



SERVICE LEARNING: TRA DIDATTICA E TERZA MISSIONE.

RIPENSARE E RIPROGETTARE L'ORGANIZZAZIONE NELLE SCUOLE E NELLE
UNIVERSITÀ

A cura di

SALVATORE COLAZZO E PIERGIUSEPPE ELLERANI



**UNIVERSITÀ
DEL SALENTO**

2018



1

Collana diretta da Salvatore Colazzo e Piergiuseppe Ellerani

La collana “Sapere pedagogico e Pratiche educative” intende proporre volumi collettanei e monografici in cui la tensione operativa si sappia coniugare con solidi fondamenti epistemologici. La pedagogia nel corso del XX secolo è passata da una dipendenza dalla filosofia prima, e dalla psicologia poi, alla conquista di una piena autonomia scientifica, che è fatta di capacità di dialogo con una pluralità di discipline, chiamate a contribuire all’elaborazione di modelli di spiegazione e di intervento capaci di inquadrare il soggetto col suo bisogno di identità, la sua tensione progettuale, nel contesto delle relazioni da lui stabilite con l’ambiente socio-culturale in cui è incardinato, con gli altri soggetti, impegnati come lui nella ricerca di senso.

La pedagogia, che vorremmo veicolare attraverso la collana parla di un uomo che è “storicamente determinato”, e, in quanto tale, continuamente proteso a modificare le condizioni del suo esistere, attraverso una costante negoziazione di significati, che, in maniera – verrebbe da dire – frattalica lo interessa, dalla costituzione del suo *bios*, via via a salire fino alla dimensione che qualcuno ha definito dell’*uomo-mondo*. La collana intende, in tale quadro, trattare dei processi di insegnamento/apprendimento iscrivendoli nel più lato processo che fa dell’uomo un soggetto pienamente culturale impegnato progettualmente ad auto-costituirsi.

Tutti i saggi contenuti nel presente volume sono stati sottoposti a peer review con il sistema double blind.

© 2018 Università del Salento – Coordinamento SIBA

Coordinamento **SIBA**
UNIVERSITÀ DEL SALENTO
<http://siba.unisalento.it>

e-ISSN: 2610-8968
e-ISBN: 978-88-8305-137-1
DOI: 10.1285/i26108968n2



INDICE

<i>Introduzione</i>	3
Parte a: Service Learning e Nuove Politiche per l'Educazione	
Service learning e civic engagement una nuova politica per l'educazione <i>Luigina Mortari e Marco Ubbiali</i>	9
Service Learning: una difficile scommessa per rispondere all'emergenza democratica e alle necessità dello sviluppo umano? <i>Piergiuseppe Ellerani</i>	23
Service-Learning: prove di democrazia <i>Jole Orsenigo e Laura Selmo</i>	65
Su un'esperienza di <i>service learning</i> . Terreno d'incontro, il rap <i>Salvatore Colazzo</i>	79
Service-Learning e l'eredità pedagogica di Paulo Freire <i>Laura Selmo</i>	91
Parte b: Service Learning, Università, Territori	
L'esperienza dell'Università di Torino <i>Laura Craveri, Tatiana Begotti, Maurizio Tirassa, Daniela Acquadro Maran</i>	103
Un progetto della Scuola di Lingue e Culture dell'Università Kore di Enna <i>Marinella Muscarà</i>	115
Narrative digitali come attività di Service Learning nel territorio <i>Corrado Petrucco</i>	127
Digital storytelling e service learning. Un approccio metodologico al service learning. <i>Elisabetta De Marco</i>	139
La ricerca sul service learning: riflessioni metodologiche <i>Demetrio Ria</i>	149
Parte c: Aperture	
Da Brescia a Castanhal (Brasile) l'arte del disegno che insegna: progetto pilota di Service Learning in cooperazione internazionale. <i>Antonella Lippo</i>	169
Il Service Learning: una prospettiva per una comunità educante. Esiti di una ricerca sulle "Olimpiadi del Service Learning" nel Salento. <i>Paola De Nola, Università del Salento</i>	179



INTRODUZIONE

Italo Fiorin interpreta il Service Learning come un cambio di paradigma, in grado di sostituire la predominante cultura mercantilista dell'apprendimento e della qualità, con quella umanistica. Si potrebbe aggiungere che attraverso il Service Learning si prospetta un ripensamento radicale del curriculum in atto nelle Scuole e, per l'Università, un inveroimento della terza missione, non come adempimento di ulteriori indicatori, ma come prospettiva di interdipendenza reale e propulsiva con il territorio. Dunque occorre avere ben presente che il Service Learning non è una proposta di arricchimento del curriculum, ma di ripensamento del curriculum. Non è qualcosa che si aggiunge alle normali pratiche didattiche, né è un nuovo metodo di insegnamento: è molto di più, un approccio pedagogico che porta a ripensare i contenuti e i metodi secondo la logica della trasformazione migliorativa della realtà. Da questo punto di vista può essere considerato non una innovazione, ma una rivoluzione. Un cambio di paradigma, appunto. Se di ripensamento e di rivoluzione pacifica si tratta, è necessario estendere la riflessione e raccogliere evidenze in grado di sostenere, dimostrare e realizzare il cambio di paradigma che pervade piani multidimensionali: il pedagogico, il didattico, l'organizzativo, il contestuale, il politico. In sintesi operare per una ri-significazione dei fini, laddove l'assunzione dell'approccio pedagogico fondato sul valore del servizio sociale attraverso l'apprendimento curricolare non modifica l'impianto scientifico che è oggi alla base della didattica orientata alle competenze, ma lo trasforma, restituendo – probabilmente – una prospettiva educativa e formativa più propriamente radicata nello sviluppo umano.

Riflessione e ricerca sul Service Learning chiedono di operare una stretta connessione con i contesti di apprendimento che, conseguentemente, offrono a chi dirige Scuole e Università un'opportunità per creare nuove condizioni affinché i docenti possano attuare migliori situazioni per l'apprendimento degli studenti e questi ultimi possano apprendere realmente dall'esperienza. Analogamente il Service Learning diviene pratica riflessiva – per tutti gli attori in esso coinvolti – poiché l'immersione nel campo è finalizzata sì a radicare i processi di formazione in attività reali, ma necessariamente guidati dal costante feedback pensiero-azione.

Non a caso il Service Learning, essendo radicato nel contesto sociale e culturale in cui si sviluppa, consente ai soggetti di vedersi come parte di una realtà articolata e complessa (Luigina Mortari). Appare chiara – così illuminata – la dimensione valoriale del Service Learning che non solo interpreta la terza missione delle Università come generativa di una relazione di reciprocità e di servizio – che avrebbe potenzialmente in atto una lettura ancora una volta funzionalistica – ma la dota altresì di significati propri dello sviluppo di contesti capacitanti. È il contesto – potremmo più propriamente specificare “la comunità estesa” – che viene assunto come ambiente di apprendimento, e dunque avvolto interamente nell'organizzazione di tessuti, di relazioni, di esperienze, in grado di essere “opportunità”. Scuola e Università sono così ri-conosciuti per l'apporto

generativo allo sviluppo di contesti capacitanti, sono in grado di essere sistemi aperti, e dunque apprendenti nei contesti con i quali si pongono in relazione. Sono in grado di assumere una prospettiva di milieu locale, piuttosto che di omologazione culturale, di luogo generativo del valore particolare – culturale, sociale ed economico - piuttosto che di non-luogo diffusivo l'apparente innovazione. Una visione di Service Learning dunque, che tiene insieme prospettiva e azione e che nel contempo ci può aiutare a fronteggiare la pressione a conformarsi – per Università e Scuole - alle richieste di una società nella quale è prevalente la logica di un profitto privo di regole, che alimenta una pedagogia dell'individualismo, della competizione esasperata, della meritocrazia priva di equità, attraverso una pedagogia del servizio, dell'incontro, del dialogo, della solidarietà, della cooperazione, dell'inclusione. Con Mezirow, potremmo aggiungere una pedagogia della trasformazione della realtà, capace di essere generativa di didattiche della realtà, in grado di ridurre le ingiuste distanze, che stanno divenendo un abisso, tra i pochi - fortunati - e i molti – esclusi. Il Service Learning di tipo trasformativo come ambiente di apprendimento esterno all'Università e alla Scuola, ma con esso interdipendente e in rete, comporta l'avvio e la costruzione di interazioni umane e solidali, di definizione di comune vision, di condivisione delle pratiche, delle strutture e delle reti. La comunità dilata il senso della formazione, divenendo essa stessa fonte e occasione di formazione del proprio cittadino, dove questa interdipendenza tra sistemi diviene una costruzione dentro e fuori di interazione tra gli esseri umani e il loro mondo, sviluppata e trasmessa in un contesto essenzialmente culturale e sociale. Trasformare la realtà per dare dignità alla vita così da essere vissuta, attribuendo potere ad ognuno e ad ogni comunità – attraverso il servizio e la formazione - esprime un bisogno di collaborazione, di sostegno alle inter-relazioni sociali, che per Richard Sennet è tra le condizioni per migliorare la qualità della vita sociale. Per cui la comunità – territoriale, locale, prossima, vicina – sembra costituire l'ambiente più proficuo per conseguire una buona qualità di vita, anche se permane un ambiente che esprime delle complicazioni che richiedono, appunto, capacità di dialogo, di collaborazione, di scambio, di visione. In altre parole, attraverso il Service learning la comunità diviene educante e formativa delle competenze necessarie per un buon funzionamento della soggettività e nella inter-soggettività in una prospettiva capacitante e di sviluppo umano. Non possiamo non rintracciare ancora il pensiero di Paulo Freire, attribuendo al Service Learning quelle note di riflessività e di responsabilità assunte ad esito del processo dialogico delle inter-soggettività, attraverso le quali esso diviene spazio nella comunità, e grazie alla comunità, diventa opera trasformativa e di esercizio della ragione etico-critica, caratteristica ulteriore di un processo educativo - a tutto tondo, potremmo dire capace di integrare molti aspetti della persona – che riguarda perciò i bambini e le bambine, gli adolescenti, gli adulti - che nella comunità e attraverso la comunità si ri-educa, ri-forma, ri-apprende, ri-alfabetizza e partecipa alla trasformazione reale delle strutture e dei modelli organizzativi escludenti o costruttori di marginalità.

I saggi raccolti in questo volume rispondono in modo diretto a questo impianto teorico. Sono suddivisi in tre parti. La prima affronta il rapporto tra service learning e nuove politiche educative. Si collocano in questa sezione studi come

quelli di Mortari e Ubbiali approfondiscono il service learning come strumento per l'engagement civile e l'impegno sociale. Uno strumento che attraverso anche una opportuna formazione trasformi il professionista dell'educazione mettendolo in grado di progettare e promuovere interventi formativi grazie alla sua capacità di leggere un contesto, la sua storia, i singoli elementi e soggetti, le relazioni tra i soggetti, le sue stesse traiettorie verso il futuro. Segue il saggio di Ellerani che dopo una ampia e articolata disamina del tema fa emergere alcune importanti potenzialità ancora inesprese del SL. Ad esempio egli mostra che pensare, progettare, organizzare, agire un'educazione di qualità a tutti i livelli (scuola primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado, università e formazione tecnica e professionale) e per tutti gli attori dell'educativo potrebbe assicurare ai bambini e ai giovani un ambiente stimolante per la piena realizzazione dei loro diritti e la messa in pratica delle loro capacità, aiutando i nostri paesi a beneficiare del dividendo demografico attraverso scuole sicure, comunità coese e le famiglie. Inoltre promuovere la comprensione interculturale, la tolleranza, il rispetto reciproco, insieme a un'etica di cittadinanza globale e di responsabilità condivisa potrà contribuire ad uno sviluppo sostenibile. Ed ancora innovare, generare, co-costruire e potenziare le strutture dell'istruzione e della formazione che siano sensibili ai bisogni di ogni essere umano, che siano luoghi sicuri di vita, non violenti e inclusivi migliorerebbe sicuramente un diffuso e incarnato senso di appartenenza al genere umano. Il saggio successivo di Orsenigo e Selmo discute il tema del rapporto tra democrazia e service learning. Ovviamente si prendono le mosse dal pensiero di Dewey e dalla sua lezione per la quale educare alla democrazia significa costruire una coscienza critica attraverso l'impegno e il servizio alla comunità. La scuola in primo luogo deve offrire ai giovani l'occasione per porsi di fronte alla realtà, sperimentarla, riflettere su di essa e cambiarla attraverso l'azione. Il *service-learning*, una nuova metodologia d'insegnamento-apprendimento, si inserisce proprio a pieno diritto in questa cornice, ma anche la eccede, inverandola. Eccede la cornice a tal punto che anche il rap (Colazzo) si presta bene ad essere utilizzato come esperienza utile a sviluppare abilità e competenze ritmiche, linguistiche (viene acuita la capacità di comprendere le valenze ritmiche e prosodiche del linguaggio parlato), a promuovere consapevolezza psico-corporea ed emotiva e di partecipazione sociale. Infatti, introducendo il rap nella lezione di educazione musicale, si coinvolge l'ascolto (percezione e analisi), poiché se voglio pervenire ad improvvisare devo vedere come fanno gli altri, smontare i loro prodotti; la produzione vocale. Si può anche immaginare di associare la produzione di ritmi col corpo (body percussion) o con l'ausilio di strumenti (anche elettronici). Pulsazione, ritmo, pausa e altri parametri musicali, attraverso la pratica del rap, diventano via via sempre più familiari e aprono alla possibilità di un'esplorazione anche teorica. Tutti questi saggi sottolineano la necessità di rimettere al centro del discorso sull'educazione l'uomo e la sua emancipazione. In questo senso il rapporto con Freire tracciato dal saggio di Selmo incunea perfettamente. Ella infatti sottolinea come l'eredità di Freire intrecciata con il Service Learning spinge l'uomo a cercare e ricercare come poter superare i condizionamenti che lo schiacciano e non gli consentono di sperare. Rimettere al centro dell'educazione tutto questo, significa da un lato rafforzare a livello teorico il dibattito attorno alla

relazione fra educazione, uomo e società, dall'altro trovare anche pratiche educative che permettano poi di realizzare in concreto quanto espresso nella teoria. Si ha bisogno quindi di una pedagogia che non sia solo "depositaria" ma critica e costruttiva e che si interroghi attorno all'attualità, ai disagi e alle "oppressioni" che l'uomo contemporaneo vive, dando poi segnali chiari e concreti anche dal punto di vista metodologico e prassico, in cui far convergere possibili percorsi educativi che sappiano veramente supportare l'uomo nella ricerca del significato da dare alla propria vita, in relazione anche agli altri e ai loro bisogni.

La seconda parte raccoglie contributi che tracciano esperienze attivate in diversi contesti. Un saggio alcune esperienze di SL attivate presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Torino. In particolare si descrivono un progetto attivato negli anni 2008-2010 nell'ambito del corso di studi magistrale in Psicologia delle Organizzazioni, in collaborazione con IdeaSolidale (un'associazione di secondo livello di servizi alle organizzazioni di volontariato). Il progetto è confluito nella realizzazione di uno Sportello per il volontariato, con sede presso l'Università. L'intervento ha prodotto benefici sui diversi attori coinvolti: le associazioni di volontariato hanno usufruito delle competenze degli studenti di psicologia del lavoro e delle organizzazioni, che hanno svolto un'accurata analisi dei bisogni identificando problemi e soluzioni; al tempo stesso, l'esperienza ha offerto agli studenti uno spazio di riflessione e di collegamento tra conoscenza e competenza. I docenti coinvolti ne hanno beneficiato in termini di riflessioni a seguito dell'esperienza e di contatti con il territorio. Inoltre, durante l'a.a. 2016-2017 è stato attivato il laboratorio denominato "Service Learning: analisi del territorio e proposte d'intervento" che ha coinvolto un gruppo di studenti della laurea magistrale in Psicologia del lavoro e del benessere nelle organizzazioni. Con il coinvolgimento dell'associazione Vol.To, che svolge la funzione di Centro Servizi per il Volontariato di Torino e provincia e realizza iniziative per favorire la crescita della cultura della solidarietà e la formazione dei volontari. I risultati delle esperienze suggeriscono che l'integrazione tra la tradizionale attività didattica e l'impegno nella realtà sociale può contribuire in maniera efficace a una formazione completa e propriamente adatta a chi intende intraprendere una carriera in ambito psicologico. Segue a questo il saggio di Muscarà che presenta un progetto di Service Learning (SL) elaborato dalla Scuola di Lingue e Culture della Facoltà di Studi classici linguistici e della formazione dell'Università Kore di Enna (UKE), finalizzato a soddisfare i bisogni formativi di tipo professionale degli studenti universitari e i bisogni espressi dalle scuole siciliane, nella prospettiva del "service research". Nell'ambito del progetto è stata istituita una rete di scuole coordinata dall'Ufficio scolastico regionale per la Sicilia e dall'Istituto Confucio dell'UKE. Anche Petrucco presenta una esperienza laboratoriale all'interno dell'insegnamento di Tecnologie del Corso di Laurea Triennale di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova. Durante il laboratorio gli studenti hanno appreso come utilizzare gli strumenti ed i metodi del Digital Storytelling e al tempo stesso anche modelli progettuali operativi per realizzare attività di Service Learning attraverso la creazione di brevi video per pubblicizzare e far emergere problematiche sociali percepite come importanti nel territorio di appartenenza. Le "narrative digitali" sono state strutturate con modalità comunicative tali da dosare in modo efficace la dimensione emozionale e quella dei contenuti/problemi proprio per stimolare l'interesse delle comunità di riferimento. I risultati ottenuti dagli studenti, sia per quanto riguarda l'acquisizione di competenze digitali che per l'acquisizione di competenze disciplinari inerenti il loro curriculum di studi, sono stati più che positivi e il progetto è stato percepito come estremamente formativo nella sua innovatività. La realizzazione dei Digital Storytelling è stata anche l'occasione per stimolare una riflessione metacognitiva sui temi affrontati e soprattutto ha messo alla prova le abilità degli studenti nella ricerca e

applicazione di possibili soluzioni operative e concrete da attuare. Sempre sul tema del Digital Storytelling si colloca il saggio di De Marco che cerca cogliere aspetti che legano il service learning, il digital storytelling combinandoli con il servizio e l'impegno a favore delle comunità. I progetti di service learning prevedono la predisposizione di situazioni didattiche utili a sviluppare negli studenti competenze professionali, metodologiche e sociali partendo da situazioni reali, vicine al proprio vissuto e legate al contesto socio-culturale di riferimento. Il contributo presenta un'ipotesi di progetto di service learning che sfrutta le potenzialità educative del digital storytelling; il rinvio alle risorse narrative come potenzialità per rafforzare il nesso tra apprendimenti curricolari e comunità di appartenenza. Il digital storytelling come proposta metodologica, come modo "altro" di fare didattica e di intercettare storie di comunità per "sintonizzare" un servizio utile al soggetto per fare significato e alla comunità per ritrovare la propria tensione generatrice. Chiude i saggi di questa seconda parte il contributo di Ria che attraverso una metaanalisi dei dati sulla ricerca nell'ambito del service learning mostra come la maggior parte degli studi sul Service Learning, nonché su quelli di qualsiasi innovazione educativa, tentano di discernere la causa e l'effetto. Il Service Learning, tuttavia, pone molteplici sfide per i ricercatori che utilizzano questo approccio alla ricerca. Dati i problemi e le limitazioni che tutt'ora emergono dalla letteratura, dall'uso di metodi di ricerca tradizionali per studiare il Service Learning, Ria intende sollevare la questione circa la metodologia di ricerca appropriata per lo studio di questa pratica educativa. Vi sono infatti diverse posizioni a riguardo che meriterebbero adeguata attenzione per sostenere un adeguato sviluppo delle pratiche di service learning.

La terza parte si compone di due lavori il primo di Lippo che descrive un'esperienza vissuta di service learning condotta per la prima volta in Italia da un'Accademia di Belle Arti: l'Accademia Santa Giulia di Brescia che, in Brasile, a Castanhal, ha avviato la costituzione di un Liceo delle Arti. La didattica del disegno è stata utilizzata per valutare lo sviluppo cognitivo, percettivo e creativo dei beneficiari del progetto, artisti brasiliani.

L'arte diventa, pertanto, strumento per migliorare anche la capacità di comunicazione-ascolto, condivisione e incremento delle abilità estetiche. Dal punto di vista della comunità l'esperienza è stata accolta con notevole favore e interesse. Fra i punti di forza di questa esperienza ci sono state la messa in valore delle competenze specifiche già acquisite dalla studentessa coinvolta e l'incremento delle doti relazionali, oltre che la crescita professionale. Chiude il volume un resoconto dettagliato e critico della prima esperienza di Olimpiadi del Service Learning del Salento. Un progetto sostenuto e finanziato dal MIUR per promuovere il protagonismo degli studenti nel processo di apprendimento curricolare; potenziare la didattica laboratoriale dentro e fuori l'aula; facilitare l'attivazione di scenari innovativi metodologico-didattici; contribuire a sviluppare un modello di scuola come comunità educante in intesa con il territorio; favorire l'attivazione di percorsi didattici inclusivi.



SERVICE LEARNING E CIVIC ENGAGEMENT UNA NUOVA POLITICA PER L'EDUCAZIONE¹

LUIGINA MORTARI
Università degli Studi di Verona
luigina.mortari@univr.it

MARCO UBBIALI
Università degli Studi di Verona
marco.ubbiali@univr.it

Una politica per l'educazione

Una nota affermazione ontologica aristotelica definisce l'uomo, per natura, come “essere politico” (*Etica Nicomachea*, I, 7, 1097b, 11). Hannah Arendt, seguendo proprio questa matrice, ricorda come costruire una vita imperniandola soltanto nello spazio privato “significa prima di tutto essere privati delle cose essenziali a una vita autenticamente umana” (Arendt, 1997, p. 44): è soltanto nello spazio pubblico, infatti, che possiamo fiorire come esseri umani, per essere arricchiti del loro sguardo, per avere un rapporto “oggettivo” con gli altri, “quello che nasce dall'essere al tempo stesso in relazione con loro e separati da loro grazie alla mediazione di un mondo comune di cose”, modalità che ci permette di “acquistare qualcosa di più duraturo della vita stessa” (ibidem).

Con chiarezza anche Heidegger afferma che “l'essere è in se stesso essenzialmente con-essere” (1976, p. 155): ciò significa che l'essere umano è nella sua singolarità ontologicamente plurale; la dinamica della sua esistenza non può che avvenire dentro la rete delle relazioni che strutturano il suo campo vitale. Se l'essere è con-essere, anche l'esserci è con-esserci: la sua esistenza è coesistenza, in quanto si attualizza in relazione con altri mentre insieme agiscono per costruire un mondo che consenta loro di vivere una vita adeguatamente buona. Alla base del coesistere c'è la consapevolezza profonda di un legame esistenziale con gli altri, una vera e propria dipendenza: è dalla dipendenza reciproca che nasce la *res pubblica*.

La dimensione politica dell'esistenza non riguarda però solo la realizzazione del singolo, ma assume anche un forte risvolto di responsabilità, una dimensione etica: siamo chiamati ad agire politicamente, perché senza il contributo politico del singolo, il mondo intero subisce “una perdita” (Arendt, 1997, p. 42).

¹ Tutto il saggio è stato condiviso dagli autori, ma la stesura è stata così realizzata: Luigina Mortari è autrice del par. 1, Marco Ubbiali dei parr. 2 e 3.

Vivere è convivere; ma ciò non è semplicemente una condizione di fatto. Se il trovarsi insieme al mondo è infatti un dato, il convivere è una azione che richiede un'intenzione: per passare dal semplice "essere *fra* gli altri" a un "essere *con* gli altri" è necessaria una regia. Chi disegna questa direzione di senso è la politica. Se nella cura di sé il singolo agisce l'arte del dare forma a se stesso nella propria unicità, nella cura politica oggetto della cura sono le relazioni attraverso le quali i molti (*polloi*) danno forma al mondo.

Il termine 'politica' designa al tempo stesso una pratica, cioè una forma di azione, e il sapere che informa tale pratica. Le azioni principali che definiscono l'essenza della politica sono quelle che Platone attribuisce a Zeus, il governante del cosmo, il quale è chiamato a "mettere ordine e avere cura di ogni cosa" (Platone, *Fedro*, 246e). L'ordine è dato dalla giustizia, il termine di riferimento che definisce un'azione nella quale tutti si riconoscono; la cura è invece la condizione dell'umano fiorire di ciascun cittadino, nelle sue possibilità più proprie.

Descritta in questo modo, la politica è necessaria per la comunità dei viventi: essa infatti, è quella forma dell'agire guidato dall'intenzione di creare le condizioni per una vita buona, che permette a tutti di poter abitare la terra con gli altri, vivendo il piacere della propria esistenza.

Una buona politica va però coltivata: ha bisogno dell'educazione, perché senza menti educate non c'è la possibilità di dare forma a una civiltà autenticamente umana. Allo stesso tempo serve però una buona politica formativa, ovvero una visione dell'educazione che ricordi la dimensione del *bios politikos* come fondamentale per il bene di tutti e di ciascuno. Una buona politica chiede di coltivare menti che cerchino il bene, chiede un'etica e un'educazione che ad essa si ispiri. Seguendo Ricoeur l'etica è quella dimensione dell'umano che lo fa "tendere alla «vita buona», con gli altri e per gli altri, all'interno di istituzioni giuste" (Ricoeur, 1990, pp. 266ss.). Una tensione che si fa cura, "cura di sé, cura dell'altro, cura delle istituzioni" (Ricoeur, 2007, p. 34), ovvero cura del vivere che è convivere dentro la città di tutti.

Le politiche formative attuali, però necessitano di un ripensamento urgente: le istituzioni deputate alla formazione dei giovani, infatti, stanno attraversando una crisi profonda.

Le istituzioni formative dovrebbero muoversi secondo linee utopiche e atopiche allo stesso tempo: tendere verso visioni della vita e del mondo che non si appiattiscano sul presente, ma che lo slancino verso un'idealità che, come un riferimento motivante, guidi la rotta degli educatori. Assistiamo invece a politiche che riflettono e a loro volta rinforzano l'ethos del nostro tempo. La letteratura sociologica e filosofica definisce la nostra società di tipo liberistico, basata sulla competizione, dove il concetto di "vita buona" è inteso come l'affermazione di sé (Bauman, 2000, p. 56). Ci troviamo spesso dentro dinamiche di indifferenza (Bauman, 2002; Morin, 2004), l'altro non è sempre percepito nella sua individualità e nella chiamata che mi ri-volge (Boella, 2006, 2018 Lévinas, 1984); spesso i discorsi pubblici sono animati dalla violenza, la disponibilità ad agire per il bene comune si assopisce, e il rispetto delle regole del convivere non è più un punto d'onore (Pulcini, 2009; De Monticelli, 2010, 2011, 2015).

Allo stesso modo, in stretta conseguenza, le progettualità educative tendono a presentare un approccio individualistico allo studio, e in generale alla vita. Lo

stile competitivo sul quale fondiamo anche i percorsi educativi nutre l'individualismo con la sua idea che una vita degna di essere vissuta è quella in cui ci si afferma in modo indipendente dalle traiettorie esistenziali degli altri. Le competenze che vengono valorizzate sono spesso solo quelle utili a una società che valuta ogni cosa secondo una logica economica e in termini di auto-affermazione.

Una sapienza della vita autentica però non dimentica che la nostra sostanza è intimamente relazionale e che per questo la realizzazione personale è intimamente intrecciata a quella degli altri. Questa sapienza è cosa da rimettere al centro della politica e, quindi, anche delle politiche della formazione.

Il modello più alto del vivere insieme, quello che dà forma all'essere umano nelle sue potenzialità, è la comunità (Stein, 1999). Una comunità prende forma dalla condivisione di un progetto che i suoi membri accolgono, rielaborano, e al quale dedicano il loro agire pubblico, apportando ciascuno ciò che è proprio, in termini di competenze o di "doni" personali. Fare comunità è mettere in comune, quasi letteralmente "cum-munus", cioè condividere un dono. Secondo Stein è il principio della solidarietà a dar forma alla comunità stessa (Stein, 1999, p. 160). Nella comunità "ognuno esperisce un ampliamento della vita del suo io, un afflusso di nuove esperienze, di motivi intellettuali, di valutazioni, di disposizioni del volere e, nello stesso tempo, un ampliamento dell'ambito in cui i propri impulsi diventano efficaci" (Stein, 1999, p. 280). La comunità dunque, è possibilità per il singolo di fiorire nella propria unicità; una vera comunità non ha mai i tratti della massa (Stein, 1993), in quanto non sopprime l'individualità e l'originalità di ciascuno. Grazie alla comunità l'uomo realizza la propria condizione, che è insieme singolare e plurale (Nancy, 2001); ma è proprio l'unicità di ciascuno che alimenta la comunità: singolarità e comunitarietà sono dimensioni che generano una circolarità virtuosa.

Di fronte alle sfide della società contemporanea abbiamo bisogno di una visione dell'educazione che sia in grado di dare forma a queste istanze, necessarie per l'essere umano, "animale politico". Nella scuola e nell'università, invece, assistiamo a una iperspecializzazione tecnologica e scientifica che se da un lato aumenta in modo esponenziale la conoscenza, dall'altro coltiva forme pesanti di *analfabetismo delle competenze di civiltà*.

Il compito di una istituzione formativa è invece quello di predisporre buone esperienze di apprendimento che offrano contesti dove sviluppare la capacità di pensare, di sentire e di agire con competenza nel mondo con gli altri.

Laboratori delle cose della vita

Già Dewey segnalava che spesso i contesti di apprendimento formali rischiano di essere artificiali, lontani dalla vita. Ma per dare forma alla vita personale è necessario costruire contesti di apprendimento guidati dal "principio dell'imparare mediante l'esperienza" (Dewey, 1993, p. 7): potremmo pensare a questi contesti come a *laboratori delle cose della vita*.

L'educazione richiede di stare dentro l'esperienza in un modo sensato, con una postura riflessiva: è proprio grazie alla possibilità di pensare le proprie azioni e pensare i propri pensieri (Mortari, 2009) che si costruisce quell'esperienza che dà forma all'apprendimento reale e significativo. Ma tale apprendimento non si cura

soltanto degli aspetti cognitivi o delle abilità, ma garantisce un'esperienza finalizzata alla formazione delle persone come cittadini impegnati e consapevoli, costruttori di una civiltà democratica (Dewey, 1974): "le cose della vita", infatti, riguardano tutti gli aspetti dell'umano, esserci che è chiamato a fiorire in tutte le sue dimensioni esistenziali: cognitive, sociali, affettive, spirituali, etiche e politiche (MIUR, 2012).

Rispondono a questa esigenza le cosiddette metodologie dell'"experiential learning" (Kolb, 1984). Nella sua teoria Kolb afferma che la conoscenza si genera attraverso la trasformazione dell'esperienza. In questa visione le idee o le credenze non sono stagnanti, ma possono essere formate e riformate attraverso ogni nuovo coinvolgimento nella realtà. Contro il limite proprio di molte pratiche educative, quello dello "stare nella ragione", cioè confinate dentro un approccio astratto, il principio dello "stare nella realtà", cioè in dialogo con i processi reali della vita, permette agli studenti di apprendere un sapere "dell'anima" realmente significativo (Zambrano, 1996). Le forme di "experiential learning" sono dunque esperienze formative che coinvolgono gli studenti in problemi reali, grazie alle quali possono acquisire competenze attraverso l'impegno. Diverse sono le pratiche che la letteratura ci consegna, tra esse percorsi problem-based, ricerche guidate, simulazioni e progetti espressivi (Wurdinger e Carlson, 2010).

Anche in queste attività c'è però un rischio: che le agenzie formative, scuole e università, si rapportino alla realtà, alle sue sfide e ai suoi problemi (e magari le stesse comunità dentro le quali si affrontano i problemi), con uno spirito utilitaristico, ovvero come un semplice campo dentro il quale fare esperienza al fine di affinare competenze e abilità disciplinari, o addirittura in linea con lo spirito competitivo e individualistico. C'è invece una modalità diversa di raccordare scuola/università al mondo reale, oltre uno stile strumentale: si tratta delle esperienze di "service learning" (SL) o "community service learning" (CSL), esperienze che in letteratura sono ampiamente documentate in ogni grado della formazione, dalle scuole dell'infanzia ai corsi post-laurea (Furco e Root, 2010; Kielsmeier, 2010; Hart e King, 2007). In queste esperienze la comunità non è solo il luogo che ospita le ricerche degli studenti, laboratori dove sperimentarsi e raccogliere dati, ma sono anche un luogo al quale apportare un contributo di miglioramento, grazie alla mediazione dei saperi che si elaborano nei contesti formativi.

Secondo questa visione l'apprendimento diventa una forma di servizio, e il servizio una forma di apprendimento (Mortari, 2017).

Il SL o CSL segue l'idea dell'experiential learning theory, in quanto il contatto con la realtà delle diverse comunità espone gli studenti ai problemi reali della gente, individui e gruppi sociali, con i loro bisogni e le loro necessità, bisogni che magari gli studenti non hanno avuto la possibilità di incontrare prima. Attraverso tale incontro le idee preconcepite degli studenti si interrogano, si re-immaginano e si ricostruiscono, grazie a quel processo di ricerca e riflessione che si mette in atto nell'alleanza tra servizio e apprendimento (Fleck, Hussey, and Rutledge-Ellison, 2017, p. 232). Come le pratiche di problem-based learning anche il SL coinvolge gli studenti in un lavoro su specifici problemi identificati nelle e dalle comunità (Connor-Greene, 2002); come il research-based learning può essere pensato come

una ricerca scientifica, ma progettata in risposta a questioni rilevanti per una comunità (Harkavy e Hartley, 2010; DePrince, Priebe e Newton, 2011).

In sintesi possiamo affermare che le esperienze di SL o CSL sono forme di “laboratorio delle cose della vita” dove non si dimentica la complessità dell’esperienza esistenziale: cognitiva, affettiva, relazionale, etica, politica. E non si dimentica che la comunità è un luogo non solo attraverso il quale crescere e fiorire come esseri umani, ma al quale contribuire secondo il criterio di responsabilità e di solidarietà.

Le pratiche di service learning e di community engagement

Le pratiche di service learning e di community engagement (SLCE) hanno trasformato la scuola e l’università americana (quasi parallelamente quella del Nord e quella del Sud America, sebbene con accentuazioni e riferimenti filosofici differenti) e si sono allargate anche al resto del mondo. Stanno ora prendendo piede anche in Italia (Ubbiali, 2017).

Il termine ‘service learning’ (SL) è stato utilizzato per la prima volta negli Stati Uniti nel 1966 per un progetto sullo sviluppo tributario, ma è entrato nell’uso corrente solo negli anni ’80 (Stanton, Giles e Cruz, 1999). Il dibattito pedagogico del legame tra servizio e apprendimento prende vita negli anni ’70 e poi negli anni ’90 il SL stesso diventa oggetto di attenzione anche da parte della politica: in quegli anni, per la prima volta, due documenti federali citano espressamente il SL: il *National and Community Service Act* del 1990 e il *National Service Trust Act* del 1993.

Anche nell’America del Sud il SL ha una lunga storia. Tapia (2010) afferma che in America Latina l’aprendizaje-servicio (che in alcuni casi, come in Argentina, viene definito ulteriormente dall’aggettivo *solidario*) è nato nella pratica delle scuole e in seguito è stato istituzionalizzato fino ai massimi livelli della politica.

Definire il service learning

Il valore della pratica del SL è stato riconosciuto rapidamente e ne ha causato una grande diffusione, generando una grande quantità di pratiche e di tipologie, tanto che è difficile trovare una definizione univoca del SL (Furco, 2003). La ricchezza delle definizioni, se da un lato valorizza una molteplicità di esperienze che danno risposta a bisogni differenti, dall’altro determina la debolezza scientifica del SL che, in quanto pratica over-defined, è anche sfuggente. Già nel 1990 Kendall e Ass., attraverso una revisione sistematica della letteratura, contarono 147 diverse definizioni del SL; questi autori proposero così un raggruppamento in due macrocategorie: il SL come “pedagogia” e il SL come “filosofia”.

Le definizioni che presentano il SL come pedagogia, ne sottolineano la caratteristica metodologica, come una forma di insegnamento-apprendimento che si applica a diversi curricula scolastici, universitari o formativi, seguendo delle attenzioni specifiche, un’organizzazione accurata e strumenti più o meno definiti.

Le definizioni che si richiamano al SL come a una filosofia, lo presentano come uno stile, come una visione del rapporto di insegnamento-apprendimento che deve informare le pratiche, ma senza soffermarsi sugli aspetti pratici e senza definirli con precisione.

In letteratura è riconosciuto valore strategico al saggio di Sigmon (1979), *Service-learning: Three Principles*, nel definire e sistematizzare le pratiche di SL. Nel saggio l'autore delinea i tre principi che, come una cornice, definiscono la pedagogia del SL:

“Primo principio: coloro che ricevono un servizio controllano i servizi ricevuti.

Secondo principio: coloro che ricevono un servizio diventano sempre meglio capaci di servire e di essere serviti dalle loro stesse azioni.

Terzo principio: coloro che offrono un servizio sono soggetti in apprendimento (learners) e hanno un significativo controllo su ciò che ci si aspetta sia da loro appreso”. (p. 10)²

A partire da questo articolo, numerose sono le definizioni che si sono succedute. Una buona e autorevole definizione da cui partire è quella riportata nel documento federale del 1993, il *National and Community Service Trust Act*:

“Il termine ‘Service Learning’ delinea un metodo

A. attraverso il quale gli studenti imparano e maturano grazie all’attiva partecipazione a un servizio organizzato con cura,

- i. guidato e rispondente ai bisogni di una comunità;
- ii. è coordinato da una scuola primaria, media o superiore, da un’istituzione universitaria, o da un programma di servizio comunitario e insieme alla stessa comunità;
- iii. contribuisce a sviluppare il senso di responsabilità civica; e

B.

- i. rafforza il curriculum accademico degli studenti nel quale è integrato, o dei componenti educativi dei servizi comunitari in cui sono coinvolti i partecipanti; e
- ii. riserva momenti adeguati affinché gli studenti o i partecipanti possano riflettere sull’esperienza di servizio” (p. 59).

Il SL viene definito come metodo, ovvero come un percorso che permette di raggiungere delle finalità educative legate alla dimensione di servizio (punto A) e di apprendimento (punto B). Dal punto di vista del servizio il SL si caratterizza come aderente ai bisogni reali di una comunità, ed è coordinato da un’agenzia educativa che abbia un mandato specifico, ma che mette in atto una conduzione partecipata, condivisa e collaborativa con la comunità stessa. Il servizio ha una finalità educativa in sé, in quanto promuove il civic engagement e il senso di responsabilità civica degli studenti. Ma un SL è anche un’azione formativa all’interno di percorsi di studio o di apprendimento: diventa parte di un curriculum formativo a pieno titolo. Integrato nel progetto educativo-didattico di un’istituzione scolastica, universitaria o comunque strutturata, il SL concorre al raggiungimento delle finalità di apprendimento proprie di quella istituzione, attraverso un legame dichiarato con le iniziative più disciplinari o formalizzate, anche grazie alla necessaria dimensione riflessiva che deve caratterizzare l’esperienza affinché diventi realmente educativa.

Un’importante sottolineatura è relativa al fatto che il servizio debba essere “organizzato con cura”, ovvero progettato in modo tale da dotare di intenzionalità

² Tutte le traduzioni dei testi in lingua non italiana sono a cura di chi scrive.

pedagogica e con unitarietà di intenti (mission, finalità, outcome formativi) i percorsi di studio e apprendimento nei quali si volge.

Un'ulteriore sottolineatura è relativa al fatto che il SL, nella definizione del documento politico, viene presentato come possibile non solo dentro i contesti di apprendimento formali (scuola e università), ma anche dentro i “programmi di servizio comunitario”. In letteratura troviamo, infatti, anche alcune ricerche su progetti svolti in tali contesti (Kackar-Cam e Schmidt, 2014), anche se la stragrande maggioranza degli articoli si riferisce sempre a progetti dentro i kindergarten, le school, i college, le university o i post-graduate programs.

Diversi autori, poi hanno cercato di trovare definizioni sempre più precise, approfondendo alcuni aspetti di una pratica e di una filosofia della formazione così complessa e articolata. Testimone dell'ampia varietà delle pratiche di SL è Ehrlich (1996) che trova però nella concezione di apprendimento esperienziale di Dewey un aspetto comune a tutte: “il SL è l'insieme delle diverse pedagogie che connettono il servizio alla comunità e lo studio accademico così che ciascuna dimensione sostenga l'altra. La teoria alla base del SL è quella di Dewey: l'interazione tra la conoscenza e le competenze con l'esperienza è la chiave per apprendere” (p. xi).

Un equilibrio tra servizio e apprendimento

Fondamentale è sottolineare il fatto che questa pratica didattica ha lo scopo di arricchire ciò che viene insegnato a scuola situando l'apprendimento degli studenti oltre la classe e all'interno della comunità (Furco, 1996, p. 1). Ma è soltanto quando servizio e apprendimento sono due dimensioni progettate e agite in un equilibrio ponderato e in modo tale da rafforzarsi l'un l'altro che si può parlare di un vero e proprio service learning (Sigmon, 1994). Tale sottolineatura permette un'importante analisi critica: se infatti molti sono i progetti di servizio che spesso vengono rubricati come SL, soltanto quelli nei quali l'equilibrio e il rimando tra le due dimensioni (S e L) sono chiaramente presenti realizzano pienamente la sua mission e sono dei veri e propri progetti di SL. La specificità del SL è la sua caratteristica di integrazione dentro un corso di studi: a differenza di altre forme di apprendimento practice-based e community-based (per es.: l'educazione cooperativa, l'estensione dei servizi di placement, l'educazione sul campo, l'internship, e i corsi pratici) il SL è un'esperienza formativa e didattica che permette di maturare le competenze specifiche di un corso di studio, insieme alle fondamentali dimensioni civiche e di servizio. Mentre i programmi di servizio alla comunità, spesso proposti anche da scuole o università, si realizzano come aggiunte al curriculum e nei tempi extra-curricolari, il SL assume la propria valenza formativa in quanto asse portante dell'impianto metodologico del curriculum: in questo modo le attività di servizio alla comunità rappresentano lo sfondo su cui innestare l'architettura dei processi di apprendimento.

Bringle e Hatcher (2009) sottolineano con forza la dimensione di apprendimento civico del SL, un apprendimento che diventa azione di coinvolgimento nella comunità (civic engagement). “In quanto iniziativa accademica, il SL è una dimensione del lavoro didattico che è più ampiamente definibile come civic engagement” (p. 38): il SL ha l'obiettivo fondamentale di sviluppare competenze e disposizioni civiche negli studenti. Il civic engagement, in un percorso didattico

universitario all'interno della e con la comunità, "si può verificare attraverso l'insegnamento, la ricerca o il servizio che viene svolto all'interno di e con la comunità e include una varietà di attività" (p. 39).

Mendel-Reyes (1998) parla della dimensione di apprendimento civico declinandolo come un'educazione alla cittadinanza *democratica*: il SL viene così definito "un modello pedagogico che intenzionalmente integra l'apprendimento accademico con un rilevante servizio alla comunità (e insieme) una pedagogia per la cittadinanza (che) integra lo studio accademico della democrazia con l'esperienza del servizio democratico a una comunità" (p. 34).

Diversi autori sottolineano poi la dimensione di crescita personale che il SL promuove negli studenti coinvolti (Jacoby, 1996; Lake e Jones, 2008): il SL viene così definito come "un metodo di insegnamento/apprendimento che connette un significativo servizio alla comunità con l'apprendimento accademico, la crescita personale e la responsabilità civica" (Lake e Jones, 2008, p. 2146).

Le ricerche mostrano come il SL contribuisca alla formazione dei partecipanti dal punto di vista delle attitudini e dei valori, in un modo tale da arrivare laddove altre forme di insegnamento non riescono (Delve, Mintz, e Stewart, 1990; Holsapple, 2012).

Gli esiti formativi

In letteratura numerose sono le ricerche che descrivono gli esiti formativi che il SL ha sugli studenti coinvolti (Conner e Erickson, 2017). Si rileva un significativo incremento della sensibilità e della capacità di empatia (Bernacki e Jaeger, 2008; Wilson, 2001), di coinvolgimento nelle istanze di giustizia sociale (Eppler, Ironsmith, Dingle, e Erickson, 2011; Fenzel e Dean, 2011; Simons, et al., 2012), di competenze culturali e multiculturali (Einfeld e Collins, 2008; Meaney, et al., 2008), e di riduzione degli stereotipi (Conner, 2010; Meaney et al., 2008; Wright, Calabrese, e Henry, 2009).

Tal esiti non si sviluppano però in modo "naturale", richiedono cura e attenzione progettuale da parte dei docenti che propongono attività di SL. Le ricerche sopra citate infatti riferiscono come pratiche di SL poco curate, occasionali, spalmate su brevi periodi e affrontate con superficialità possano ottenere effetti contrari a quelli delle intenzioni formative del docente. Avviene quanto afferma Allport (1954) nella sua nota opera sul pregiudizio: "le evidenze che abbiamo chiaramente mostrato indicano che questo incontro non elimina il pregiudizio; sembra piuttosto che lo incrementi" (p. 263). Al termine di tali processi, infatti, possono crescere pregiudizi e stereotipi relativi ai gruppi presso i quali si presta servizio (Erickson e O'Connor, 2000; Erickson e Santmire, 2001; Hollis, 2004; Jones, 2002; Kendall, 1990; Sperling, 2007), come anche un decremento del desiderio di impegnarsi per il bene comune (Erickson e O'Connor, 2000; Erickson e Santmire, 2001; Houshmand, et al., 2014).

Tipologie di servizio

Le azioni di servizio che sono oggetto delle pratiche di SL possono essere diverse: diverso il tipo di impegno nella comunità, e diverso quindi l'apprendimento che ne consegue sul piano curricolare, personale, civico.

Berger (2003) rubrica le accezioni di “service” in quattro modi possibili: *direct service* (servizio diretto), *indirect service* (servizio indiretto), *advocacy* (supporto, difesa e promozione), e *research* (ricerca).

Si parla di *direct service* quando gli studenti e la comunità da servire sono coinvolti in una interazione diretta, sul campo, faccia a faccia. Esempi sono il lavoro di tutoring con i bambini, il servizio in un centro anziani ecc.

Si parla di *indirect service* quando gli studenti sono coinvolti non in un rapporto personale, ma nel servizio alla comunità considerata come un intero. Esempi sono la cura di un parco, il restauro di centri di aggregazione ecc.

Si parla di *advocacy* quando il servizio consiste in azioni informative e di sensibilizzazione attorno a un tema di interesse pubblico. Esempi sono la produzione di lettere da indirizzare alla cittadinanza o ai politici, la partecipazione a conferenze pubbliche, le azioni teatrali di sensibilizzazione ecc.

Si parla di servizio inteso come *research* quando gli studenti sono coinvolti in veri e propri processi di ricerca per raccogliere e elaborare informazioni relative a questioni di pubblico interesse. Esempi sono la partecipazione a studi e sperimentazioni che avranno poi una ricaduta (e una disseminazione) nella comunità.

Una sfida per il SL: formare docenti “community engaged”

In conclusione di questo saggio vorremmo lanciare e (tentare di) raccogliere una sfida. Questione centrale per un buon SL è infatti la formazione dei formatori: per poter offrire un buon SL agli alunni, agli studenti, o in generale alle giovani generazioni, è necessario che i formatori (docenti, educatori, insegnanti) siano essi stessi “community engaged”, coinvolti dentro le pratiche comunitarie, capaci di azione, agenti di trasformazione, attori di social justice. Ma come formare pratici “community engaged”?

Seguendo la proposta di Keith (2016) per formare i pratici bisogna parlare di *cultivation*, di coltivazione, cura delle persone, e il focus non deve essere tanto su un “transformative learning”, quanto su una “transformative practice” (p. 15). Serve dunque tornare a una filosofia della pratica che si ponga a fondamento dell’azione educativa. La pedagogia è un sapere prassico (Mortari, 2007), un vero e proprio apprendere dall’esperienza che parte dalle sfide dei quotidiani contesti educativi e sociali, alla ricerca di risposte capaci di orientare l’azione. Un orientamento che tende al bene, inteso come misura dell’azione (un’azione buona) ma anche al bene delle persone coinvolte e soggetti dell’azione educativa (bene come fioritura delle potenzialità di ognuno).

Che cos’è la pratica? Secondo Kemmis et al. (2014) la pratica è “saying, doing and relating”. A partire da questa idea l’azione del buon pratico-professionista si caratterizza dalla sua capacità di costruire una interrelazione tra tutti gli aspetti che entrano in gioco laddove è necessario decidere per agire. Non solo un fare, dunque, ma un costruire un linguaggio comune capace di rendere il senso del fare, e del costruire legami tra le persone, tra le persone e il contesto, tra gli apprendimenti, tra i diversi aspetti personali che entrano in gioco.

Un'importante proposta su cui fondare una filosofia della pratica è tornare al pensiero di Aristotele. Al centro di questa visione ci sono il concetto di *phronesis* e il concetto di virtù.

La *phronesis*, saggezza, è la capacità di deliberare bene (Aristotele, *Etica Nicomachea*, III, 3, 1112a 19), una capacità che orienta verso il bene l'azione del pratico. In educazione la saggezza consiste nel deliberare per il bene dell'educando, e agire conformemente a esso. Similmente in politica la saggezza è la capacità di vedere ciò che è bene per tutti e di deliberare individuando quelle strategie che consentono di realizzare quanto è ritenuto condizione essenziale per una buona vita per tutti (Mortari, 2008, p. 76).

La virtù (*areté*) è per Aristotele una disposizione che, fatta agire in un contesto, consente il venire a essere di una buona situazione (Aristotele, *Etica Nicomachea*, II, 1106 a 15-17). La virtù entra in azione nel momento in cui si è chiamati ad agire: ogni azione è guidata da una valutazione della situazione; la virtù è “una specie di medietà” (Aristotele, *Etica Nicomachea*, II, 6, 1106 b 11-13) che permette di evitare l'eccesso e il difetto. La virtù non è una emozione o una capacità, ma una abituale disposizione ad agire bene; essa prende forma sotto la guida continua e critica della ragione (Mortari, 2014, pp. 20s.).

Un buon pratico agisce con saggezza, nell'*habitus* del bene.

Il buon professionista dell'educazione dunque è in grado di progettare e promuovere interventi formativi grazie alla sua capacità di leggere un contesto, la sua storia, i singoli elementi e soggetti, le relazioni tra i soggetti, le sue stesse traiettorie verso il futuro. Attraverso la capacità fronetica il professionista dell'educazione legge le sfide dei contesti, come anche i limiti e le sfide della cultura educativa contemporanea, e ne trae indicazioni per l'azione. Attraverso l'*habitus* virtuoso agisce sui soggetti e sul contesto orientandoli al bene, al bene comune, per affrontare insieme la sfida di costruire un mondo migliore.

A partire da queste premesse Keith (2016, p. 24) propone la creazione di uno spazio “terzo” per “coltivare i pratici”, uno spazio che assuma in sé uno sguardo sul presente (la “normal practice”) – nella capacità di una lettura profonda delle pratiche agite e assunte e capitalizzate nei contesti, e uno sguardo sul futuro mondo possibile – che cerca il bene con quella capacità utopica (e a topica) tipica della politica, dell'etica e dell'educazione.

Questo spazio terzo è uno spazio per la riflessione, una riflessione profonda e radicale, sull'azione e sul mondo della vita personale e comunitaria. Riflettere è pensare non solo le azioni, non solo le parole che accompagnano le nostre azioni, ma soprattutto pensare i propri pensieri (Mortari, 2009). Pensieri che riguardano non soltanto l'aspetto cognitivo o metacognitivo, ma che sono densi di vissuti, di sentimenti, di emozioni, di domande di senso, di questioni etiche, di interrogazioni sul bene comune.

I corsi e le progettazioni didattiche e curricolari diventano così banchi di studio e di immaginazione di nuove pratiche per un mondo migliore: luoghi per studiare e supportare le buone pratiche e per proporre salti di qualità per quelle meno buone. Una progettazione *community engaged* non si ferma agli aspetti tipicamente e tradizionalmente scolastici o accademici: propone esperienze e apprendimenti che richiedono più del sapere e del saper fare, e valuta anche questi apprendimenti quali parti integranti della formazione.

Inoltre, una tale visione ha ricadute importanti anche sulla ricerca: una ricerca che si rivolge ai pratici, partendo dalla pratica, per migliorare la pratica (Keith, 2016, p. 30). Una ricerca che possiamo definire ricerca *educativa* (Mortari, 2007).

Questa pratica animata tanto dall'etica delle virtù che dalla capacità fonetica, può nutrirsi di un ulteriore apporto se riletta all'interno della visione che offre la filosofia della cura (Mortari 2015). Se la cura è essenziale all'essere umano, che si trova al mondo con il compito di dare forma al proprio divenire, in relazione con altri per cercare un bene comune che faccia fiorire l'essere di ciascuno, è facile comprendere l'essenzialità della cura.

Aver cura è avere a cuore. C'è una cura di sé, che fa fiorire le potenzialità di ciascuno, e una cura dell'altro, azione che ha come fine il suo bene. Due aspetti intrinsecamente legati in quanto, come esseri relazionali, realizziamo noi stessi agendo con gli altri e per gli altri. Quando la cura del vis-à-vis si allarga verso il mondo e sente il bisogno di costruire e prendersi cura di buone istituzioni per governarlo, nasce la politica: un servizio che si nutre di continui apprendimenti, e che fa del sapere il motore di un mondo migliore.

Bibliografia

- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison- Wesley.
- Arendt, H. (1997), *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1997.
- Aristotele(1993), *Etica Nicomachea*. Milano: Rusconi.
- Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*. Bologna: Il Mulino (ed. orig. 2001).
- Berger, K.C. (2003). *The complete guide to Service Learning. Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum, & social action*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Berger, K.C. (2003). *The complete guide to Service Learning. Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum, & social action*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Bernacki, M.L., & Jaeger, E. (2008). Exploring the impact of service- learning on moral development and moral orientation. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 5-15.
- Boella, L. (2006). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boella, L. (2018). *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bringle, R., & Hatcher, J. (2009). Innovative practices in service-learning and curricular engagement. *New Directions for Higher Education*, 147, 37-46.
- Conner, J.O. (2010). Learning to unlearn: How a service learning project helped teacher candidates to reframe urban students. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1170- 1177.
- Conner, J.O., & Erickson, J. (2017). When does service- learning work? Contact theory and service-learning courses in higher education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(2), 53-65.
- Connor-Greene P. (2002). Problem based service learning: The evolution of a team project. *Teaching of Psychology*, 29, 193-197.
- De Monticelli, R. (2010). *La questione morale*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Monticelli, R. (2011). *La questione civile*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Monticelli, R. (2015). *Al di qua del bene e del male*. Torino: Einaudi.
- Delve, C., Mintz, S., & Stewart, G. (1990). *Community service as values education*. San Francisco: JosseyBass.
- DePrince, A.P., Priebe S.J., & Newton, T. (2011). Learning about violence against women in research methods: A comparison to traditional pedagogy. *Psychological trauma; Theory, research, practice and policy*, 3, 215-222.

- Dewey, J. (1974). *Democrazia ed educazione*, Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1916).
- Dewey, J. (1993). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1938).
- Ehrlich, T. (1996). Foreword. In B. Jacoby & Ass., *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, p. xi-xii.
- Einfeld, A., & Collins, D. (2008). The relationships between service- learning, social justice, multicultural competence, and civic engagement. *Journal of College Student Development*, 49(2),95- 109.
- Eppler, M.A., Ironsmith, M., Dingle, S.H., & Errickson, M.A. (2011). Benefits of service- learning for freshmen college students and elementary school children. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(4), 102- 115.
- Erickson, J., & o'Connor, S. (2000). Service- learning's effect on prejudice: Does it reduce or promote it? In C. o'Grady (Ed.), *Transforming education, transforming the world: The integration of service-learning and multicultural education into higher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Erickson, J., & Santmire, T. (2001). Psychological bases of effective service- learning. In J. Anderson, K. Swick, & J. Yff (Eds.), *Strengthening service and learning in teacher education*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education and the ERIC Clearinghouse for Teaching and Teacher Education.
- Fenzel, M.L & Dean, R. J. (2011). Changes in students' social justice and racial attitudes in an undergraduate child psychology service- learning course. *Journal of Research on Service-learning in Teacher Education*, 1(2), 20- 30.
- Fleck, B., Hussey, H.D., & Rutledge-Ellison, L. (2017). Linking class and community: An investigation of service learning. *Teaching of Psychology*, 44(3) 232-239.
- Furco, A. (1996). Service Learning: a balanced approach to experiential education. In B. Taylor (ed.), *Expanding boundaries: Service and Learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. In S. H. Billig (Ed.), *Studying service-learning*. Lawrence Erlbaum Publishing Company.
- Furco, A., & Root, S. (2010). Research Demonstrates the Value of Service Learning. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 16-20.
- Harkavy, I., & Hartley, M. (2010). Pursuing Franklin's dream: Philosophical and historical roots of service learning. *American Journal of Psychology*, 46(3-4), 418-427.
- Hart, M., & King, J.R. (2007). Service Learning and literacy tutoring: academic impact on pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 323–338.
- Heidegger M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi (ed. orig. 1927).
- Hollis, S. (2004). Blaming me, blaming you: Assessing service learning and participants' tendency to blame the victim. *Sociological Spectrum*, 24(5), 575- 600.
- Holsapple, M. A. (2012). Service- learning and student diversity outcomes: Existing evidence and directions for future research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(2), 5- 18.
- Houshmand, S., Spanierman, L. B., Beer, A. M., Poteat, P. V., & Lawson, L. J. (2014). The impact of a servicelearning design course on white students' racial attitudes. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(2), 19- 48.
- Jacoby, B. (1996). Service-learning in today's higher education. In B. Jacoby, & Associates (Eds.), *Service-learning in higher education*. San Fransico, CA: Jossey-Bass Inc.
- Jones, S. (2002). The underside of service learning. *About Campus*, 7(4), 10- 15.
- Kackar-Cam, H., & Schmidt, J.A. (2014). Community-based Service-learning as a context for youth autonomy, competence and relatedness. *The High School Journal*, 98(1), 83-108.
- Keith N.Z. (2016). Cultivating Practitioners of Democratic Civic Engagement. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(1).
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards- Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*: .Singapore: Springer Science+Business Media.
- Kendall, J. & Associates (1990). *Combining service and learning: A resource book for community and public service*. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Kielsmeier, J.C. (2010). Build a bridge between service and learning. *Phi Delta Kappan International*, 91(5), 8-15.
- Kolb, D.A. (1984):. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Lake, V.E., & Jones, I. (2008). Service-Learning in early childhood teacher education: using service to put meaning back into learning. *Teacher and Teaching Education*, 24, 2146–2156.
- Lévinas, E. (1983). *Altrimenti che Essere o al di là dell'essenza*. Milano: Jaca Book (ed. orig. 1974).
- Lévinas, E. (1984). *Etica e infinito. Il volto dell'altro come alterità etica e traccia dell'infinito*, traduzione di Emilio Baccarini, Roma: Città Nuova (ed. orig. 1961).
- Meaney, K. S., Bohler, H. R., Kopf, K., Hernandez, L., & Scott, L. S. (2008). Service learning and pre- service educators' cultural competence for teaching: An exploratory study. *Journal of Experiential Education*, 31(2), 189- 208.
- Mendel-Reyes, M., (1998). A pedagogy for citizenship: service learning and democratic education. *New Directions for Students Services*, 73, 31-38.
- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. www.indicazioninazionali.it/
- Morin, E. (2004). *I miei demoni*. Roma: Meltemi.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Milano: Cortina.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2014). Pensare esperienze educative. In L. Mortari e V. Mazzoni, *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica* (pp. 13-30). Verona: Edizioni universitarie Cortina.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Cortina.
- Mortari, L. (2017). Costruire insieme un bene comune. In L. Mortari (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile* (pp. 9-33). Milano: FrancoAngeli.
- Nancy, J.L., (2001). *Essere singolare plurale*. Torino: Einaudi.
- Platone (2000). *Tutti gli scritti*. A cura di G. Reale. Milano: Bompiani.
- Public Law 16 novembre 1990, n. 101-610, National and Community Service Act. https://www.nationalservice.gov/sites/default/.../cnsc_statute.pdf (ver. 15.12.2015).
- Public Law 21 settembre 1993, n. 103-82, National and Community Service Trust Act. http://www.nationalservice.gov/sites/default/files/documents/cnsc_statute_1993.pdf (ver. 15.12.2015).
- Pulcini, E. (2009). *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ricoeur, P. (1990). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book (ed. orig. 1990).
- Ricoeur, P. (2007). *Etica e morale*. Brescia: Morcelliana (ed. orig. 1990).
- Sigmon R.L. (1994). Linking service with learning. Washington, DC: Council of Independent Colleges.
- Sigmon, R.L. (1979). Service-learning: Three Principles. Synergist. National Center for Service-Learning, *ACTION*, 8(1), 9-11.
- Simons, L., Fehr, L., Hogerwerff, f., Blank, N., Georganas, D., & Russell, B. (2011). The application of racial identity development in academic- based service learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 72- 83.
- Sperling, R. (2007). Service- learning as a method of teaching multiculturalism to white college students. *Journal of Latinos and Education*, 6(4), 309- 322.
- Stanton, T., Giles, D., & Cruz, N. (1999). *Service-learning: A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stein, E. (1993). *Una ricerca sullo Stato*, Città Nuova, Roma.
- Stein, E. (1999). *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica*. Roma: Città Nuova (ed. orig. 1922).
- Tapia, M.N. (2010). Service learning widespread in Latin America. *The Phi Delta Kappan*, 91(5), 31-32.
- Ubbiali, M. (2017). Il service learning: un'analisi sistematica della letteratura. In L. Mortari (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile* (pp. 71-215). Milano: FrancoAngeli.
- Wilson, J.C. (2011). Service- learning and the development of empathy in U.S. college students. *Education & Training*, 53(2/3), 207- 217

- Wright, A., Calabrese, N., & Henry, J. (2009). How service and learning came together to promote “cura personalis”. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 274- 283.
- Wurdinger, D. D., & Carlson, J. A. (2010). *Teaching for experiential learning: Five approaches that work* Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Zambrano, M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Cortina, Milano (ed. orig. 1950).

SERVICE LEARNING: UNA DIFFICILE SCOMMESSA PER RISPONDERE ALL'EMERGENZA DEMOCRATICA E ALLE NECESSITÀ DELLO SVILUPPO UMANO?

PIERGIUSEPPE ELLERANI,
Università del Salento
piergiuseppe.ellerani@unisalento.it



Introduzione: nuovi significati dell'educazione oltre le competenze?

Con Perrenoud (2017) ci domandiamo come si possa spiegare che, in una società del diritto che moltiplica le regole e le direttive, la scuola si disinteressa della componente dell'esistenza?

Dopo la convergenza nell'ultimo decennio dei sistemi educativi e formativi – a livello internazionale – verso un allineamento sul costrutto di competenza, affiora infatti un'ulteriore questione, che potremmo definire come “emergenza educativa”: ovvero la necessità che la Scuola si riappropri compiutamente e intenzionalmente della “sua” competenza fondativa, mai assopitasi per altro, come quella dell'insegnare a vivere. Un'ennesima sfida, apparentemente, poiché l'apprendimento e la formazione alle competenze non possono essere svuotati dei significati correlati allo sviluppo umano e al diritto di apprendere come espressione del diritto alla cittadinanza. La questione coinvolge i fini dell'educazione, la qualità della scuola, lo sviluppo professionale degli insegnanti, l'innovazione. In tal senso tutti elementi che da sempre sono pertinenti alla Scuola. La dimensione di “emergenza educativa” è stata ri-proposta da Morin (2015), sottolineando che l'educazione moderna, per quanto dia strumenti per vivere in società, per quanto dia elementi di una cultura generale, per quanto si dedichi a fornire un'educazione anche professionale, soffre proprio della mancanza di educare all'umanità, al saper vivere appunto. Un ulteriore indicatore del problema è la disuguaglianza in crescita sia fra i diversi paesi, sia all'interno degli stessi: molti abitanti del pianeta continuano a vivere nella povertà e sono privati di una vita dignitosa. Inoltre l'esaurimento delle risorse naturali e gli impatti negativi del degrado ambientale si aggiungono e incrementano la lista delle sfide che l'umanità deve fronteggiare in modo irreversibile (ONU, 2015). In prospettiva pedagogica possiamo dunque porre la rilevante questione dell'educazione allo sviluppo umano, come emergenza educativa. Martha Nussbaum (1997; 2011; 2012) assume come sia proprio lo sviluppo umano e non quello economico il fine da perseguire per le società, dove il secondo è strumento del primo, ed è raggiungibile solo attraverso sistemi di educazione e istruzione equi, adeguati e di qualità. In tal senso lo sviluppo umano dovrebbe essere guidato dal principio di formazione in grado di permettere alle persone la libertà nel direzionare la propria vita (autodirezione) e il proprio well-being (Sen, 1992). Di

conseguenza, come esito di sintesi, è possibile notare come la convergenza sul costruito di competenza abbia assunto più un sapore “funzionalista”, piuttosto che generativo di “buoni funzionamenti” in grado di permettere una vita degna di essere vissuta e di accogliere in essa le opportunità proprie. Rispetto ai fini dell’educazione, dunque, occorre andare oltre alla semplice adesione di architetture curriculari funzionaliste, rendicontative, quasi totalmente a-prioristiche. L’urgenza è di ricondurre - e implicare profondamente in ciò i saperi disciplinari – all’insegnare e apprendere a vivere, innervando la centralità dell’apprendimento intesa come conoscenza della conoscenza e capacità di autodirezione.

Dunque non è l’architettura il fine, bensì chi in essa abita, cresce e apprende, ovvero quell’“Essere Umano”, destinatario del disegno di sviluppo inteso come processo di ampliamento e di amplificazione delle possibilità di scelta di essere e di fare, così da poter agire – analogamente – scelte di libertà per perseguire percorsi di vita e realizzare progetti a cui dare valore¹. Un Essere Umano “multialfabeta” (Margiotta, 2015) capace di elaborare mappe mentali e linguaggi diversi per comunicare, creare, innovare, generare, in grado di orientarsi e di autodirigersi nella prospettiva oramai irreversibile di lifelong learner, attraversando con fecondità i luoghi interculturali lifewide sempre più interconnessi, e sviluppando solide connessioni di coesione sociale e culturale. Un Essere Umano che viene formato a prendersi cura della vita della mente (Mortari, 2013), alla capacità e al desiderio di assumersi la responsabilità del proprio percorso esistenziale, avendo cura di sé e dell’altro, affinché anche quest’ultimo abbia cura di sé in una prospettiva co-partecipata. Fini che vediamo intrecciati con un’idea di scuola “giusta” (Baldacci, 2015) che non si limita semplicemente a premiare le capacità emergenti nei soggetti - spesso frutto di condizioni di vantaggio contestuale - bensì che debba mirare a ripianare le disuguaglianze - o almeno a limitarle - cercando di assicurare a tutti il diritto alla piena formazione e ad uno sviluppo ottimale delle capacità. Un’idea di scuola diffusa, estesa, multiforme, interdipendente e interconnessa con i contesti nei quali opera, che sa farsi parte cooperante del sistema formativo e di ricerca. Un’idea di scuola che assume la prospettiva di un diritto sostanziale all’apprendimento e alla formazione per ognuno, dove le differenze individuali non possono più rappresentare un elemento di disuguaglianza che si trasforma, nel tempo, in ingiustizia – di

¹ Con il passaggio dalle abilità professionali ad una visione olistica della competenza, il rapporto il Rapporto indica come l’educazione abbia altri scopi, oltre a quello funzionalista di fornire una forza lavoro qualificata all’economia. Ovvero l’educazione deve rendere gli esseri umani non il mezzo, ma il fine che giustifica lo sviluppo. La prospettiva include gli esiti del lavoro iniziato da Mahbub ul Haq nel 1990 con il Primo rapporto delle Nazioni Unite sullo sviluppo umano e da allora redatto annualmente. La prospettiva dello Human Development Approach è di considerare lo sviluppo umano come un processo che tende ad allargare le possibilità di opportunità offerte gli individui, basandosi principalmente sulle tre possibilità di base: condurre una vita lunga e sana, essere istruiti ed acquisire conoscenze nel tempo, avere accesso alle risorse necessarie per un decoroso livello di vita (1990; 1995). Senza di queste molte altre rimangono inaccessibili. Lo sviluppo umano considera ulteriori possibilità, come la libertà politica, economica, sociale, la possibilità di essere creativi e produttivi, oltre di avere il senso della propria dignità personale (1995). Il fine dello sviluppo è dunque di mettere le persone in grado di vivere un’esistenza piena e creativa, esprimendo il loro potenziale, organizzandosi una vita significativa e all’altezza di una adeguata dignità umana (Nussbaum, 2012). Il vero scopo dello sviluppo è quindi quello umano.

cittadinanza, sociale e culturale, economico. Un'idea di scuola per la formazione e lo sviluppo dei talenti, che formi l'Essere Umano al saper vivere, all'analisi dei dispositivi che presiedono alla qualificazione dei processi di apprendimento (Margiotta, 2015, p.91). Dispositivi che permettono di abilitare i contesti di apprendimento affinché essi divengano capacitanti, nella direzione dello sviluppo delle piene potenzialità umane, facendo così fiorire l'umanità (human flourishing) e i progetti di vita di ognuno (Nussbaum, 2011). Qualificare i processi di apprendimento diviene pertanto una direzione per organizzare i contesti di apprendimento, per generare agenzialità e capacità di funzionare.

Appare quindi evidente come nell'attuale momento storico – a differenza del passato – sia così rilevante investire nel ri-significare l'educazione, essendo essa una forza generativa per edificare una nuova società della conoscenza, inclusiva e diversificata, per far progredire la ricerca, l'innovazione e la creatività (Unesco, 2009) offrendo ad ognuno la possibilità di accesso all'istruzione e di pieno sviluppo dei propri talenti. Si tratta di esprimere il valore d'investimento della formazione e della cultura intenzionalmente dedicata alla formazione di menti creative, inventive, critiche e rigorose, ed evitare quella crisi dell'istruzione mondiale silenziosa (Nussbaum, 2011, p.22) che pone in luce più il rincorrere di saperi tecnico-scientifici esclusivi e di immediata applicabilità, quasi tecnicità, piuttosto che lo sviluppo dell'umano, limitandone lo spettro riflessivo, critico e divergente. La corsa all'adeguamento dei sistemi alle competenze, potrebbe aver assunto più questa direzione finalistica di “tecnicità”, piuttosto che di significazione di buon funzionamento personale e sociale.

Apprendimento come baricentro per lo sviluppo umano?

Non a caso Perrenoud (2017) ci ricorda che le finalità dell'educazione scolastica non possono essere imposte da teorie dell'apprendimento o da scelte didattiche specifiche (univoche), oppure ancora dalle competenze in sé. Esse debbono essere dibattute guardando alle diverse funzioni assegnate alla scuola, in particolare come preparazione alla vita, oltre il preciso momento storico. Eco della mai sopita – e in continua evoluzione – relazione scuola-società, già individuata da Dewey (1916) come discorso pedagogico rispetto ai fini dell'educazione. Eppure, seppur in presenza di un forte dibattito e di un investimento nella direzione della formazione alle competenze come “visione di scuola innovativa” – in Italia rappresentata dalle Indicazioni Nazionali – gli esiti complessivi appaiono quantomeno controversi.

2.1. Alcune direzioni delle teorie generali “per” l'apprendimento

Il quesito che ci interroga è il seguente: come mai permangono “insuccessi” del sistema formale², a fronte di un apparato consistente e costante di esiti della

² Riflettendo per esempio sulla dispersione scolastica e il drop-out è possibile rappresentare un evidente elemento di difficoltà dei sistemi formali. Che rappresenta in sé un fenomeno preoccupante per le implicazioni formative, sociali e di perdita di talenti che esso implica, nonché sul conseguente aumento delle disuguaglianze – educative, formative e di opportunità – che delineano una riduzione dell'esercizio potenziale della cittadinanza, così come dell'inadeguato approccio verso l'apprendimento e insegnamento, poco efficace in termini di differenziazione e

ricerca educativa (Hattie, 2009; Brandsford et alii, 2000; Benavides et altri, 2010)³ che direziona una possibile azione pedagogico-didattica efficace rispetto ai fini? Come mai risulta così difficile formare alle competenze?

metodi per l'inclusione. Appare in primo piano una sorta di "disconnessione" tra i sistemi formali dell'istruzione e della formazione e la centralità dell'apprendimento per ogni studente:

- dall'analisi dei dati della ricerca PIAAC (Isfol e OECD, 2013). Il mantenimento e lo sviluppo delle competenze in età adulta è seriamente compromesso e mostra come il problema delle basse competenze sia fortemente presente nell'età adulta. Dalla comparazione internazionale emerge un posizionamento del nostro Paese piuttosto modesto, evidenziato dall'alta percentuale di persone che raggiungono basse soglie di competenza in *literacy* e *numeracy*. Gli esiti di PIAAC per altro sono confermati da altre analisi comparate, nelle quali è possibile trovare ulteriori elementi esplicativi dei risultati. Per esempio consideriamo:
 - a) i dati dell'indagine PISA ricorrentemente confermano un posizionamento relativamente modesto del nostro Paese nelle rilevazioni *delle competenze dei quindicenni scolarizzati, sia nella literacy che in numeracy*. Evidentemente tali esiti di performance complessiva del sistema scolastico nazionale non possono che ripercuotersi sulle successive rilevazioni delle competenze in età adulta;
 - b) il livello di istruzione e scolarità nel nostro Paese rimane fortemente al di sotto della media europea (Eurostat, 2016), evidenziando una forte dispersione nella scuola superiore una tendenza ancora più accentuata nel sistema dell'*higher education*. Tra coloro che hanno iniziato l'università, infatti, solo il 23% risulta laureato all'età di 30-34 anni, contro il 34,9% della media UE-27. Se si guarda alla percentuale di laureati nella popolazione compresa tra 25-64 anni, si rileva come in 12 regioni italiane tale percentuale non supera il 15%, contro il 25,9% complessivo della UE (dati 2010);
 - c) i tassi di inoccupazione pesano nella costruzione delle competenze misurate in PIAAC, ed è evidente come le debolezze strutturali del mercato del lavoro italiano influiscano sugli esiti rilevati;
 - d) analogamente, il relativamente basso sistema di imprese con alti livelli di innovazione esprime occupazioni con basso contenuto di competenze e un sistema di imprese a basso livello di innovazione, che può produrre minori stimoli all'acquisizione e mantenimento delle competenze.

Tutti i dati sono coerenti nell'indicare che la partecipazione ad attività educative e formative rappresenta una base di costruzione e un volano di sviluppo delle competenze;

- dalla forte presenza di NEET (Not in Education, Employment, Training). I giovani di 15-29 anni che non studiano e non lavorano sono oltre 2,2 milioni (il 24,3% della relativa popolazione), con una incidenza più elevata tra le donne rispetto agli uomini. In Europa, la percentuale dei NEET era del 18,9% nel 2015. Le implicazioni del fenomeno sono duplici: a livello personale, poiché minano l'autostima e pongono a rischio di esclusione sociale; a livello macroeconomico, poiché riducono le capacità non utilizzate, e quindi limitano le possibilità d'innovazione e di sviluppo. La ricerca sui NEET in Italia (Alfieri e Sironi, 2017) fotografa di fatto una generazione in panchina, che sta attendendo di entrare in campo, ma che vede il cronometro avanzare immancabilmente. Serena Quarta (2017, p. 210), indagando le cause del fenomeno, descrive come tutti i NEET abbiano avuto un percorso di studi frammentato, accidentato, e raramente portato a completamento. Ancor di più, esso è incapace di garantire grandi investimenti nel mercato del lavoro. L'orientamento, punto di ulteriore debolezza, è incapace di indirizzare alla scelta, e l'esperienza del lavoro risulta infine frammentata e spesso poco significativa, e tale da non permettere una costruzione d'identità professionale.

³ Spesso viene confusa l'efficacia delle pratiche a mediazione sociale dell'apprendimento – e la loro adesione o espressione di specifiche teorie della conoscenza (p.e. il cosiddetto "costruttivismo") – come "evidenza" di ricerca, laddove spesso si è in presenza di ampie argomentazioni e apparati giustificativi e non di evidenze. Il lavoro di Tobias & Duffy (2009) *Constructivist Instruction. Success or Failure?*, pone in luce come occorra porre molta attenzione nell'aderire a posizioni che potrebbero risultare superficiali e poco precise. Un esempio tra i molti

Il concetto di apprendimento si è evoluto nel corso degli ultimi vent'anni, in modo profondo (DeCorte, 2010; Sawyer, 2006; Bransford et al., 2000), evidenziando due grandi prospettive di pensiero, quello cognitivista e quello costruttivista socio-culturale. Alcuni principi sono oramai ben noti:

- il principio che apprendere in modo pertinente non è un'attività puramente solitaria, ma un'azione sociale e distribuita nel contesto: è oramai noto e ampiamente dimostrato (Hattie, 2009) che la costruzione individuale della conoscenza avviene attraverso processi di interazione, negoziazione dei significati e cooperazione con altri (Bransford et al., 2000; Benavides et al., 2011; Engeström, 2001; Vygotsky, 1962; Bruner, 1996; Brown, 1994). Questa prospettiva, conseguentemente, richiede modalità coerenti di organizzazione e conduzione della classe (Hattie, 2009);
- il principio della modificazione cognitiva (Margiotta, 2011; Feuerstein, 1990) come il risultato di un processo di interazione continua con artefatti, persone e problemi posti nel contesto, dove i processi imitativi (Rizzolati & Sinigaglia, 2006; Craighero, 2010) e di simulazione "incarnata" (Gallese, 2009; Lakoff G. e Nunez, 2005), rendono evidenti nuove frontiere per più efficaci apprendimenti procedurali e di sviluppo (cognitivo ed emotivo) (Cozolino, 2008);
- il principio di inferenza dell'ambiente/contexto sull'apprendimento che sollecita e permette di formare "classi" di competenze (Instance et al., 2010) come per esempio la creatività e l'innovazione, il problem solving e l'apprendere ad apprendere (OECD-CERI, 2010; UE, 2006; DeSeCo, 2002) esprimendo intenzionalità metodologica e pedagogica nell'equipaggiare le nuove generazioni

è fornito dalla comparazione tra la cosiddetta student-centered instruction più o meno assimilata all'approccio costruttivista, e la teacher-centered instruction, generalmente riferita alle pratiche trasmissive. Tobias e Duffy esprimono il suo stupore nel notare come alcuni esiti siano ignorati, nel caso delle specifiche ricerche che dimostrano come siano le pratiche teacher-centered ad avere maggiori risultati positivi con gli studenti provenienti da background socio-economici sfavorevoli, a fronte invece di presunte ipotesi di efficacia "costruttivista" (p. 346). Di conseguenza Tobias e Duffy invitano a investigare più a fondo per sostenere le asserzioni, prima di "affermare per persuadere", poiché "i paradigmi teorici vanno e vengono, ma i problemi di fornire alle scuole e ai contesti di aggiornamento pratiche efficaci per apprendere, permangono" (p.347). Cresce quindi la necessità di insegnanti competenti, nelle conoscenze disciplinari ma soprattutto nelle conoscenze pedagogiche e didattiche (Tobias & Duffy, 2009) p.362 [...] Certamente abbiamo bisogno di riconoscere l'impatto dei nostri impianti didattici sul bisogno di information-processing (ibidem, p. 363). Analogamente – e per certi versi in contrapposizione o, nella prospettiva di ricerca, portando "evidenze" a sostegno di posizioni differenti e alternative - la meta-analisi di John Hattie (2009), *Visible learning. A synthesis of over 800 meta analyses relating to achievement*, presenta una sintesi di oltre 50.000 studi correlati ad esiti positivi nell'apprendimento – basati quindi sulle evidenze - di alcune delle cosiddette pratiche a mediazione sociale - riferibili dunque alla teoria "costruttivista" della conoscenza - utilizzate sia nell'insegnamento che nella formazione degli insegnanti, come per esempio il feedback, il questioning, la valutazione formativa, il peer-tutoring, la self-regulation, lo study skills (come pratiche di insegnamento), il cooperative learning, il problem solving teaching, il reciprocal teaching (come pratiche di insegnamento e di apprendimento adulto). Hattie assume che – a conclusione del suo volume – uno dei compiti più difficili nella ricerca sia di fornire spiegazioni piuttosto che determinare causalità, rifondando –attraverso le evidenze della ricerca – le eccellenze in educazione: gli insegnanti. I quali sono il più potente strumento per influenzare l'apprendimento, al pari del loro livello di consapevolezza circa la conoscenza dell'apprendimento stesso, dei criteri per la sua efficacia, del conseguimento ben-fatto di questi criteri per tutti gli studenti, che ne determinerà più facilmente gli esiti positivi (ibidem, 2009).

per affrontare le transizioni e i mutamenti, preparando gli studenti ai differenti modi 'di vivere'. Richard Sennett (1998) afferma che le persone nelle società tardo-moderne dovranno rinnovare il loro 'bagaglio di conoscenze' molte volte nel corso della loro vita lavorativa, a causa di continui cambiamenti sociali e tecnologici. I nuovi media (e forse più significativamente i "social media" basati sul web) hanno un enorme impatto sulle visioni del mondo di individui e gruppi; essi costituiscono anche forme di appartenenza sociale indipendente dalla prossimità geografica (Huber, Mompoin-Guillard, 2011).

In sintesi, l'opzione "centralità dell'apprendimento" nelle teorie generali della conoscenza, ha posto in luce aspetti rilevanti connessi alle modalità attraverso le quali si apprende, alle forme di organizzazione delle classi, alle valutazioni che sostengono la formazione di atteggiamenti motivanti, ai ruoli di insegnanti e allievi. Le indicazioni fornite dalle evidenze di ricerca, in questi anni, potrebbero aiutare gli insegnanti e i sistemi educativi e formativi a sviluppare le condizioni per trasformare i contesti di apprendimento e renderli coerenti rispetto alle finalità che un sistema educativo e scolastico si è dato. Questa attenzione permetterebbe di colmare il divario che esiste tra finalità, ricerca educativa e pratiche didattiche.

2.2. Apprendimento come attività essenziale dell'essere umano nei contesti formali e informali

Laporta (1977) aveva già riflettuto sul fatto che l'apprendimento è un termine con un particolare significato per chi studia il fatto dell'educazione. Apprendere è infatti un'attività essenziale dell'organismo umano. Di conseguenza l'insegnamento, per avere successo, dovrebbe assecondare – uniformarsi – ai processi secondo i quali ha luogo l'apprendimento. Con Bransford et al. (2006, p. 216), si sono riconosciute le condizioni di apprendimento implicito del cervello, che avviene sia in situazioni informali, sia all'interno della progettazione formale "per" l'apprendimento. Da questa prospettiva è stato sottolineato che nell'apprendimento implicito, le informazioni vengono acquisite senza sforzo e in modo spesso non consapevole. Dunque è l'informale il veicolo dell'apprendimento implicito – che può avvenire in case, parchi giochi, musei, tra pari e in altri contesti quotidiani e causali – laddove non vi è progettazione e pianificazione intenzionale e sostenuta nel corso del tempo. L'apprendimento di tipo formale si accompagna, in gran parte, con l'apprendimento che deriva dall'insegnamento in contesti educativi. Questo filone di pensiero comporta l'uso delle conoscenze per creare progettazioni in grado di elevare e condurre all'apprendimento formale attraverso l'informale (includendo altresì idee per la riprogettazione delle scuole e delle connessioni alle attività di apprendimento informale esterne alla scuola). Margiotta (2016) ha coniato questa nuova direzione pedagogica con l'annotazione che l'apprendimento informale modula l'apprendimento formale, poiché è questo un tempo in cui i dispositivi dell'educazione, della formazione e della professione non sono più immaginabili come un sistema stabile e onnicomprensivo. Essi vengono continuamente – e profondamente - sfidati dalla ridefinizione dei luoghi dell'apprendimento e della formazione, dovendosi confrontare con le esperienze di co-working, di smart-working, dalle dematerializzazione dello spazio e del tempo di vita e di lavoro.

Da questo punto di vista l'organizzazione dell'apprendimento formale (scolastico) dovrebbe: a) sistematizzare e avanzare la conoscenza circa l'apprendimento; b) fondarsi sulla ricerca; c) stimolare sinergie tra apprendimento formale e informale, d) riconoscere e assumere intenzionalmente il valore dell'apprendimento potenziale del "fuori" scuola.

Conseguentemente appare evidente e lungimirante l'indicazione di Laporta (1977) che indica come l'insegnamento sia un'attività sopravvenuta, artificiale, conseguente a determinate condizioni storiche e socio-culturali, tendente a produrre apprendimento, e perciò – in molti casi – determinante il successo formativo. E soprattutto che sono validi gli apprendimenti "comunque e ovunque acquisiti" (Reggio, 2014), come la scuola di Barbiana ha ampiamente mostrato. Ovvero che non si distingue tra vita e apprendimento, che si sovrappongono e alimentano a vicenda. Occorre intercettarli, nei sistemi formali, affinché divengano opportunità riflessive e di trasformazione degli schemi mentali delle persone, come asserito da Mezirow (1999).

Ne sarebbero un'ulteriore conferma le fotografie scattate da molte ricerche (Talis, 2009, 2013), che nitidamente presentano una percentuale moderata di insegnanti che orientano le loro pratiche in coerenza con le ricerche, attraverso percorsi di scambio e di cooperazione con i colleghi e il mondo della riflessione pedagogica. Inoltre si registra una diffusa pratica dell'azione trasmissiva e uno scarso uso di metodologie attive e di gestione della classe, basate sulla valorizzazione delle forme di costruzione sociale della conoscenza.

Dunque apparirebbe come fondamentale per perseguire il pieno sviluppo umano, la coerenza dei contesti formali con le forme "naturalistiche" dell'apprendimento. L'apprendimento, infatti, dipende dalla possibilità del cervello di creare un maggior numero di connessioni neuronali attraverso le sinapsi. L'architettura del nostro cervello, con la sua dotazione genetica iniziale, ci fornisce una base di connettività necessarie, predisposte per lo sviluppo futuro. L'incremento delle connessioni dipende dalle risposte che saranno fornite alle sollecitazioni che provengono dall'ambiente. Durante la vita di ciascun individuo, dotazioni genetiche ed esperienze interagiscono per formare lo sviluppo. Le esperienze di apprendimento sono quindi tradotte in segnali - elettro-chimici - che gradualmente modificano le connessioni tra i neuroni. In seguito le connessioni così acquisite debbono essere costantemente sollecitate seguendo il principio di "usa le connessioni altrimenti le perdi" (Hinton, Fischer, 2010; Hinton, Miyamoto, Della Chiesa, 2008; Kaczmarek, 1997). Il cervello umano è fatto per apprendere: è quanto fa meglio e preferisce fare, in qualsiasi momento, incessantemente, a partire da quando elabora l'informazione, formandosi in modo consistente nelle esperienze. Questo aspetto è rilevante poiché conferma come la qualità delle esperienze di apprendimento possa migliorare in modo considerevole lo sviluppo del cervello (Hinton, Fischer, 2010) e quindi del potenziale umano. Ma è anche vero il contrario. Natura e cultura diventano una cosa sola durante lo sviluppo e il confine si dissolve in ciò che viene indicato da Cozolino come *plasticità esperienza-dipendente* (2008). Attraverso questa definizione si evidenzia come il cervello venga strutturato e ristrutturato dalle interazioni con l'ambiente sociale e naturale e come questa riorganizzazione influenzi l'apprendimento futuro (Cozolino, 2008; Pantev et al., 1998).

Perché dunque innanzi al fatto così ampiamente dimostrato, e non nuovo, che l'apprendimento passi attraverso l'attività, ancora si rende palese la grande disconnessione tra teoria e pratica? Perrenoud afferma che quando gli insegnanti saranno formati come esperti ai processi di apprendimento e alle didattiche coerenti con essi e con lo sviluppo umano, neppure uno di loro immaginerà di non essere un insegnante "costruttivista". Ma questo pone un ulteriore problema: le forme e i fini della formazione docenti.

2.3. Apprendimento e sviluppo delle competenze

Il motivo per cui si è cominciato ad affermare che le conoscenze acquisite a scuola devono diventare "competenze" è collegato alla critica di modi di apprendere privi di una vera comprensione delle conoscenze e tendenti al verbalismo, alla mera capacità di "parlare" di certi argomenti, senza averne vera consapevolezza e senza sapersene servire al di fuori del contesto scolastico (Baldacci, 2006). Dunque – con Dewey (1915; 1949) – le modificazioni che sopravvivono nel metodo e nei programmi dell'educazione sono prodotti della situazione sociale mutata, sono uno sforzo di andare incontro alle esigenze della nuova società che è in corso di trasformazione, non meno dei cambiamenti che si verificano nell'industria e nel commercio. È in questa direzione che probabilmente trova significato una nuova educazione, chiamata a re-interpretarsi dinanzi a un mutamento radicale e profondo del "fuori" scuola e delle conoscenze del "fare" scuola, coinvolgendo necessariamente il "dentro" scuola. Il paradigma delle competenze è entrato nella scuola mettendo in crisi l'impianto secolare di accesso al sapere, di strutturazione e classificazione delle conoscenze, di trasmissione dei codici, di pratiche di disciplinamento della mente. Possiamo rintracciare quel cambio di paradigma che già Dewey individuò nell'apprendere come esito di un insieme di esperienze attraverso le quali formare a nuovi habitus di modi intelligenti di interagire con il mondo, contrapposto ad un apprendere come riproducibilità del sapere, ponendo a tema il passaggio dalla cosiddetta educazione tradizionale a quella progressiva. L'esperienza non è primariamente "conoscenza" – eventualmente è il processo del conoscere – ma sono i "modi di fare e di patire" attraverso i quali "divenire in atto" (Dewey, 1938; 1949). L'esperienza è dunque agire e pensare quello che si agisce. Mettere l'esperienza al centro del processo educativo significa mettere al centro la possibilità di una presenza vera, quella che ci pone in contatto con i problemi reali, che fa stare con il pensiero non nelle teorie già date, ma nel mezzo della vita (Mortari, 2017).

La prospettiva pedagogica di Dewey contiene un preciso presupposto: l'esperienza dell'agire e il venire a conoscenza delle condizioni e delle conseguenze dell'agire costituiscono il fondamento dell'intima connessione fra saperi, indagine scientifica e azione (Benadusi, 2018). Ne consegue che assistiamo oggi alla reincarnata prospettiva della "logica delle competenze". Se l'apprendimento prende le mosse dall'esperienza del soggetto, dalle sue percezioni e dai suoi interessi, il modello trasmissivo della scuola tradizionale deve essere accantonato per cedere il posto a un modello che faccia ampio spazio all'autonomia del discente e porti in primo piano l'apprendimento - sebbene e non in alternativa all'insegnamento (Biesta 2014).

Dewey (1938) nel definire cosa rende “educativa” un’esperienza ha identificato due principi chiave: il principio dell’interazione e il principio di continuità. In sostanza l’apprendimento è una forma di transazione tra lo studente e l’ambiente, per cui gli studenti non sono soggetti passivi. Di conseguenza occorre considerare l’ambiente come “luogo” nel quale direzionare la progettazione affinché – nella mediazione – le interazioni abbiano come esito l’apprendimento.

Se assumiamo il costrutto di competenza come

la capacità di mobilitare in modo integrato le risorse interne - cognitive, emotive, relazionali, motivazionali – ed esterne – soggetti, problemi, strumenti, linguaggi, ambienti, artefatti - per far fronte in modo efficace e continuo alle richieste di una famiglia di situazioni spesso inedite del contesto in cui si è impegnati (Perrenoud, 2000; Ajello, 2002; Varisco, 2004; Pellerey, 1993; 2004; Margiotta, 2007; Tessaro, 2013; Castoldi, 2011; LeBoterf, 2000),

attribuiamo ad essa una prospettiva educativa – e dentro alla quale occorre ricondurla radicalmente - di indubbio interesse mostrando per altro, nel trasporla all’interno della vita scolastica, un insieme di complessità che coinvolgono i significati dell’agire educativo, dell’organizzazione della classe e della scuola, della valutazione.

Resnik (1995) aveva sottolineato, in questa prospettiva, la differenza tra scuola-extrascuola, dove nella scuola predomina l’apprendimento individuale, nell’extrascuola l’apprendimento condiviso; nella prima l’apprendimento è prevalentemente mentale e in genere non supportato da strumentazioni e materiali, nella seconda fa sempre più spesso leva su svariati repertori di strumenti; nella prima è quasi interamente basato su conoscenze di natura astratta e decontestualizzata, nella seconda non può prescindere dalla contestualizzazione (Benadusi, 2018). Di fatto l’introduzione della prospettiva per competenze, ha richiesto un confronto serrato con una gamma di strategie didattiche innovative basate per esempio sui compiti di realtà o compito reale e con forme alternative di valutazione – per esempio la valutazione formativa - presupponendo modifiche profonde tanto nei curricoli quanto nella didattica (Benadusi, 2018; Ellerani, 2017). Viene dunque sotteso come l’apprendimento che sostiene lo sviluppo di competenze sia attivo, e coinvolga elaborazione e recupero continuo delle conoscenze, generando connessioni con le esperienze. Ne consegue che sono gli studenti stessi, attraverso le loro azioni, che dovrebbero creare autonomamente le nuove strutture di conoscenza personale (Schneider, Stern, 2010). Una buona comprensione delle proprie strategie di apprendimento rinforza la capacità di organizzare l’apprendimento attraverso lo sviluppo dell’*apprendere ad apprendere*.

“Luoghi” per l’apprendimento: eco-sistemi di esperienza trasformativa e generativa

Quanto emerge come sintesi dalle ricerche cognitive e delle neuroscienze, propone l’estensione delle potenzialità di apprendimento e di formazione di una

persona lungo tutto l'arco della vita, così come dei "luoghi" in cui opera e vive, amplificando il principio stesso di apprendimento. Il quale permette alle persone di trasformarsi per tutta la vita (*lifelong*), situandosi nello spazio vitale dei differenti contesti (*lifewide*) tanto più se può contare su "radici" a livello affettivo-emotivo e cognitivo, sui gruppi, sulle comunità, sulle reti sociali di riferimento (*lifedeeep*). I contesti formali sono chiamati a ridefinirsi e riorganizzarsi come potenziali provider di possibilità continua di attivazione, attraverso la formazione di persone agentive. Gli esseri umani, infatti, si trovano solitamente con capacità ben più molteplici e variegata di quelle che la scuola, il lavoro, gli organismi della società civile e l'organizzazione politica consentono loro di mettere in atto (Sennet, 2012).

Questa prospettiva rimanda a definire il *contesto* come luogo di attivazione nell'acquisizione di capacità per lo sviluppo umano e che – assumendo la prospettiva di Dewey – rimarca come, per rendere attivi e agentivi i giovani, sia necessario trasformare l'aula – e la scuola – in uno spazio senza soluzione di continuità con il mondo esterno, un luogo dove si dibattono i problemi concreti della vita, dove il sapere trova attuazione pratica, dove si formulano e disegnano traiettorie innovative della conoscenza. Il contesto - della classe e della scuola - come spazio sociale dell'apprendimento può quindi formare cittadini attivi, curiosi, critici e reciprocamente rispettosi, cosicché in una buona scuola gli studenti apprendono il senso della cittadinanza, condividendo progetti e risolvendo problemi insieme. Si rintracciano i significati sociali dell'educazione di Freire (1973, p. 114) per il quale essa dovrebbe consistere in un tentativo costante di cambiare atteggiamento, in una continua creazione di disposizioni democratiche atte a sostituire antiche abitudini culturali di passività, in nuovi metodi di partecipazione e intervento.

3.1. Contesti "per" l'apprendimento e l'innovazione sociale

Nella prospettiva delle scienze dell'apprendimento il contesto è ancorato alla teoria dell'attività situata, che elicitava i processi coinvolti nell'apprendere (Engeström, 2009), che si manifestano nella loro natura sociale, cooperativa e contestuale (Lave e Wenger, 1991). Con Laporta (1977) dunque, i processi di apprendimento coinvolti nelle discipline e i procedimenti didattici dovrebbero servire a realizzare fin dall'ambiente scolastico l'impiego dei processi di apprendimento piuttosto che delle sole conoscenze. Il "concetto" di ambiente di apprendimento assume così una prospettiva più ampia di una semplice visione organizzativa della classe e come luogo di immediato apprendimento – riproduttivo, potremmo aggiungere. Non a caso Engeström (2007) enfatizza come la ricerca sulla progettazione dell'apprendimento sposta il focus dal concentrarsi sui singoli individui – considerati come isolati - agli ambienti di apprendimento o, più propriamente, alle ecologie dell'apprendimento. Diventa così necessario, da questa prospettiva, come sia gli "attori" che i confini dell'apprendimento debbano essere ridisegnati, progettando *luoghi* che sappiano tener conto delle realtà esistenti – classi, scuole, aule, spazi - dei contesti, degli studenti, e dell'impatto della percezione sugli apprendimenti iniziali (Akkerman et al., 2011).

Un ambiente di apprendimento viene a comporsi di una dimensione fisico/spaziale e digitale in cui gli studenti realizzano le loro attività, portano

anche i loro strumenti, documenti e altri artefatti (Goodyear, 2001). Oltre a ciò, si comprende come in esso debba essere considerata l'impostazione socioculturale che queste attività presuppongono. Dunque viene a comprendersi la situazione fisica spaziale e temporale in cui avviene ogni atto comunicativo, di interazione e di interdipendenza, il suo co-testo, la situazione socio-culturale entro la quale esso si definisce, la situazione cognitiva degli interlocutori, così come la loro situazione psico-affettiva. Appare ancora pertinente e attuale la prospettiva di Bruner (1997), per il quale la scuola sempre meta-comunica la sua cultura, attraverso le attività che compie nel contesto. Cultura dei fini, dell'apprendimento, dell'innovazione. Continuando su questo tracciato, l'ambiente di apprendimento esprime dunque un concetto organico, olistico, che abbraccia sia l'apprendimento che accade, sia il setting che ne permette il compimento: dunque un eco-sistema per l'apprendimento che comprende sia le attività che gli esiti. Il contesto è riconosciuto come essenziale nella contemporanea comprensione dell'apprendimento (De Corte, 2010). Un "ambiente di apprendimento" definisce immediatamente il contesto in cui l'apprendimento avviene, e la cultura corrispondente. Più in generale, invece di essere inteso come una dimensione esterna all'apprendimento il contesto può essere visto come integrante i principali attori dell'ambiente stesso e delle variabili coinvolte: gli studenti infatti che vi entrano già con particolari profili sociali, esperienze familiari, conoscenza e credenze previe, aspettative, esperienza culturale e valoriale. Pur formandosi fuori dalla scuola, si manifestano all'interno del setting educativo. Ed è per questo, che non è possibile considerare l'ambiente estraneo all'apprendimento, così come considerare gli studenti dei "nodi" sconnessi dalla rete che permette il loro apprendimento. "Costruire" e "alimentare" il concetto di "ambiente" richiede di assumere come dimensione irrinunciabile il "tempo": nel contesto trovano espressione e si manifestano le influenze reciproche e le interazioni, le quali impegnano il tempo necessario che "fa" l'apprendimento e lo enfatizza come in divenire, attraverso il continuo gioco dell'essere in relazione sociale. L'apprendimento profondo non accade mai in episodi istantanei, immediati e isolati. Interpretato attraverso la lente "olistica", l'ambiente generativo si estende nel tempo, e l'apprendimento diviene esito di una molteplicità di approcci, di esperienze, di impostazioni predisposte e vissute nell'ambiente. Questo porta a considerare che - oltre alle semplificazioni dualistiche, per esempio tra didattiche tradizionali e innovative - appare più utile considerare l'evoluzione avvenuta nel mondo delle scienze dell'apprendimento e dell'insegnamento, che quindi è giunto il momento di sostenere l'approccio organico eco-sistemico, che esprime un ambiente di apprendimento che assume e include ordinariamente approcci misti, "miscele" metodologiche, contaminazioni didattiche, ibridazioni scientifiche (De Corte, 2013; Vieluf, S., et al., 2012).

Ne consegue che i contesti di apprendimento dovrebbero permettere agli studenti di essere attivamente coinvolti in compiti di apprendimento, insieme agli altri e in costante interazione e partecipazione, per esercitare e formare, nella classe, le loro competenze (Slavin, 2010). Si delineano le caratteristiche di un insieme molto più aggregato e armonico di eventi ed esperienze in classe, rispetto a quei singoli o particolari episodi di apprendimento che solitamente spingono gli studenti ad essere isolata e individualisti.

Il Service Learning: una sintesi coerente tra finalità educative, esiti di ricerca, innovazione sociale, democrazia?

Come sintesi introduttiva – alla luce della premesse precedenti - potremmo chiederci se sia sufficiente continuare ad investire “dentro” la scuola per il suo miglioramento e per il compimento – anche nelle finalità educative – della prospettiva delle competenze. È noto che la strada della ricerca educativa mostri come gli insegnanti siano implicati negli esiti dell’apprendimento e nella formazione delle competenze degli studenti. Attraverso l’organizzazione profonda dei contenuti, conducendo le classi con metodologie più efficaci ed innovative, sviluppando ambienti di apprendimento sempre più attivi e coinvolgenti, si è intrapresa la via per migliorare la qualità dell’insegnamento, che continua ad essere uno dei maggiori obiettivi delle policies educative (Vaillant, 2005; NAP, 2012; UNESCO, 2009; Schleicher, 2012; Benavides et al, 2011, CERI, 2013, TALIS, 2013). Simultaneamente la stessa ricerca afferma che quanto accade fuori dalla scuola – potremmo dire nei contesti informali e non-formali – è rilevante sia per l’apprendimento che per lo sviluppo delle competenze (Dumont, Istance, 2010; Furco, 2010; UNESCO, 2015; OECD, 2015, 2016). La prospettiva del calcolo del Valore Aggiunto nelle prove INVALSI (2016; 2017) confermerebbe sia l’impegno profuso degli insegnanti nel raggiungere esiti positivi per gli studenti in contesti particolarmente difficili, sia l’incidenza che questi ultimi hanno nel successo formativo dei cittadini. Dunque occorre considerare – e probabilmente a porre la questione in modo intenzionale – come possa essere fondamentale crescere le opportunità educative e formative contestuali per rafforzare il tessuto sociale e culturale nel quale la scuola opera. Ovvietà, naturalmente, che però faticosamente trova esempi per una possibile organizzazione intenzionale delle politiche formative dei territori, interconnesse e interdipendenti con la scuola. Per altro la prospettiva offerta delle capacità combinate di Martha Nussbaum, esprime puntualmente il nesso tra lo stato del tessuto socio-culturale e politico di un contesto e lo sviluppo delle capacità individuali.

L’emergere del cosiddetto Service Learning⁴ permetterebbe di intravedere in esso molto di più di una metodologia di insegnamento e di apprendimento che combina lo studio organizzato all’interno della scuola, con l’impegno a favore della comunità locale nella quale è radicata la scuola: diviene opportunità per lo sviluppo delle capacità combinate e di sviluppo del territorio, così come soluzione sostanziale alle emergenze e criticità presentate precedentemente. La

⁴ Per una puntuale ed approfondita conoscenza dei riferimenti teorici del Service Learning si rimanda ai saggi nel presente volume di Italo Fiorin e di Luigina Mortari. Inoltre ai volumi: Mortari L. (a cura di) (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano. Fiorin I. (2016). *Oltre l’aula. La proposta pedagogica del service-Learning*, Mondadori università, Milano. Ellerani P. (2017) *Costruire ambienti di apprendimento*, Lisciani, Teramo.

progettazione intenzionale affinché insegnamento e apprendimento trovino compimento in un “nuovo” spazio interdipendente tra formale e informale è decisamente più probabile che raggiunga alcune dimensioni assiologiche: come per esempio la solidarietà, la responsabilità sociale, la democrazia, la coesione sociale. Così come di direzione pedagogica – per esempio l’apprendere ad apprendere, lo sviluppo umano, il riconoscimento dell’alterità, la relazione educativa, il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze⁵. La specificità del SL è di sviluppare competenze e disposizioni civiche negli studenti, assumendo valore formativo quando diventa un’asse portante dell’impianto metodologico del curriculum dove le attività di servizio alla comunità costituiscono lo sfondo su cui costruire l’architettura dei processi di apprendimento (Mortari, 2017, p.17).

Estendere il contesto di apprendimento “fuori” dalla scuola in modo intenzionale, per attuare progetti che dimostrano quanto si apprende “dentro” la scuola, genera un processo di feedback e di reciprocità che permette di ri-significare sia l’esperienza di apprendimento, sia la funzione del luogo formale, qual è la scuola. Il SL può essere – nel suo insieme – costruito teorico per capire come accade l’apprendimento stesso, e, successivamente permettere di agire il principio di porre – poiché sempre attivi - gli studenti al centro del processo di apprendimento, avendone chiara consapevolezza e cura. Gli studenti dovrebbero essere riconosciuti come attori sociali o “creatori” nelle loro esperienze di vita e nelle loro scelte.

4.1. Il SL: esiti di ricerca sugli apprendimenti

Diversi studi di ricerca suggeriscono – pur con alcune contraddizioni e non completa soddisfazione sia nei metodi di indagine sia negli esiti - che la partecipazione degli studenti al SL è associata a risultati positivi in almeno cinque aree: 1. atteggiamenti verso se stessi; 2. Atteggiamenti verso la scuola e l'apprendimento; 3. l'impegno civico; 4. lo sviluppo delle abilità sociali e di comprensione; 5. gli esiti finali (Billig, 2009; Conway et al., 2009; White, 2001).

Gli studenti coinvolti nel SL hanno dimostrato un aumento dell'autostima e della percezione di sé, livelli profondi ed elevati negli standard morali, atteggiamenti più positivi verso la scuola e l'istruzione in genere, maggiore interesse e motivazione, impegno, e sensibilità verso le loro comunità e i loro bisogni, così come più forti credenze che il lavoro e l'impegno di ognuno possa contribuire a fare la differenza nel mondo (Billig, Root, e Jesse, 2005). Analogamente sono aumentate le competenze legate alla comunicazione, alla leadership e alla risoluzione dei problemi. Inoltre, si sono notati esiti migliori nel rendimento scolastico (Billig, 2009; Giles & Eyler, 1994; Harwood, Radoff, 2009; Markus, Howard, King, 1993). Due meta-analisi hanno concluso che l'impegno nelle attività di SL porta a risultati positivi e di miglioramento per gli studenti in più aree di apprendimento (Conway et al., 2009; White, 2001).

Altre piste di ricerca riguardano la significatività della proposta nelle comunità in cui si svolge il servizio. Forti partnership con le comunità sono associate a una maggiore sostenibilità a lungo termine dei servizi e dei progetti (Ammon, Furco,

⁵ Cfr. Mappa del SL, a cura di Ellerani-De Nola, cap. 00, pag.00

Chi, Middaugh, 2002; Billig, 2002; Kramer, 2000), migliorando i vincoli comunitari e accettando più favorevolmente il contributo della comunità per lo sviluppo delle competenze attraverso i progetti di servizio. Dunque un rafforzamento dell'idea di comunità, dei legami e delle relazioni positive, rende un beneficio sia ai partner della comunità che agli studenti. Altre ricerche sottolineano le opportunità che il SL rappresenta per lo sviluppo del pensiero trasformativo attraverso la riflessione per fornire il collegamento tra l'azione del "service" e il "learning" (Billig, 2009; Eyler, Giles, Schmiede, 1996).

4.2. Il SL come contesto reale "per" l'apprendimento, lo sviluppo e la valutazione delle competenze

Una delle prospettive di sicuro interesse del SL risiede nel fatto che rappresenta un contesto di realtà (service) nel quale agire le competenze e simultaneamente esperienza per la loro "certificazione" assumendo simultaneamente la dimensione metacognitiva coinvolta nella vivere la competenza (learning). I progetti di servizio esprimono in forma compiuta tutte le caratteristiche che la ricerca didattica ha identificato come necessari alla realizzazione di compiti di realtà per la valutazione delle competenze, e la progettazione del servizio in relazione all'apprendimento, definisce il percorso didattico attraverso il quale acquisire nuove conoscenze e il loro approfondimento.

Assumendo infatti il costrutto di competenza già presentato (Benadusi, 2018; Perrenoud, 2017; Indicazioni Nazionali, 2007; 2012; 2018)⁶ il SL appare essere come contesto che include tutte le variabili mostrate dalla ricerca per definire e vedere una persona come "competente" e in grado di agire in un contesto reale: le conoscenze, le abilità, gli atteggiamenti, la mobilitazione per affrontare una situazione contestuale. Dunque per "vedere" se la competenza è agita intenzionalmente per affrontare e risolvere problemi, è necessario chiedere agli studenti di misurarsi con la necessità di operare relazioni – sinergie secondo Perrenoud (2017) - e mobilitazioni attraverso dei compiti che abbiano una applicazione nel mondo reale e in un dato contesto, che presenta particolari vincoli e risorse. È riconoscibile la definizione di "un'autentica esperienza di SL formulata da Mortari (2017), poiché l'attività è costruita in modo che dall'esperienza nel reale gli studenti possano acquisire le competenze previste dal curriculum, con la decisiva differenza di apprenderle in un contesto significativo, quando il contesto dove avviene l'apprendimento viene coinvolto in modo tale da uscirne trasformato.

Nei progetti di SL - compiutamente pensati, progettati e condotti - la rilevazione della competenza, infatti, impone che essa sia un atto terminale di un processo, che comporta preventivamente la corresponsabilità, la motivazione, la condivisione dei significati delle attività da parte degli studenti e delle loro classi. Costruire il percorso formativo attraverso il SL-come-compito-di-realtà, permette agli studenti di riconoscere e selezionare come utili una vasta gamma delle conoscenze e abilità che già possiedono, e di prestare attenzione – e quindi attribuire il loro senso e significato – a quanto ancora diverrà necessario

⁶ Definita come una mobilitazione e orchestrazione delle proprie conoscenze, abilità, atteggiamenti, ed emozioni per affrontare efficacemente le situazioni che la realtà quotidianamente propone, in relazione alle proprie potenzialità e attitudini.

apprendere per raggiungere padronanze esperte. Analogamente affrontare il compito di realtà è un modo per immergere gli studenti – e dunque non solo per avvicinarli - a quanto dovrebbero fare quando sono fuori dalla classe - come per esempio in un'organizzazione territoriale, nei laboratori artigianali, in un'associazione di tipo culturale, oppure in alcuni luoghi di lavoro).

L'efficacia dei compiti di realtà e delle attività attorno ad essi correlate – come la realizzazione dei prodotti - consiste nel loro potenziale di coinvolgimento cognitivo, emotivo, culturale e valoriale, ovvero nel grado in cui inducono a riflettere attivamente sui contenuti appresi e studiati, ad applicare le idee chiave, ad essere consapevoli degli obiettivi dell'apprendimento, a controllare le proprie abilità e strategie di pensiero più elevate, come per esempio il comprendere in profondità, analizzare, sintetizzare, interpretare. Inoltre i compiti di realtà coinvolgono più discipline e sono sfidanti per la loro complessità. Se i compiti di realtà normalmente progettati dagli insegnanti in assenza di SL dovrebbero assumere le seguenti caratteristiche:

- essere compiti che si affrontano nel mondo reale, personale o professionale, e non son esercizi scolastici decontestualizzati;
 - proporre problemi aperti a differenti interpretazioni, piuttosto che solo l'applicazione di procedure note, e la complessità del problema non viene ridotta ma resa accessibile;
 - offrire opportunità di esaminare problemi da diverse prospettive teoriche e pratiche, chiedendo agli allievi di interpretare e selezionare le informazioni rilevanti e di distinguerle da quelle irrilevanti;
 - permettere più soluzioni alternative alimentando la possibilità di evidenziare forme di creatività nell'affrontare i problemi;
 - essere complessi richiedendo tempi lunghi;
 - fornire l'opportunità di collaborare poiché propongono attività che possono essere completate dalla collaborazione che è integrata nel compito,
- allora il SL assume intrinsecamente quanto necessario alla prospettiva educativa fondata sullo sviluppo delle competenze. In tal senso il SL esprime un contesto nel quale affrontare una famiglia di situazioni che necessita di mobilitare un insieme di conoscenze, abilità e attitudini che non attengono ad una sola disciplina: un esempio pertinente di quanto capita nella vita, le cui situazioni non sono “disciplinate” in compartimenti stagni.

L'ambiente così esteso attraverso il SL è un nuovo contesto di apprendimento che con le attività del servizio consente agli studenti di scoprire ulteriori (nuove) conoscenze e maturare competenze, risolvendo problemi reali contestuali nella comunità di cui fa parte, e impegnandosi attivamente e direttamente in essa.

È possibile attribuire al SL – nei suoi momenti di progettazione, attuazione, realizzazione e riflessione “per” e “nel” servizio, così come nella fasi di esplorazione, definizione, selezione, attivazione delle conoscenze nell'apprendimento - il riferimento esplicito alla teoria generale dell'apprendimento di matrice costruttiva, e dunque intriso delle teorie dell'attività di Engestrom.

Simultaneamente, appaiono ben ancorabili le teorie dell'apprendimento di Kolb (1994) e il suo ciclo di esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta, e sperimentazione attiva, così un esplicito riferimento

all'apprendimento trasformativo di Mezirow, che traccia di significato la relazione con l'esperienza e il mutamento profondo a livello degli schemi individuali precedentemente acquisiti.

4.3. Una scuola estesa nel territorio e lo sviluppo di comunità

Seppur Dewey non abbia teorizzato esplicitamente il SL, secondo John Saltmarsh (1996, p.13) le sue opere esprimono cinque tematiche che ancorano il service learning: 1) collegare l'educazione all'esperienza, 2) la democrazia e la comunità, 3) il servizio sociale, 4) l'indagine riflessiva, 5) l'educazione per la trasformazione sociale.

Immaginare, delineare, progettare un'idea e un costrutto di comunità nella quale si educi al servizio, significa accettare che nel suo essere e costruirsi la "comunità" vive all'interno di un movimento spiraliforme, che enfatizza i costrutti di permanere-trasformare, di continuità-interazione, attraverso i quali formarsi al servizio attraverso l'apprendimento: questi principi non sono separati l'uno dall'altro ma si collegano e uniscono, esprimendo longitudine e latitudine dell'esperienza (Dewey, 2014, p.31). Le relazioni che si creano tra i costrutti sono plurali - solitamente intenzionali, ma non necessariamente – divenendo dispositivi di intervento metodologico che tendono a modificare e innovare i contesti comunitari verso livelli sempre più maturi di consapevolezza e di comunità possibili in una prospettiva evolutiva e di innovazione. I soggetti sono simultaneamente coinvolti nella relazione "con" la comunità e nel vivere esperienze "di" comunità, per cui lo sviluppo dell'esperienza di comunità si compie attraverso l'interazione tra i costrutti esistere-divenire ed indica come l'educazione sia essenzialmente un processo sociale (Dewey, 2014, p.47) tanto più necessario quanto più le persone formano un gruppo comunitario. In ragione di ciò è possibile attribuire valore pedagogico alla socialità poiché primo fattore costitutivo della relazione per cui la comunità rappresenta la dimensione educativa della socialità

La comunità si nutre quindi di inter-relazioni, scambi, reciprocità che si compiono in quella dimensione intersoggettivo-comunitaria del soggetto storico che Paulo Freire (1973, p.71-72) ha interpretato nel processo di "coscientizzazione" che nello stesso tempo diviene processo di denuncia e di annuncio. In un contesto di marginalità, "oppresso" ai margini dei sistemi del capitalismo mondiale, ma che appare identità di molti stati-lughi-non-luoghi comunità marginali, interrotte e anonime dell'oggi, presenti nel pianeta, Freire considera come sia lo spazio del dialogo in continua crescita che rende l'uomo e la donna permeabili, co-costruttori di quella coscienza transitiva che conduce a vincere lo scarso impegno con un'esistenza rinnovata. La "coscientizzazione" come esito del processo dialogico delle inter-soggettività diviene spazio nella comunità, e grazie alla comunità, diviene opera trasformativa e di esercizio della ragione etico-critica, caratteristica ulteriore di un processo educativo - a tutto tondo, potremmo dire capace di integrare molti aspetti della persona - che riguarda perciò i bambini e le bambine, gli adolescenti, l'adulto, che quindi - nella comunità e attraverso la comunità - si ri-educano, ri-formano, ri-apprendono, ri-alfabetizzano e partecipa alla trasformazione reale delle strutture e dei modelli organizzativi escludenti o costruttori di marginalità. Il Service learning diviene perciò risposta culturale

contro l'emarginazione e l'esclusione, favorendo processi di reciprocità, di inclusione e di innovazione sociale.

Trasformare la realtà per dare dignità alla vita così da essere vissuta, attribuendo potere ad ognuno e ad ogni comunità – attraverso il servizio e l'apprendimento – esprime un bisogno di collaborazione, di sostegno alle inter-relazioni sociali, che per Sennet (2012) è tra le condizioni per migliorare la qualità della vita sociale. Per cui la comunità – territoriale, locale, prossima, vicina – sembra costituire l'ambiente più proficuo per conseguire una buona qualità di vita, anche se permane un ambiente che esprime delle complicazioni che richiedono, appunto, capacità di dialogo, di collaborazione, di scambio, di visione. In altre parole, attraverso il SL la comunità diviene educante e formativa delle competenze necessarie per un buon funzionamento della soggettività e nella inter-soggettività. Viene più facilmente a svelarsi la stretta relazione tra culture e saperi intergenerazionali esprimibili dal lavoro con e nelle comunità, in grado di portare a valore quei patrimoni immateriali racchiusi nei territori. I progetti di SL sono alimentati dalle sinergie che si creano attorno alla definizione di nuove situazioni di “service” che attraverso il processo partecipativo creano le condizioni di scambio tra le culture delle differenti generazioni, trasformative il “learning”. Il SL assume in questa prospettiva “conseguenza” educativa: estendendo il pensiero di Laporta (1960) esso equivale a una umanizzazione delle strutture, un prendersi cura del vivere nel contesto sociale, rompendo isolamenti ed esclusioni, favorendo quell’interiore animazione in direzione sociale” in grado di far esplodere dall'interno tutti gli elementi di umanità in grado di esprimere cittadinanza compiuta e sostanziale, non solo formale. Si delinea una possibile prospettiva ulteriore, di revisione del “come” valutare la qualità della vita, reinterpretare il tema dello “spazio” entro al quale valutare la qualità della vita, come espresso da Sen (1992). Nella lettura del benessere e dello sviluppo delle nazioni, infatti, anziché i mezzi per un presunto vivere bene (PIL), viene messa, al primo posto, la vita reale che la gente riesce a vivere o la libertà di realizzare vite reali cui si possa dare valore (Sen, 1992, p. 78). Questa nuova interpretazione di benessere, quindi, considera che lo “spazio” appropriato non sia quello delle utilità né quello dei beni principali posseduti, bensì quello delle libertà sostanziali per poter esercitare le proprie opzioni. Dunque il SL, nel suo agire dentro lo “spazio” di comunità attraverso il servizio che migliora, offre opportunità per interpretare una diversa qualità delle relazioni inter-comunitarie. In tal senso è “spazio” pedagogico – nella dimensione learning – di tipo trasformativo, per agire un pensiero profondo e libero di cosa conti davvero nella vita di ognuno.

Risuonano le parole e gli scritti di Lamberto Borghi, tra i profeti più lucidi di un'educazione in tensione permanente di un'esigenza di trasformazione della società e della realtà. Di una realtà che per Borghi è malata (1962; 2017), e dunque necessaria di una generatività in grado di creare una realtà nuova, la realtà naturale, la realtà del mondo stesso. Essenza ed esistenza si incontrano, si collegano, operano insieme per un futuro migliore: l'educazione allora come un presente che lo prepari, che sia già implicitamente questo futuro. La centralità dei valori che è momento del presente e non solo di futuro, e che guida l'azione di trasformazione che, potremmo aggiungere, è cambiamento radicale delle

premesse sulle quali si basano i modelli culturali, sociali ed economici attuali (malati, antiumani, dissociati dall'ambiente).

Dunque, il soggetto è sempre immerso in un ambiente, cioè in rapporti sociali, in un gruppo che non soltanto ha delle conoscenze che trasmette ai suoi membri, ma possiede anche dei valori che fa respirare, nell'informalità dell'esistenza. La persona, vivendo in un determinato ambiente, non solo nella scuola, ma pure in un ambiente comunitario più vasto, assimila questi valori, ne fa parte, finché essi entrano nella sua personalità. Quello che è importante nell'educazione è questa possibilità di esercitare e di promuovere il nuovo: l'esempio dei valori presenti deve permettere la possibilità di aggiungere qualcosa. E il SL, la cui essenza è la co-progettazione e la vita insieme, diviene logica della vita, poiché ri-scrive – attraverso il presente – la libertà dei contesti di essere nell'essenza fondati sull'esistenza umana.

4.4. Capitale sociale, coesione e innovazione sociale

Sono sufficientemente visibili le connessioni che il SL assume nella formazione e nello sviluppo del capitale sociale. Il grado di coesione sociale che esiste nelle comunità esprime infatti il capitale sociale attraverso il quale ognuno può sentirsi sostenuto (OMS, 1998) e capace di agire. Si riferisce ai processi posti in essere tra le persone che creano reti, norme, fiducia sociale e facilitano il coordinamento e la cooperazione a vantaggio di tutti. Il capitale sociale rappresenta quindi un'opzione di opportunità attraverso la quale le comunità realizzano forme che sostengono lo sviluppo delle capacità interne delle persone. In sintesi, l'OCSE (2001) ha individuato come il capitale sociale sia, in primo luogo, di tipo relazionale piuttosto che una proprietà individuale. Inoltre, una caratteristica importante è che il capitale sociale è prodotto da investimenti sociali di tempo e fatica da parte delle persone e delle associazioni. Come conseguenza, il capitale sociale è il risultato di fattori storici, culturali e sociali che originano norme, valori e relazioni sociali che accompagnano le persone in reti o associazioni, traducendosi in azioni cooperative e per il bene comune. La fiducia ha un ruolo importante nella riduzione dei costi nelle transizioni sociali e di lavoro. Esistono inoltre delle correlazioni tra capitale sociale e istruzione, dove il coinvolgimento delle famiglie e della comunità facilita il raggiungimento di risultati scolastici migliori. All'interno di questa prospettiva riconosciamo che il SL opera, nella co-costruzione di ogni "service" che crea sviluppo e legame sociale, e il "learning" che diviene riflessione sull'esperienza che trasforma attraverso l'apprendimento. Il tessuto reticolare costruito dal capitale sociale attraverso il SL permette di essere definito come un sistema per lo sviluppo delle capacità e delle opportunità, nella prospettiva delineata da Nussbaum (2012) di integrazione delle capacità interne e delle capacità combinate.

Nello sviluppo delle azioni di comunità, il SL diviene opportunità pedagogica per dar forma all'innovazione sociale. Innovazione interpretata come sviluppo e realizzazione di nuove idee e soluzioni a differenti livelli socio-culturali, che intenzionalmente cercano di cambiare il potere delle relazioni e aumentare livelli di capacità delle persone, così come i processi attraverso i quali le soluzioni sono fornite (Nicholls and Ziegler, 2015). I processi, le pratiche, le azioni e le strategie di innovazione sociale crescono laddove i problemi delle povertà, delle esclusioni,

delle segregazioni e delle deprivazioni, oppure le opportunità per condizioni di vita, non possono trovare soluzioni soddisfacenti all'interno del cosiddetto "campo istituzionale" delle azioni pubbliche o private (Moulaert, 2013). Il SL potrebbe divenire quindi "luogo" nel quale individuare l'innovazione sociale come processo di creazione di servizi e di trame attivanti il potere di fare e di essere dei cittadini. Non a caso la ricerca sull'innovazione sociale ha focalizzato gli esiti sui prodotti con valore sociale realizzati all'interno di comunità e del cambiamento nelle relazioni di potere attraverso nuovi processi e relazioni sociali, come elementi che ridefiniscono le disparità di potere e le ineqità economiche (Ayob, Teasdale, Fagan, 2016).

In questa prospettiva l'innovazione sociale è considerata come la ri-combinazione o la ri-configurazione di nuovi ed esistenti elementi (pratiche), il cambiamento dei modi attraverso i quali viviamo insieme (per esempio lo shared housing), il lavoro (tele lavoro), i consumi (per esempio lo car-sharing), la distribuzione della ricchezza, esprime nuove forme di collaborazioni tra le persone (co-working), organizzazioni (pubblico-privato) e stato (nuovi accordi sindacali), che può emergere all'interno di settori differenti: società civile, politica, economica, culturale (Howaldt, Schwarz, 2017). Un'innovazione sociale che attraverso il SL potrebbe coinvolgere i cittadini in azioni di agentività collettiva per generare nuove capacità collettive che ogni individuo, isolatamente, non potrebbe essere in grado di raggiungere. Assumerebbe un significato di particolare interesse la prospettiva di innovazione basata sulle 3C di Ibrahim (2017):

- Conscientizzazione – come il processo che incoraggia a pensare criticamente la comunità sulla propria realtà e natura della "capacità di aspirare" a vite migliore;
- Conciliazione – la dinamica tra gli individui, i gruppi e le istituzioni cerca di mescolare interessi individuali e collettivi così come di creare una comune visione;
- Collaborazione – lavorando con lo stato, la società civile e il privato sociale per sfidare efficacemente le relazioni di potere.

Il SL potrebbe dunque essere "per" un tipo di innovazione sociale dove sperimentare:

- l'*evoluzione* delle nuove esperienze caratterizzate dalla capacità di innestare contenuti e servizi, e da nuove forme di produzione e generazione di valore, di tipo sociale e culturale;
- luoghi di lavoro condiviso che esprimo l'*incontro interculturale e intergenerazionale* – di professionalità, di culture, di competenze, di generazioni, di valori – offrendo forme di dialogo necessarie e partecipative, che disegnano nuovi strumenti cognitivi ed etici;
- luoghi destrutturati – informali - e di prossimità – fisica, cognitiva e tecnologica - di *contaminazione e di meticciamiento*, tra competenze in atto e potenziali, tra esperienze pregresse e possibili, alimentate da uno scambio continuo per affrontare problemi sempre nuovi;
- l'*innovazione* come emergente dalla differente interpretazione sia dei perimetri architettonici e sia del lavoro, generata simultaneamente dal sistema di relazioni vissute e poste in essere, da continue interazioni;

- *prossimità e differenziali di esperienze*, attraverso i quali l'innovazione diviene la capacità di interpretare nuovi bisogni e pervenire a nuove idee progettuali e nuove soluzioni, favorita dalla disponibilità di servizi e competenze, presenti nel luogo, che facilitano il passaggio costante dall'idea all'azione;
- *luoghi come generativi di intelligenza* – ovvero attivatori naturali di networking, reti neurali condivise, costantemente attivate e che si scambiano informazioni e interpretazioni, “modificabilità cognitiva costantemente in atto”.

4.5. *Agentività e empowerment*

L'organizzazione sociale – come possiamo definire le classi, le scuole, le comunità - mirare ad espandere le capacità delle persone e la loro libertà di auto-promozione e auto-realizzazione. La formazione iniziale, rappresenta dunque un'opportunità non solo di potenziare/aumentare i propri funzionamenti/competenze, ma di definire altresì il senso dei nuovi funzionamenti in vista della costruzione del proprio e altrui ben-essere. Occorre però cogliere ed affermare l'esistenza della relazione tra un “bene” – per esempio il ruolo professionale e sociale acquisito come insegnante – e il funzionamento necessario per raggiungere l'essere e il fare come opzione individuale di libertà: tale relazione dipende da come la persona converte il “bene”, ovvero lo trasforma in funzionamento. Questo fattore di conversione – che orienta il significato delle opportunità - è però influenzato da fattori personali, sociali e contestuali (Robeyns, 2005) e quindi complessivamente dalla cultura che un sistema è in grado di esprimere rispetto ai fini (pensiamo a quella professionale dell'insegnante e della scuola).

Appare evidente come la formazione iniziale – e continua - possa assumere un ruolo determinante per dilatare ed espandere le opzioni di cui ogni soggetto può disporre per perseguire i propri fini nella professione e nella vita, ma simultaneamente diviene opportunità per elevare le potenzialità e opportunità del contesto stesso. Ovvero, la formazione iniziale non può non considerare una stretta interdipendenza tra il soggetto – e le sue specifiche e personali caratteristiche - e il contesto – e i suoi particolari vincoli e risorse – operando necessariamente al miglioramento di entrambi. La sfida formativa oggi diviene quella di capacitare le risorse interne degli individui, superando modelli meccanicistici e indifferenziati – assunte a pure tecnicità - cercando di sviluppare politiche e pratiche formative del contesto e capacitanti – di scuola e di reti di scuole – che siano in grado di combinarsi con le risorse interne del singolo e che lo rendano capace di funzionare nel miglior modo possibile. Migliorare, per esempio, la qualità della scuola come contesto di lavoro e di formazione, attraverso nuovi o più coerenti funzionamenti (maggiore competenza di gestione dell'aula, del suo clima positivo, dell'organizzazione dei contenuti, di formulazione delle valutazioni, di supporto tra pari) non è un'azione standardizzata e replicabile implicitamente, bensì un'azione partecipata e combinata.

È questo un principio che esprime la stretta interdipendenza tra lo sviluppo delle capacità interne di un individuo e le capacità combinate (Nussbaum, 2012, p.29) espresse ed esprimibili dal contesto sociale. Le “capacità interne” sono formate e sviluppate dai soggetti nei contesti di vita e in interazione con l'ambiente sociale,

economico, familiare e politico. Le “capacità combinate” definiscono le condizioni in cui possono essere scelti ed espressi effettivamente i funzionamenti. Appare rilevante il ruolo che viene ad assumere il contesto, nella formazione delle capacità combinate, poiché le capacità interne possono esprimersi se le condizioni esterne lo permettono. È il contesto che dovrebbe divenire “capacitante” affinché possa far esprimere – e contribuire a formare – le capacità interne. Dunque non è separabile la formazione delle capacità interne con le capacità combinate. Possiamo quindi sottolineare come esista un’interdipendenza tra l’individuale libertà di agire “verso” e le opportunità sociali, politiche ed economiche a disposizione dei soggetti nei contesti di lavoro.

Le capacità combinate pongono in rilievo come il contesto nel quale avviene la formazione debba sviluppare le condizioni necessarie all’espressione dell’agentività e dei funzionamenti. Dunque la qualità dei contesti di formazione in servizio diviene determinante al fine di realizzare processi capacitanti, e sia da perseguire come un processo di ri-mappatura delle prassi e delle interdipendenze formative, rendendo nel contempo “capacitante” il contesto della scuola.

Il nesso significativo tra la formazione come fattore di conversione e lo sviluppo delle capacità interne/combinare è fornito dallo sviluppo del processo di agency nei soggetti in formazione. Sen (2000, p.85) si riferisce alla acquisizione dell’agency di una persona come alla realizzazione di obiettivi e di valori e che si ha motivo di perseguire, indipendentemente dal fatto che siano connessi con il proprio star bene.

L’agency è correlata agli approcci che enfatizzano l’auto-determinazione, l’auto-direzione, l’autonomia, mobilitando la persona a perseguire il raggiungimento di quanto ritiene dotato di valore per sé e per gli altri. In questo l’agency di una persona è sia individuale che sociale, poiché le acquisizioni di agency - di un soggetto in quanto agente - si riferiscono ai successi conseguiti da una persona nel perseguire la totalità degli obiettivi e fini che essa prende in considerazione, sia in quanto appartenente a contesti o situazioni più generali (per esempio lo sviluppo della cultura dell’apprendimento nella propria scuola, il miglioramento degli apprendimenti degli studenti, la realizzazione della scuola come comunità di apprendimento, la classe come contesto inclusivo e interdipendente).

Il contesto – al fine di essere agentivo – dovrebbe porre l’insegnante in grado di godere di una maggiore libertà, stimolando la capacità di autonomia e di responsabilità, ponendolo in condizione di maggiore influenza sul mondo (Costa, 2016). Un insegnante – inteso come lavoratore della conoscenza - che sia in grado di agire, realizzare i propri cambiamenti in modo autonomo e responsabile, nella prospettiva di perseguire i propri obiettivi, coerenti con i valori personali e professionali, è sicuramente un soggetto dotato di agency, capace di intervenire dall’interno dei contesti e delle situazioni, apportando il proprio contributo costruttivo.

In questo senso il valore dell’attivazione richiama dunque i concetti di libertà di agire e di conseguire, entro il corso della vita: l’agency insita nell’azione parte dal soggetto ma, come abbiamo visto, si genera entro contesti sociali e di apprendimento lifelong e lifewide allargati (Margiotta, 2014, p.56).

Come riepilogo, assumendo la teoria dello Human Development e dell’approccio delle capacitazioni, possiamo delineare alcuni vettori che permettono di connotare

il FIT come contesto capacitante in grado di formare all'innovazione intesa come processo e prodotto (Costa, 2016) e come benessere (Nussbaum, 1997; Sen, 1993):

1 - *agentività, funzionamenti, capacitazioni* (Alessandrini, 2014; Nussbaum, 2000; 2002; 2011, 2012; Robeyns, 2007; Sen, 2000). Considerando i tre principi che formano l'approccio alle capacitazioni, è possibile leggere le loro descrizioni all'interno dei nuovi contesti di innovazione: il principio di *funzionamento* (la qualità dell'essere e del fare desiderabile di una persona), il principio di *capacità* (l'essere in grado di realizzare un insieme combinato di funzionamenti come opportunità riguardo alla vita che si intende condurre) e il principio di *agentività* (la realizzazione degli obiettivi e valori che una persona ha motivo di perseguire e in alcuni casi anche indipendenti dal proprio immediato benessere). I soggetti sono sempre più disponibili ad apprendere e arricchire le competenze in un ambiente favorevole alla costruzione condivisa del sapere e sviluppare scambi professionali. Da cui ne discende che affrontare il tema delle competenze nel quadro di una prospettiva capacitante significa passare da un'azione competente intesa come finalizzazione centrata sui mezzi, a una centrata sui fini (agentività/libertà sostanziale). Per addivenire a questo spostamento di prospettiva, gli individui cercano di convertire le proprie risorse in realizzazione di funzionamenti (Margiotta, 2015, p. 139). Di conseguenza, come interpretato da Costa (2016, p. 177) i contesti di innovazione spingono a ridefinire il senso dell'agire competente, ripercorrendo la distinzione tra libertà di agire e libertà di conseguire, dove la prima attiene a ciò che è concesso di fare nel corso dell'azione, mentre la seconda rappresenta la libertà complessiva di realizzare ciò che riteniamo importante. Quanto emerge è che chi si troverà nella situazione di poter agire con agentività sul contesto (Nussbaum, 2012), di governare il cambiamento, di esprimere la propria creatività e di dare significato all'azione, sarà realmente una risorsa che potrà portare innovazione nell'organizzazione (Costa e Strano, 2016, p. 402).

2 - *engagement*. Mutuando le ricerche di Deborah Stipeck (2002, 2004), appare rilevante descrivere come l'engagement sia una dimensione fondamentale per l'apprendimento, ma soprattutto per esprimere potenzialità e opportunità individuali e gruppali all'interno dei nuovi contesti di lavoro. Creare le condizioni affinché avvenga il coinvolgimento – attivante – nel luogo, permette ai *worker* di esprimersi al meglio e di persistere nel loro sviluppo competente, assumendo come sfidanti le costanti richieste per l'innovazione. La dinamica del coinvolgimento va oltre alle consuete forme motivazionali, ma considera invece – e le porta in superficie – le ragioni che inducono a vivere un'esperienza permettendo lo svelamento e il dispiegamento di funzionamenti individuali – innati o appresi – spesso non manifesti ai quali è permesso, invece, di emergere. L'*engagement* si basa sulla fiducia, l'integrità, l'impegno bidirezionale e la comunicazione tra l'organizzazione e i suoi membri, favorendo un maggiore *well-being* e espressione di potenzialità (Kruse, 2012).

3 - *empowerment*. I contesti formativi innovativi sono in grado di attivare l'*empowerment* inteso come processo di transizione da uno stato di assenza di potere a uno stato di relativo controllo sulla propria vita, sul proprio destino e sul contesto (Sadan, 1997, p. 144). Ancora più significativo l'*empowerment* inteso –

secondo Zimmerman (2000) – come il processo dell’azione sociale attraverso il quale le persone, le organizzazioni e le comunità acquisiscono competenza sulle proprie vite, al fine di cambiare il proprio ambiente sociale, per migliorare la qualità della vita stessa. Appare chiaro come siano in stretta relazione interdipendente le dimensioni individuali, organizzative e di *community*. La prospettiva dell’*empowerment* attribuisce una maggiore quota di umanità a ognuno, poiché la limitazione di “poter fare” e di “poter essere” sarebbero una negazione delle potenzialità individuali. Così inteso, l’*empowerment* diviene un passaggio da uno stato maggiormente passivo a uno potenzialmente attivo e, nel suo compiersi, di azione agentiva (*agency*) che dunque, di fatto, ne riqualifica il concetto alla luce del *capability approach*. Di conseguenza vi è una stringente relazione con l’*agency* agita nei contesti dove è possibile operare per apprendere continuamente (*lifelong learning*) direzionando al contempo la propria esperienza (*self-direction*) verso scelte che per loro sono di valore, e agendo spirito di iniziativa per raggiungere i propri scopi (Ellerani, 2016a; Ibrahim e Alkire, 2007).

4 - *apprendimento continuo e informale*. I contesti formativi innovativi si caratterizzano per essere luoghi di apprendimento permanente, sollecitati, come sono, dalla continua posizione e soluzione di problemi, che richiedono ricorsivamente di ripensare e riaggiornare le competenze, di formarne di nuove. Il lavoro della conoscenza nei contesti innovativi viene così a tematizzare le traiettorie e i dispositivi non-formali di apprendimento, dove i differenti luoghi vengono visti come contesti di apprendimento e di messa a valore delle esperienze comunque acquisite (Margiotta, 2015, p. 59). I dispositivi dell’apprendimento sono dunque strettamente correlati all’esperienza (Brookfield, 1995; Dewey, 1957; Kolb, 1984; Kolb e Kolb, 2017) che diviene, nel suo farsi, riflessiva (Dewey, 1931; Schön, 1983; Wenger, 2006) e trasformativa (Mezirow, 1991, 1997, 2000, 2003). La connessione e connettività, la necessità di collaborazione costante nei luoghi dell’apprendimento e produzione di conoscenza, implica di considerare l’apprendimento come *fatto sociale* poiché avviene in un contesto di relazioni culturalmente connotato (Cole e Engestrom, 1993). La natura dei processi di sviluppo del pensiero superiore è di matrice sociale (esterna al soggetto che apprende), in quanto lo sviluppo cognitivo ha origine nella collaborazione con altri (colleghi, professionisti) o con il contesto. Assumendo la prospettiva di Nussbaum (2012) i luoghi dell’innovazione formativa divengono dunque contesti “capacitanti” – e agentivanti, aggiungiamo – poiché nel loro definirsi e organizzarsi sono in grado di far esprimere quelle capacità interne che – combinate con il contesto – delineano l’insieme delle possibilità esprimibili dagli insegnanti. Possiamo così comprendere il valore delle “capacità combinate” definite dalla somma delle capacità interne e delle condizioni – sociali, di scelte organizzative, economiche, valoriali – in cui possono essere scelti effettivamente i funzionamenti che hanno valore anche per gli insegnanti (Nussbaum, 2012, p. 29). Soprattutto abbiamo la possibilità – attraverso la lettura offerta – di assumere e identificare quali possano essere le capacità espresse dal luogo, dal contesto, dall’innovazione, che ne delineano i connotati capacitanti e dunque “combinati”. Considerati nel loro insieme – capacità interne e combinate, agentività, empowerment – emerge la possibilità di porre in evidenza come alcuni fattori interni e le relazioni tra essi - quali i contesti interpretati come spazi-luoghi per

l'apprendimento, le loro modalità di conduzione per l'apprendimento, l'organizzazione complessiva dei processi decisionali e partecipativi – siano misure utili a definire la qualità della formazione degli insegnanti (Ellerani, 2016b).

Analogamente emerge come, attraverso il contesto di apprendimento, si possano formare e manifestare tutti quei processi che possono condurre ad essere più consapevoli dei propri funzionamenti rendendoli in tal modo capaci di agire, innestando contemporaneamente una spirale evolutiva e trasformativa il contesto stesso. Focalizzare l'attenzione sulla libertà che deriva negli insegnanti dall'essere agenti, rende visibile i modi nei quali essi usano l'agentività per migliorare la vita degli altri e di espandere il proprio well-being (Buckler, 2016). Per Sen (2009), l'agency esprime la possibilità di comprendere il lavoro degli insegnanti e dimostrare come essi usano la libertà di agentività per elevare la vita di altri.

Conseguentemente la formazione degli insegnanti dovrebbe esprimere le condizioni necessarie affinché essi siano in grado di aumentare il loro livello di agentività e di attribuire valore alle pratiche e organizzazioni contestuali di empowerment e di funzionamento. Occorre che vengano poste attenzioni particolari alla gestione dei contesti di apprendimento della formazione, rendendoli capaci di restituire generatività e formatività all'esperienza. Da questa prospettiva il Capability Approach viene a proporre, primariamente, una questione di cultura della professionalità docente, o più in generale, una questione culturale, come già definito da Bruner (1997) che evidenziava come la scuola è essa stessa cultura e non solo una preparazione per la cultura, un riscaldamento, metacomunicando gli atteggiamenti e le credenze che sostengono poi le azioni, evidenziando in quali forme e profondità esprime la sua cultura intesa come un modo di venire a capo dei problemi umani, delle transazioni umane di ogni tipo. Dunque una prospettiva che delinea come – attraverso il Capability Approach – gli insegnanti possano formarsi ad acquisire opportunità di scelta, interpretate come insieme di combinazioni alternative di funzionamenti che si è in grado di realizzare.

Possiamo assumere, quindi, che la formazione degli insegnanti è “fattore di opportunità” in vista di acquisizione delle capacità, per generare una cultura dell'apprendimento continuo, laddove l'apprendere degli insegnanti è connesso sia con il miglioramento degli esiti degli studenti che con un orientamento più efficace del loro lavoro, al fine del raggiungimento del successo di ogni studente ma anche con il proprio ben-essere umano e professionale. Occorre dunque connettere la qualità dell'insegnamento alla qualità della formazione erogata durante la formazione iniziale. In sintesi: una crescita anche della cultura della formazione di qualità, erogata agli insegnanti, in grado di direzionare in modo nuovo sia le pratiche che la percezione dei significati della professionalità docente.

4.6. *Educazione Degli Adulti*

Lo stretto nesso che esiste tra il SL e l'attivazione delle comunità, il suo “essere” intergenerazionale e “per” l'innovazione sociale e culturale, orienta verso una connessione significativa con progetti di Educazione Degli Adulti. La progettualità del “service” potrebbe divenire intenzionalmente proposta educativa,

poiché la comunità viene interpretata come soggetto partner del progetto di SL e il coinvolgimento di soggetti adulti è indispensabile. Adulti “soggetti” proponenti – con gli studenti – di servizi a rilevante impatto nella comunità, oppure adulti “oggetto” dei servizi formativi. In entrambi i casi – nella prospettiva di innovazione sociale contemplata e proposta precedentemente – la formazione o la co-formazione divengono percorsi di accesso allo sviluppo delle competenze. Attualizzando la forte espansione dei processi “incapacitanti” presente nella popolazione adulta che trova l’apice nella perdita di competenze - PIAAC (2013) – la formazione nei progetti di SL diverrebbe momento di scambio e di contaminazione culturale per l’attivazione degli adulti. In un progetto basato sulla comunità la comprensione culturale del contesto ha un impatto sugli studenti, e può plasmare la loro esperienza e apprendimento dal punto di vista etico. Gli adulti membri della comunità dovrebbero essere coinvolti in ogni fase del progetto. È importante incoraggiare e sostenere il coinvolgimento della comunità nella progettazione, nell’orientamento degli studenti, nelle lezioni che avranno ospiti della comunità, nelle visite in loco, nelle discussioni in classe, nelle relazioni, nelle presentazioni finali, e nella valutazione dei progetti. Questo permetterebbe una maggiore comprensione, uno sviluppo culturale e sviluppo etico, e assicura una più profonda partnership della comunità e la realizzazione di progetti culturalmente più incisivi. Relativamente ai processi di coinvolgimento (engagement) degli adulti - insegnanti, volontari, esperti – con il SL, nella prospettiva di un’Educazione Degli Adulti di tipo trasformativo,⁷ è di particolare interesse il ricorso ad approcci di tipo narrativo, come pratica riflessiva nel SL. Si sostiene l’incoraggiare degli studenti a collegare il lavoro svolto con gli atteggiamenti, valori e storie personali attraverso un’introspezione critica, volta per altro a permettere agli adulti una reciproca coscientizzazione del sé – personale e sociale. Queste narrazioni possono ampliare l’impatto del SL sia sulla vita degli studenti che su quella degli adulti coinvolti, facilitare la consapevolezza dei problemi sociali, e incoraggiare la loro trasformazione sociale, esaminare criticamente le loro ipotesi, cercare punti di vista complementari e, infine, acquisire nuove conoscenze, atteggiamenti e competenze. Il SL può dunque essere opportunità di nuova alfabetizzazione degli adulti, evitando – attraverso l’aumento dell’incapacitazione cognitiva e sociale - la perdita dei diritti che si correlano allo sviluppo umano e alla democrazia. Inoltre il SL diviene scenario di educazione continua, metodo per porre e risolvere in ogni situazione storica la problematica materiale, morale e sociale dei gruppi umani. Come affermato da Laporta (1971) l’educazione continua – interpretiamo come educazione degli adulti – è un metodo di cui nessuno è depositario o titolare di diritto, se non è in grado di praticarlo di fatto, e in linea teorica ogni membro di ogni gruppo sociale dovrebbe essere titolare di fatto e di diritto in permanenza. Dunque, attraverso la cornice del SL, gli adulti che partecipano ai progetti co-costruiscono la propria libertà basata sulla cultura, la consapevolezza di essere autodisponibili per la propria difesa, alimentando in tal modo la possibilità di stabile ricorsivamente il proprio necessario equilibrio vitale con l’ambiente fisico, umano e sociale: attingendo dal primo le risorse materiali necessarie e dal secondo la

⁷ Nota differenze tra eda compensative e trasformativa

collaborazione per operare nel primo, unito alla trama di tutti i rapporti che animano la creatività l'evoluzione personale.

4.7. SL e Alternanza Scuola-Lavoro

L'introduzione dell'Alternanza Scuola-Lavoro (L. 107/2015) rappresenta un'opportunità per organizzare un apprendimento basato sui contesti di innovazione, poiché richiede alle istituzioni scolastiche di agire una formazione strutturale che si innesta all'interno del curriculum, al fine di incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti. L'organizzazione che ospita lo studente, infatti, viene ad assumere il ruolo di contesto di apprendimento complementare a quello dell'aula e del laboratorio, richiedendo la partecipazione diretta dello studente al contesto che richiede attivazione e agentività. La possibile permeabilità tra i diversi ambienti, nonché gli scambi reciproci delle esperienze che concorrono alla formazione della persona, delineano un momento evolutivo per le Istituzioni scolastiche che devono misurarsi con una nuova cultura formativa – quella che esprime il mondo del lavoro – ridefinendo credenze, significati e valori sul e del lavoro. In tal senso possiamo affermare che l'esperienza dell'Alternanza Scuola-Lavoro è anch'essa di tipo interculturale, apportando contaminazione e meticciamiento tra le due culture prevalenti per l'apprendimento (scuola e lavoro). La co-progettazione dei percorsi formativi e l'apertura al territorio divengono matrici interculturali, che impegnano – congiuntamente – scuola e mondo del lavoro a definire l'opportunità di formatività rappresentata dal lavoro nella struttura ospitante che – appunto – è per lo studente luogo di apprendimento e di sviluppo di nuove competenze, è luogo dell'esperienza nella quale consolida quanto appreso e apprende la cultura del lavoro. Attraverso l'azione di co-progettazione e di impegno delle figure tutoriali in contesto di lavoro diviene opportunità per gli studenti di essere agentivi, di darsi direzione, di esprimere potere di fare, di essere e di agire, all'interno di un contesto che si “fa” capacitante. L'Alternanza Scuola-Lavoro diviene dunque, poiché esperienza di lavoro diretta, anche esperienza orientativa. A partire infatti dalle caratteristiche degli studenti, viene a crearsi un contesto riflessivo, di ascolto e di accompagnamento che prepara a comprendere i significati dell'esperienza. Analogamente è esperienza orientativa poiché nel lavoro si ri-conoscono e si delineano i tratti di un possibile futuro lavorativo e professionale che permette di interpretare direttamente la coerenza con i desiderata, le predisposizioni individuali, i talenti

Il SL ri-disegna (nuovi) contesti estesi ed ibridi per l'apprendimento continuo

Possiamo considerare che il SL opera per il successo formativo – chiave di accesso alla cittadinanza democratica – richiamando la necessità di creare partenariati ampi, alleanze verso l'esterno, che richiede altresì di arricchire il lessico e i concetti pedagogici di tutti gli attori coinvolti nella rete. Operazione necessaria al fine di disseminare i risultati delle ricerche in campo pedagogico e didattico, e per innovare e sostenere che il cambiamento possibile significa

superare l'isolamento dei contesti, attraverso l'impianto di nuovi modelli formativi che coinvolgono i diversi partner della conoscenza e della comunità. Un'azione che riconosce e ri-disegna i partenariati culturali, sociali e dell'innovazione offrendo l'accesso disseminato a manifestazioni culturali, ad esperienze e competenze di insegnamento diverse, che amplificano il potenziale e il significato stesso dell'apprendimento. Comunità che possono divenire reti di partner e di opportunità, sostenute nel loro nuovo operare ed apprendere pedagogico dalle comunità specialistiche – come per esempio quelle degli insegnanti - che svolgerebbero una nuova funzione di co-formatori di adulti, operando insieme su progetti comuni.

Hargreaves e Fullan (2012, p. 145) hanno dimostrato che la creazione di ampi partenariati formativi è una caratteristica di innovazione fondamentale – e urgente - per evitare l'isolamento e la riduzione delle opportunità. Un sistema in rete ha maggiori possibilità di elevare la qualità di tutti gli agenti, nella consapevolezza che il miglioramento del tessuto sociale e culturale non può essere operazione individuale. In questo modo- attraverso reti e sistemi formativi interdipendenti – per le organizzazioni diviene possibile costruire e mantenere il capitale necessario a ri-qualificare e a caratterizzare un contesto territoriale, sviluppando capitale sociale, capitale intellettuale e capitale professionale. Ovvero una forma moderata e realistica di agentività territoriale e di *learnfare*.

Restituire consapevolezza verso il patrimonio rappresentato dalle esperienze dell'apprendere, quindi, supera (abbatte?) i confini dell'apprendimento formale, aprendo le porte ai contesti di apprendimento "ibridi" (Zitter e Hoeve 2012) poiché le caratteristiche dell'apprendimento formale – sociale, basato sui problemi, con compiti autentici, realizzando progetti, sviluppando senso di iniziativa e di imprenditorialità anche nelle classi – sono sempre più riconoscibili nell'apprendimento "motivante" non-formale. Tynjälä (2008) ritiene che oggi le esperienze non-formali sono sempre più "formalizzate" mediante il riconoscimento dell'apprendimento precedente e l'uso di e-portfolio. La focalizzazione sui processi di apprendimento e le pratiche riflessive, divengono occasione per una fertilizzazione incrociata dei luoghi, portando a nuove forme di apprendimento con-validate dal soggetto e dai contesti.

Ambienti estesi ed ibridi di apprendimento sono quindi collegati a diverse reti e comunità professionali prossimali, dove l'apprendimento avviene anche attraverso gli altri, in modo dinamico e vantaggioso per tutti gli attori coinvolti. La tecnologia rappresenta oramai un "contenitore" plurimo e dinamico nel quale crescere la memoria del proprio essere competente, depositando le evidenze dell'apprendimento continuo.

Il territorio che sostiene il successo formativo è una estesa comunità di apprendimento attivo, un network che coinvolge attori differenti impegnati in un progetto di crescita individuale e sociale. Operare "per" il successo formativo degli studenti apre al "proprio successo formativo" di adulti che ri-apprendono o apprendono ancora.

In fondo vi è necessità estrema di formare quel "lifelong learning habit of mind" che permette di affrontare i cambiamenti e perseguire la strada della realizzazione del proprio progetto. Un abito per una mente capace di apprendere continuamente, le cui caratteristiche sono già state in parte delineate: la curiosità, il coraggio e la

persistente fiducia di provare (per imparare), la capacità di esplorare e indagare, la sperimentazione del provare a capire cosa succede, l'immaginazione, la ragione e la disciplina, la socialità e il lavoro con gli altri in una comunicazione aperta e di feedback continui, la capacità riflessiva (Claxton e Lucas, 2009, p. 15).

Il SL assume la contemporaneità di differenti ambienti di apprendimento, permettendo di sviluppare una forte connessione tra le partnership che costituiscono le reti formative. La costruzione di sistemi formativi estesi apre al tema dell'agentività, che diviene particolarmente pertinente e rilevante rispetto al successo formativo. L'integrazione dei sistemi in una prospettiva interdipendente ed ibrida, di convalida delle esperienze - di lifewide learning, di lifelong learning - rende possibile per le persone - in ogni età della vita - un'agentività che aumenta le loro opportunità di realizzare obiettivi e valori che hanno motivo di perseguire. Evidenziare l'aspetto di agentività di un contesto, come contesto capacitante, pone la questione per le policy di riconoscere l'azione formativa estesa che deve essere reciprocamente convalidata.

Non solo. Possiamo attribuire al SL il costrutto di "successo formativo" che rinnova il significato di investimento verso l'apprendimento continuo e di riduzione delle disuguaglianze, oltrechè di costruzione di opportunità e di esercizio di libertà individuale: ovvero si realizzano le condizioni affinché i soggetti siano capaci di tradurre i diritti in opportunità reali per la loro autorealizzazione e autodeterminazione poiché in caso contrario possono innescarsi processi di disuguaglianza e dispersione intellettuale e formativa. Esiste una forte relazione tra contesto e opportunità, e tra diritto formale individuale e traduzione in opportunità sostanziale. Attraverso il SL si ri-scrivono le mappe dell'educazione e della formazione.

Rimappare l'educazione attraverso il SL?

Progettare e organizzare contesti laboratoriali di SL fortemente dialogici, discorsivi, creativi, carichi di responsabilità e socialità, e dalle molteplici attività - con differenti fonti e strumenti - considera la necessità di operare per apprendere sia attraverso scelte esplicite che implicite o imprevedute, poste "nel" e "dal" contesto. In questa dinamicità il contesto diviene generativo, poiché è in grado di sviluppare e co-costruire nuove conoscenze, nuove competenze, nuovi atteggiamenti, e dunque innovazione. In tal senso, possiamo considerare due prospettive che ci inducono a considerare una ri-mappatura dell'educazione: la prima è la necessità di assumere la formazione come rete di basi di conoscenza ed esperienza, una rete di risorse per l'azione in situazione, di sistemi di mediazioni e di significati in costruzione (Margiotta, 2015, p. 186); la seconda è che oramai è evidente che alle istituzioni formali è richiesto un salto di qualità indispensabile per proporre modelli di apprendimento innovativi in grado di non produrre ingiustizia e disuguaglianza (Nussbaum, 2011; Sen, 2000) che portano alla dispersione dei talenti.

Una prima ri-mappatura riguarda la capacitazione ai processi che qualificano l'apprendimento. Dal punto di vista pedagogico emerge che la costante dell'oggetto fondamentale - per la pedagogia come scienza - diviene - avrebbe dovuto essere almeno dagli anni settanta - l'analisi dei dispositivi che presiedono

alla qualificazione dei processi di apprendimento. Questi dispositivi permettono di abilitare i contesti di apprendimento affinché essi divengano capacitanti, nella direzione dello sviluppo delle piene potenzialità umane, facendo così fiorire (human flourishing) l'umanità e i progetti di vita di ognuno (Nussbaum, 2011). In questo modo – sempre mai dimenticando la prospettiva contestuale che guida lo sviluppo delle capacità combinate – è possibile una riscoperta dei modi attraverso i quali i valori sociali concorrono a estrarre innovazione dalla conoscenza – in tutti i luoghi e quindi nella stessa produzione – e una riscoperta dell'intelligenza personale e comunitaria, intesa come motore generativo di estrazione di valore per la creazione di nuovo lavoro. Qualificare i processi di apprendimento diviene pertanto una direzione per organizzare i contesti di apprendimento e per generare agentività e capacità di funzionare. Occorre avviare una prospettiva dinamica, interpretando continuamente i contesti e riorganizzando i funzionamenti competenti come azione ordinaria di quell'uomo artigiano (Sennet, 2008). Uomo artigiano che incarna nell'operare, il pensare e l'agire, come risposta alla soluzione di nuovi apprendimenti e che diviene processo continuo – forma mentis – esso stesso nell'esperienza naturalmente trasformativa e per questo generativa di innovazione (Costa, 2016).

Una seconda ri-mappatura considera la capacitazione alle intelligenze. Lo sviluppo delle intelligenze e degli “habits of mind” come chiavi per il futuro, assume il significato e la direzione di una intelligenza progettante, educabile dunque, e capace di prender forma a partire dalla relazione con l'ambiente – e con i luoghi – nel quale si trova “embedded”. Di conseguenza si accende l'interessante prospettiva della nuova narrazione delle teorie della mente, dalla quale l'intelligenza si dispiega come un processo sensorio-motorio, un know how continuamente emergente (Margiotta, 2015; O'Regan e Noè, 2001), un potere che acquisisce valore nel mentre si esercita realmente e dunque sempre trasformativo, conoscitivo, creativo nel medesimo tempo. L'approccio “embodied” richiede di interpretare l'intelligenza come un processo di produzione, sempre in atto, di significati e di fini, che trova nell'interazione continua cervello-corpo-ambiente la condizione generativa dell'azione e della nuova conoscenza, invece di un utilizzo che rischia di essere riproduttivo di modelli interpretativi del mondo. L'ambiente direziona dunque l'agire incarnato, che viene altresì a manifestarsi in un “mirror environment”, attivante il sistema neuronale stesso. Riemerge il fare artigiano e l'intelligenza artigiana di Sennet, che prefigura il farsi di un pensiero nell'azione che simultaneamente diviene trasformazione dell'oggetto e dunque – attraverso maestria, padronanza, riflessione, creazione, modificazione in atto del pensiero nell'esperienza – ritorna a una più elevata intelligenza progettuale. Appare di particolare interesse l'interpretazione di Gardner (2006) di una mente intesa come “chiave per il futuro”, dove – a differenza della teoria delle intelligenze multiple che considerava queste ultime come distinte capacità computazionali – le sue “five minds”⁸ sono un modo migliore di pensare un più diffuso utilizzo della mente che possiamo coltivare e formare a scuola, nei luoghi di lavoro, nelle

⁸ A differenza delle intelligenze multiple che sono state identificate come centri computazionali, le *five minds* sono definite dallo stesso Gardner come “the kinds of minds that people will need if they – if we – are to thrive in the world during the eras to come”. Come tali sono da coltivare lungo tutto l'arco della vita attraverso il processo di apprendimento.

professioni. Coltivare le menti “disciplinate”, “sintetizzanti”, “creative”, “rispettose” ed “etiche”, diviene una risposta alle sfide dell’invasione tecnologica e del tentativo di un pensiero uniforme, in grado di rilanciare la prospettiva dello sviluppo umano. Occorre amplificare l’idea di una re-interpretazione dell’educazione e della formazione di tipo formale, che si devono interrogare profondamente di quali siano, invece, le menti che stanno formando e attraverso quali ambienti. Dunque, occorre capacitare le intelligenze affinché ognuno – e in ogni contesto – possa creare innovazione e libertà di agire, delineando altresì una trasformazione dell’educazione proprio in chiave agentiva. Come annotato da Benavides *et al.* (2001, p. 47):

L’economia della conoscenza – e del digitale – richiede molto di più della sola memorizzazione dei fatti e delle procedure. Oggi l’educazione dei lavoratori deve includere una comprensione teorica dei concetti complessi, nonché la capacità di utilizzarli in modo creativo per generare nuove idee, nuove teorie, nuovi prodotti, nuove informazioni. Un lavoratore formato secondo questi criteri deve essere in grado di valutare criticamente quello che legge, di esprimersi con chiarezza, e di comprendere il pensiero scientifico e matematico. Deve inoltre apprendere a conoscere in modo integrato ed applicabile, piuttosto che riprodurre una serie di fatti a compartimenti stagni e in modo decontestualizzato. Deve infine essere in grado di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento continuo, sull’arco di tutta la vita.

Apprendere dunque ad agire in modo competente e a essere così competenti, è una conseguenza dell’educazione a operare con una certa mentalità, che esprime una sorta di “abito mentale”. Attraversare le esperienze con atteggiamento riflessivo è formare l’abilità di apprendere dall’esperienza, il che presuppone il “potere” di trattenere dall’esperienza stessa qualcosa che serva per l’attraversamento successivo. Il che significa il potere di modificare le azioni in base ai risultati delle esperienze, e il potere di sviluppare delle disposizioni intellettuali ed emotive (Dewey, 1916, 1992). L’educazione può quindi essere intesa come azione per elevare le forme del pensare e dell’agire, intelligente e competente, sensibile e aperto, interculturale e generativo. Modi di pensare, di osservare e di riflettere rientrano in quelle forme che permettono un uso elastico e vario dell’habitus, che si evolve in modalità spiraliforme, permettendone una crescita continua. La prospettiva non è banale, poiché permette di guardare a ulteriori significati della competenza. Arthur Costa (2008) ha posto in stretta relazione la formazione di Habits of Mind⁹ con i cosiddetti comportamenti intelligenti davanti a situazioni problematiche. Per definizione – sostiene - un problema è qualsiasi stimolo, domanda, compito, fenomeno o divergenza, la cui spiegazione non è immediatamente conosciuta o dimostrata. Dunque, porsi innanzi a queste tipologie di problemi permette di comprendere quali atteggiamenti mentali sia necessario attuare per affrontarli in modo efficiente ed efficace, e comprendere quali siano le azioni che si possono compiere quando si

⁹ Le attitudini sono modi di pensare e di comportarsi in maniera “intelligente” e consentono di affrontare – e risolvere – le complessità e le ambiguità della vita. Compito dell’educazione dovrebbe essere quello di promuovere il loro pieno sviluppo.

affrontano e risolvono problemi in modo intelligente. Le disposizioni sono quindi il “*come*” apprendere continuamente, rendere risolvibile una situazione difficile, partecipare attivamente alla vita della democrazia. Quando si ricorre a queste risorse intellettuali (disposizioni), i risultati prodotti sono di maggiore significatività anche se questo non comporta di ottenere sempre immediatamente il successo atteso o desiderato.

Una terza ri-mappatura considera la capacitazione alle global competencies. Essere capaci di dispiegare le disposizioni mentali adeguate alle necessità del contesto e ai problemi che si presentano, esprime il principio di competenza. Una competenza che permette di divenire strumento per operare scelte adeguate e durevoli in tutti i campi della vita. Le disposizioni della mente come competenza si esprimono attraverso un insieme di atteggiamenti mentali (o abilità mentali) che vengono attivati come insiemi in varie situazioni: implicano il pensare, l’inventare e l’iniziativa nell’applicare capacità a nuovi scopi. In una siffatta prospettiva, la competenza diviene “habitus” del pensare in modo intelligente, che viene a formarsi come caratteristica emergente della disposizione ad affrontare e risolvere problemi generati nei contesti. Questa attribuzione di valore all’educazione delle intelligenze, alimenta un interesse crescente verso la prospettiva di un’educazione alla cittadinanza globale (IEA, 2009, 2016; OECD, 2016; Unesco, 2014, 2017), e alle implicazioni conseguenti per i curricula, l’insegnamento e l’apprendimento. L’educazione alla cittadinanza globale – intesa come la chiave per raggiungere l’occupabilità e l’eradicazione della povertà (Unesco, 2015, p. 14) –, racchiude il senso d’appartenenza alla comunità e alla comune umanità, enfatizzando l’interdipendenza e l’interconnessione sociale, culturale ed economica tra locale, nazionale e globale. L’educazione alla cittadinanza globale punta a essere trasformativa, capace di costruire conoscenze, valori e attitudini, attraverso i quali i “learners” possono contribuire a un mondo più inclusivo, giusto e pacifico. In questa prospettiva anche la *competenza di cittadinanza globale* dell’OECD (2016) assume rilevanza – e dunque correlata al principio di intelligenza esposto - poiché viene intesa come la capacità di analizzare i problemi globali e interculturali in modo critico e da prospettive multiple, per comprendere come le differenze coinvolgono le percezioni, i giudizi, e le idee di sé e degli altri, e coinvolgono in interazioni aperte, appropriate ed efficaci con gli altri appartenenti a differenti culture, sulla base di un condiviso rispetto della dignità umana. Appare d’interesse osservare come la prospettiva del re-indirizzamento delle ineguaglianze culturali ed economiche, così come dell’esito dello sviluppo umano, sia più solida ed efficace se si basa sull’acquisizione di una cittadinanza sostanziale – che intende colmare il deficit di sviluppo umano – piuttosto che limitarsi ad assumere la diffusa idea di inclusione (Gopal Jayal, 2009, p. 372). Il diritto alla cittadinanza potrebbe assumere la potenzialità di rinnovare continuamente se stessi in risposta ai nuovi bisogni, nella prospettiva di valore umano e di lifelong learning. In questa direzione è eleggibile il framework della Comunità Europea (2006) che delinea come l’insieme delle otto key competences rappresenti il significato e la prospettiva di formazione alla cittadinanza. Anche nel particolare, per esempio possedere le competenze per il mondo digitale, si riconosce un funzionamento necessario per governare i processi di soluzione di problemi in forme nuove e innanzi a situazioni altrettanto sconosciute, dove l’uso delle tecnologie potrebbe

rappresentare una risorsa indispensabile (Cedefop, 2017; OECD, 2016). Questo per esempio richiede una solida base di literacy e numeracy, capacità di soluzione di problemi, autonomia, coordinazione e collaborazione con la quale essere complementari alle competenze digitali (OECD, 2015).

Una quarta ri-mappatura considera la capacitazione della creatività. Sempre più nella società – globalizzata, connessa, tecnologica – la creatività è oggi ricercata, coltivata, elogiata. La centralità della creatività nei processi di innovazione (Costa, 2016, p. 131) richiede lo sviluppo costante di un *pensiero creativo* che sappia organizzare le conoscenze e le soluzioni in modi divergenti. È necessario assumere una prospettiva di *lateral thinking* (De Bono, 1973, 1981), di pensiero divergente, alimentando – educando – un funzionamento di tipo creativo che sia in grado di originare varie e più interessanti alternative per raggiungere alcuni obiettivi, piuttosto che basarsi sulla velocità di realizzarli – spesso determinata dalla consuetudine – dove lo scopo principale della lateralità è di generare nuove idee o nuovi modi di fare le cose, contando più sulla probabilità che sulla certezza degli esiti. Spostare l’habit of thinking da convergente a divergente o laterale, diviene azione educativa, che richiede un costante incitamento a provare il diverso e l’originale, a tentare l’ignoto, a essere mentalmente libero, intraprendente e flessibile, così da rafforzare in sé il gusto e la capacità di vivere creativamente (Bertin, 1976, p. 31). È l’attività creativa quella che rende l’uomo un essere rivolto al futuro, capace di dar forma a quest’ultimo e di mutare il proprio presente (Vygotskij, 1992, p. 20), delineando perciò – nella necessità di ri-mappatura delle pratiche e dei contesti – una direzione pedagogica irrinunciabile. Per altro, il processo creativo è erroneamente rappresentato come esito di improvvisi flash intuitivi, ma ciò che non viene solitamente detto è che l’inventore ha passato mesi o anni elaborando il suo materiale, che è stato la sua ossessione, che i suoi ingredienti sono stati in incubazione nel suo cervello (Zinker, 2002, p. 56). Azioni continue, dunque, di pratica e di riflessione, di fare e pensare, di *thinking on thinking* generativo, attraverso le quali la creatività emerge dall’interazione di tre elementi autonomi (Csikszentmihalyi, 1996, p. 57): l’individuo che ha padronanza su discipline o ambiti di pratica all’interno delle quali è stabilmente immerso e ne conosce le continue variazioni; la cultura dell’ambito o della disciplina nel quale l’individuo lavora, con i suoi modelli, possibilità o limiti; il riconoscimento sociale, che viene attribuito dagli individui e dalle istituzioni che forniscono l’accesso a esperienze educative rilevanti così come alle opportunità di manifestarsi. Dunque la creatività si presenta quando un individuo o un gruppo generano un prodotto in un particolare ambito che viene riconosciuto – in quel campo – come innovativo, e destinato prima o dopo a esercitare un’autentica e percettibile influenza nel successivo lavoro in quell’ambito (Gardner, 2006, p. 81). La creatività come principio educativo viene coltivata e fatta fiorire in una dimensione contestuale, in quell’insieme di condizioni che permettono al contesto formale – collegato organicamente alla società – di poter esercitare un’azione effettivamente stimolante e orientata creativamente. Attraverso una ri-mappatura educativa e formativa, la creatività diviene principio che fornisce potere al soggetto, allo studente, per esercitare pienamente la propria azione agentiva, espressione evoluta della sua umanità e individualità, irripetibile, inviolabile e irrinunciabile. Dunque un contesto formale

organizzato e direzionato – creativamente – da una impostazione interdisciplinare, orientata in rapporto a progetti di ricerca legati a problemi della vita, socialmente e psicologicamente interessanti; un sistema di controllo effettuato non tanto con interrogazioni che incoraggiano il mnemonismo e il nozionismo, quanto con la valutazione scambievolmente tra gli studenti e con l'autovalutazione. Immuni dagli effetti intimidatori derivante dal potere dell'insegnante giudice, e perciò che consentono un libero confronto in situazione di autenticità, di armonia [...] soddisfa curiosità ed interessi, permette di servirsi delle collaborazioni dei compagni, per fronteggiare una massa di conoscenze sempre maggiore che deve saper padroneggiare (Bertin, 1976, pp. 33-34).

Dunque è la stretta relazione con un contesto che offre opportunità d'azione, che permette all'agire creativo di formarsi e di emergere come "mente creativa", superando lo stato di consolidamento delle abitudini che possono provocare uniformità e restringendo progressivamente le reali possibilità di scelta. Superando altresì quella ri-produttività che imbriglia l'innovazione e che induce il senso di minaccia verso la novità, il principio di creatività impone di "andare oltre": oltre il dato, che assuma i significati del condizionamento socio-culturale, dell'inconscio individuale, della dimensione cognitiva o emotiva. Un'intelligenza creativa che oltrepassa le conoscenze e le sintesi esistenti per porre nuove domande, dare nuove soluzioni, produrre opere che formino i confini dei generi o ne disegnino di nuovi (Costa, 2016, p. 132).

Una quinta ri-mappatura considera la capacitazione all'imprenditorialità. La definizione della settima competenza chiave dell'apprendimento permanente (COM, 2006) come "senso d'iniziativa e di imprenditorialità" (entrepreneurship) – recepita nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo 2007 e 2012 – ha limitato la comprensione della dimensione educativa e agentiva in essa presente, e la conseguente possibile convergenza di appropriate iniziative formative all'interno dei percorsi formali. L'interpretazione che l'educazione e la formazione "imprenditoriale" fosse estranea ai percorsi formali dell'obbligo è stata prevalente, e occasione per distogliere dalla riflessione sui processi attivi in essa coinvolti.

Nell'articolazione presentata dall'OECD (2009, p. 6), l'entrepreneurship viene distinta in differenti elementi:

- ❖ entrepreneurs, che definisce gli imprenditori, ovvero le persone che cercano di generare valore attraverso la creazione o l'espansione di un'attività economica, identificando e sfruttando nuovi prodotti, processi e mercati;
- ❖ entrepreneurial activity, che identifica l'attività imprenditoriale come un'azione umana intraprendente nel perseguimento di generare valore attraverso la creazione o l'espansione dell'attività economica, identificando e sfruttando nuovi prodotti, processi e mercati;
- ❖ entrepreneurship, che delinea il fenomeno associato all'attività imprenditoriale.

La rilevanza della distinzione è data dal diverso significato che i termini assumono, ma anche dalla definizione successiva degli indicatori che tendono a interpretare l'entrepreneurship come termine univoco dell'impresa e quindi a delinearne un'equazione. In realtà sarebbe possibile attribuire all'entrepreneurship, intesa come il fenomeno associato all'attività

imprenditoriale, un significato più processuale e formativo, laddove per “fenomeni associati” possiamo considerare ogni azione che sostiene i processi di apprendimento, di sviluppo, di scelta, d’interpretazione della realtà, di capacità di direzione, necessari al fare e essere impresa. In prospettiva educativa e formativa, di conseguenza, appare dunque sostanziale ricorrere al termine “imprenditività”, come termine associato all’apprendimento dei processi necessari a tradurre idee in azione, a dirigere le intuizioni in progetti. Imprenditività come processo dinamico, capace di mobilitare le risorse interne degli studenti verso l’agire competente e performativo, e dunque termine appropriato e pertinente per generare azioni che ben rappresentano e assumono dignità correlate al lavoro anche nei contesti formali. Per altro, se assumiamo la definizione della key competence, il riferimento esplicito è di esprimere la capacità di una persona di tradurre le idee in azione; e 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. L’assunzione di questa prospettiva permette dunque di innervare di ulteriore significato pedagogico la competenza imprenditiva, richiamando il costrutto di scuola-laboratorio di Dewey (1949b), la Tipografia Scolastica di Freinet (1969) il Movimento delle Scuole alternative (Sliwka, 2010), gli ambienti di apprendimento innovativi (Benavides *et al.*, 2011). Gli elementi comuni richiamano un pensare e un fare scuola che attua i principi dell’attivazione di tutte le risorse degli studenti attraverso la loro progettazione, realizzazione e partecipazione a progetti – per esempio il Project Based Learning (Condliiff *et al.*, 2016; Gordon *et al.*, 2001) -, attraverso i quali vivere un’esperienza di agentivazione, di pianificazione, di organizzazione e cooperazione sociale, che trova nella riflessione trasformativa la connessione con la propria esistenza (Bertin, 1976, p. 269; Dewey, 1992, pp. 204-205), utilizzando gruppi di lavoro e team di ricerca (Comoglio, 1996; Ellerani, 2017; Slavin, 2011). Emergono dunque modelli di educazione all’imprenditività basati su ambienti innovativi e sull’innovazione sociale, nei quali le caratteristiche dell’informale – l’autovalutazione, la collaborazione, l’interdisciplinarietà, il lavoro di squadra, la valorizzazione delle competenze di altri, l’accettazione del rischio, la riflessione sull’esito – guidano la ri-mappatura del formale. In tal senso sostenere la competenza imprenditiva significa, come afferma Morselli (2015, p. 8) formare una forma mentis che può aiutare gli studenti – futuri cittadini – a essere imprenditoriali attraverso la loro vita nelle differenti attività che intraprenderanno: nella famiglia, nel posto di lavoro, nella loro vita sociale (Costa, 2016, p. 194). Rilevante è quanto sta accadendo nel mondo del lavoro, dove motivazione e capacità di essere propositivi, di generare idee e progettualità innovative e metterle a disposizione del contesto in cui si opera, delineano un profilo di professionalità orientato all’autodirezione. Si delinea un’idea di imprenditorialità multipla dove, a fianco della definizione di creazione di organizzazioni innovative che creano valore, emerge la capacità di intraprendere all’interno delle organizzazioni esistenti (Shane e Venkataraman, 2007). Inoltre vi è opportunità imprenditoriale quando si risolvono – generativamente – le relazioni tra le capacità dell’individuo e le opportunità (Lackéus, 2015). Ri-mappare l’educazione all’imprenditività, permette di colmare il gap verso l’innovazione, e l’interpretazione di imprenditività come creazione di valore individuale e sociale.

Si tratta di dotare tutti i cittadini con una maggiore competenza imprenditoriale, tessendo una capacità diffusa, piuttosto che elitaria.

Una sesta ri-mappatura considera la capacitazione alla scelta e all'orientamento. Nella recente e rinnovata concezione di orientamento, inteso come processo *lifelong*, è assunto un nuovo significato: sia verso lo studente – con l'apprendimento di competenze in grado di sviluppare l'auto-direzione e la capacità di scelta – sia per il sistema dell'istruzione e della formazione – che dovrebbe interpretare la possibilità d'organizzare azioni e contesti secondo il differente ciclo esistenziale delle persone. Dunque, per ogni persona – nello scenario in movimento e trasformazione – appare fondamentale quindi *acquisire e sviluppare la capacità di orientamento, che si riferisce a quell'insieme di competenze che offrono ai singoli e ai gruppi modalità strutturate per raccogliere, analizzare, sintetizzare e organizzare informazioni personali, educative e occupazionali, nonché alle competenze per effettuare e attuare decisioni e transizioni* (Cedefop, 2011). In quest'ottica l'orientamento dovrebbe permettere di attribuire significato di continuità (personale, sociale e professionale) a un percorso costituito da continue esperienze. Più in generale, l'orientamento diviene un processo di educazione alla scelta, che si contestualizza nella formazione di una persona capace di dare una direzione al proprio progetto di vita. Dunque la prospettiva è di guidare gli studenti a comprendere quali siano i loro reali progetti: e quindi quali funzionamenti debbano maturare e acquisire affinché essi si realizzino. Analogamente, orientare significa capacitare alla scelte come opzioni di libertà, per direzionare il proprio sviluppo – umano e professionale – in grado di meglio rappresentare il proprio well-being. Il percorso di orientamento allora non può essere ridotto a semplice informazione, bensì diviene formativo attraverso la realizzazione di tutte le attività che vengono proposte negli ambienti innovativi e agentivanti. In tal senso trovano valore e significato orientativo capacitante le esperienze d'alternanza scuola-lavoro, di service learning, di associazioni cooperative scolastiche, di impresa didattica. Dunque occorre attribuire nuove finalità all'orientamento – ovvero transitare verso un approccio formativo che dirige il processo di crescita della persona, che si estende lungo tutto il corso della vita, che è presente nel processo educativo di ogni ordine e grado di scuola – coinvolgendo l'insieme dell'essere e fare scuola – in un contesto territoriale – fornendo opzioni di scelta per ogni studente, per una propria progettazione esistenziale, per un proprio tragitto di vita e di futuro, ed essere contemporaneamente di cittadinanza, di formazione continua, di sviluppo professionale.

Conclusioni

Possiamo tratteggiare delle linee in progress per il SL, individuando gli impegni dell'educazione alla cittadinanza planetaria (Unesco, 2015) come una possibile sintesi conclusiva delle potenzialità ancora inesprese del SL:

- pensare, progettare, organizzare, agire un'educazione di qualità a tutti i livelli (scuola primaria, secondaria di primo grado, secondaria di secondo grado, università e formazione tecnica e professionale). Tutte le persone a prescindere dal sesso, dall'età, dalla razza o dall'etnia, persone con disabilità, migranti,

popolazioni indigene, bambini e giovani, specialmente coloro che si trovano in situazioni delicate, devono avere accesso a opportunità di apprendimento permanenti che permettano loro di acquisire gli strumenti e le conoscenze necessarie per partecipare pienamente alla vita sociale. Ci impegneremo ad assicurare ai bambini e ai giovani un ambiente stimolante per la piena realizzazione dei loro diritti e la messa in pratica delle loro capacità, aiutando i nostri paesi a beneficiare del dividendo demografico attraverso scuole sicure, comunità coese e le famiglie;

- promuovere la comprensione interculturale, la tolleranza, il rispetto reciproco, insieme a un'etica di cittadinanza globale e di responsabilità condivisa. Prendiamo atto della diversità naturale e culturale del mondo, e riconosciamo che tutte le culture e le civiltà possono contribuire a, e sono attori fondamentali per, lo sviluppo sostenibile;

- fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti, garantendo ad ogni ragazza e ragazzo libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria che porti a risultati di apprendimento adeguati e concreti;

- garantire che tutti i discendenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile;

- innovare, generare, co-costruire e potenziare le strutture dell'istruzione e della formazione che siano sensibili ai bisogni di ogni essere umano, che siano luoghi sicuri di vita, non violenti e inclusivi.

Con Borghi (1962; 2017) l'educazione è processo che penetra in tutta la vita, e quindi nella società. Non vi può essere democrazia sostanziale, inclusione compiuta, innovazione dell'umano, ovvero tensione verso la libertà essenziale ed esistenziale, senza educazione. La libertà è il clima nel quale viviamo quotidianamente. Essa non è un dover essere eterno, ma è un qualcosa che esiste in noi, sia pure in forma non ancora perfettamente evidente. È una cosa che non ha fine, perché è la realtà stessa. Il tendere continuo della realtà alla sua infinita espansione è il valore – e specificità - dell'essere umano.

Bibliografia

Ajello A.M. (2002), *La competenza*, Il Mulino, Bologna.

Akkerman S.F., Bronkhorst L.H., Zitter I. (2011), The Complexity of Educational Design Research. *Quality and Quantity*, Vol. 47/1, pp. 421-439.

Alessandrini G., a cura di (2014), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum*, FrancoAngeli, Milano.

Ammon, M.S., A. Furco, B. Chi and E. Middaugh (2002), *A Profile of California's Calserve Service-Learning Partnerships: 1997-2000*, California Department of Education, Sacramento, California.

Ayob, N., Teasdale, S., & Fagan, K. (2016). How Social Innovation 'Came to Be': Tracing the Evolution of a Contested Concept. *Journal of Social Policy*, 45 (4), pp. 635–653.

- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano, Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum*. Roma, Carocci.
- Benadusi, L. a cura di (2018), *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Bologna, Il Mulino.
- Benavides F., Dumont H. e Instance D. (2011), *Alla ricerca di contesti di apprendimento innovativi*, in Ceri-Ocse, *Apprendere e Innovare*, Il Mulino, Bologna, pp. 39-74.
- Bertin G.M. (1976), *Educare al cambiamento*, La Nuova Italia, Firenze.
- Biesta, G.J.J. (2014), *The Beautiful Risk of Education*, Wiley, London.
- Billig, S. H. (2009), Does quality really matter? Testing the new K–12 service-learning standards for quality practice. In (Eds.) B.E. Moely, S.H. Billig, B.A. Holland *Advances in service-learning research: Vol. 9. Creating our identities in service-learning and community engagement*, Charlotte, NC, Information Age, pp. 131–157.
- Billig, S.H., A. Furco (2002), Research Agenda for K-12 Service-Learning: A Proposal to the Field, in A. Furco and S.H. Billig (eds.), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*, Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, pp. 271-280.
- Billig, S.H., Root, S., Jesse, D. (2005), *The Impact of Participation in Service-Learning on High School Students' Civic Engagement*, The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement, College Park, Maryland.
- Borghi, L. (2017), *L'educazione permanente*, (intervista a cura di) Berti. G., in *Volontà*, a. 41, n.1, riproduzione in "ARivista", vol. n.
- Borghi, L. (1961), *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze.
- Bransford J.D., Brown A.L., Cocking R.R. (2000), *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington, DC, National Academy Press.
- Bransford J., Vye N., Stevens R., Kuhl P., Schwartz D., Bell P., Meltzoff A., Barron B., Pea R., Reeves P., Roschelle J. Sabelli N. (2006), Learning Theories and Education: Toward a Decade of Synergy, in Alexander P.A., Winne P.H. (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 209-244.
- Brookfield, S. (1995), *Becoming a critically reflective teacher*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Brown, A.L. (1994), The Advancement of Learning. *Educational Researcher*, 23(8), pp. 4-12.
- Bruner, J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- Buckler, A. (2016), Tracher's professional capabilities and the pursuit of quality in Sub-Saharan African Education Systems: demonstrating and debating a method of capability selection and analysis. *Journal of Human Development*, 17 (2), pp. 161-177.
- Cedefop (2017), *Annual report 2016*, Cedefop information series, Cedefop Publications Office, Lussemburgo.
- Cedefop (2011), *Learning while working - Success stories on workplace learning in Europe*, Cedefop, Lussemburgo.
- Claxton G., Lucas B. (2009). *School as a foundation for lifelong learning: the implications of a lifelong learning perspective for the re-imagining of school-age education*, Leicester: NIACE.
- Cole, M., Engeström, Y. (1993), *A cultural-historical approach to distributed cognition*, in Salomon G., eds., *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*, Cambridge University Press, New York, pp. 1-46.
- COM (2006), *Le competenze chiave per l'apprendimento permanente*, UE, Bruxelles.
- Comoglio, M., Cardoso, M. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, LAS, Roma.
- Conway, J. et al. (2009), Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service-learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36, pp. 233–245, 2009.
- Costa A. (2008), *Learning and Leading with Habits of Mind*, ASCD, Alexandria (MA).
- Costa M. (2016), *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, FrancoAngeli, Milano.
- Costa M. e Strano A. (2017), Imprenditività come leva per il nuovo lavoro, *Formazione & Insegnamento*, XV, 1, pp. 399-411.
- Cozolino, L. (2008), *Il cervello sociale. Neuroscienze delle relazioni umane*. Milano, Raffaello Cortina.
- Craighero, L. (2010), *I neuroni specchio*, Bologna, Il Mulino.
- Csikszentmihalyi, M. (1996), *Creativity*, Hurper Collins, New York.

- De Bono, E. (1981), *Il pensiero laterale*, Bur Rizzoli, Milano.
- De Bono, E. (1973), *Lateral thinking: creativity step by step*, Harper, New York.
- De Corte, E. (2013), Constructive, self-regulated, situated, and collaborative learning: An approach for the acquisition of adaptive competence, *Journal of Education*, 192, 2-3, pp 33-47.
- De Corte, E. (2010), *Historical developments in the understanding of learning*, in Dumont H., Instance D. and Benavides F., eds., *The nature of learning*, OECD, Paris.
- DeSeCo-Oecd (2002). *DeSeCo: theoretical and conceptual foundations. Strategy paper*. Neushatel, OECD.
- Dewey, J. (2014), *Esperienza e natura*, Milano, Mursia, p.47.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*, Free Press, New York (trad. it.: Dewey J., *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992).
- Dewey J. (1931), *Context and Thought*, in Dewey J., *Later Works*, vol. 6, 9, SIU Press, New York.
- Dewey J. (1949a), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1949b), *Esperienza ed Educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1957), *Intelligenza creativa*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ellerani P. (2017), *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive work-in-progress*, Lisciani, Teramo.
- Ellerani, P. (2016), La formazione continua degli insegnanti e lo sviluppo delle comunità di apprendimento professionale: una prospettiva necessaria per una scuola europea e di qualità. *Ricercazione*, 7, 2, pp. 253-276.
- Engeström, Y. (2009), "From Learning Environments and Implementation to Activity Systems and Expansive Learning", *Action: An International Journal of Human Activity Theory*, 2, pp. 17-33.
- Engeström, Y. (2007), Putting Vygotsky to work: the change laboratory as an application of double stimulation, *The Cambridge Companion to Vygotsky*, Cambridge University Press, New York.
- Engeström, Y. (2001), *Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization*, *Journal of Education and Work*, 14(1), pp.133-156.
- Eyler, J., Giles Jr., D. E. (1999), *Where's the learning in service-learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Feuerstein, R. (1990), *The Theory of Structural Cognitive Modifiability*. In (Ed.) B. Presseisen, *Learning and thinking styles: classroom instruction*, Washington, National Education Association Research for Better Schools.
- Fiorin, I. (2016), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service-Learning*, Mondadori Università, Milano.
- Freinet, C. (1969), *Le mie tecniche*, La Nuova Italia, Firenze.
- Freire, P. (1973), *L'educazione come pratica di libertà*. Milano, Mondadori.
- Furco, A. (2010), The community as a resource for learning: an analysis of academic service-learning in primary and secondary education, in (Eds) Dumont, H., Instance, D., Benavides, F., *The Nature of Learning*, Paris, OECD Publication.
- Gallese, V. (2009), All'origine dell'interazione con gli altri, *La società e gli individui*, (35) XII-2, pp. 115-124.
- Gardner, H. (2006), *Five minds for the future*, Harvard Business School Press, Boston.
- Giles Jr., Dwight E., Eyler J. (1994), The theoretical roots of service-learning in John Dewey: toward a theory of service learning, *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, 1.
- Goodyear, P. (2001), *Effective Networked Learning in Higher Education: Notes and Guidelines*, Lancaster University, Lancaster.
- Gopal Jayal, N. (2009), The Challenge of Human Development: Inclusion or Democratic Citizenship?, *Journal of Human Development and Capabilities*, 10, 3.
- Haq, M. (1999), *Reflections on Human Development*, 2nd ed. Oxford University Press, Delhi.
- Hattie, J.A.C. (2009), *Visible learning. A synthesis of over 800 meta analyses relating to achievement*. New York, Routledge.
- Hargreaves A., Fullan, M. (2012), *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY, Teachers College Press.
- Harwood, A. M., Radoff, S. A. (2009), Reciprocal benefits of mentoring: Results of a middle school-university collaboration. In (Eds.) B. E. Moely, S. H. Billig, B. A. Holland, *Advances in*

- service-learning research: Vol 9. Creating our identities in service-learning and community*, Greenwich, CT, Information Age, *engagement*, pp. 131–158.
- Hinton C., Miyamoto K., Della Chiesa B. (2008), Brain Research, Learning and Emotions: Implications for Education Research, *Policy and Practice. European Journal of Education*, 43(1), pp. 87-103.
- Hinton C. Fischer K.W. (2010) *Research schools: grounding research in education practice*, Mind, Brain and Education, 2(4), pp. 157-160.
- Jürgen Howaldt & Michael Schwarz (2017) Social Innovation and Human Development—How the Capabilities Approach and Social Innovation Theory Mutually Support Each Other, *Journal of Human Development and Capabilities*, 18:2, 163-180,
- Huber, J., Mompoin-Guillard P. (2011), *Teacher education for change*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Ibrahim S., Alkire S. (2007), Agency and empowerment: a proposal for internationally-comparable indicators, *Oxford Developments Studies*, 35, 4: 379-403.
- Isfol (2013), *Piaac-Oecd. Rapporto nazionale sulle Competenze degli Adulti*, Isfol, Roma.
- Kaczmarek, L. (1997), *The Neuron*, Oxford University Press, New York.
- Kolb D.A. (1984), *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, New Jersey.
- Kolb A.Y., Kolb D.A. (2017), *The Experiential Educator*, EBLS Press, Kaunakakai.
- Kramer, R. C. (2000). Poverty, inequality, and youth violence. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 123-139.
- Kruse, K. (2012), *Employee Engagement 2.0: How to motivate your team for high Performance*, The Kruse Group, Richboro (PA).
- Laporta, R. (1971), *La difficile scommessa*, Firenze, La Nuova Italia.
- Laporta (1960)
- Lackeus M. (2015), *Entrepreneurship in education. What, why, when, how*, OECD Publications, Paris.
- Lakoff G., Nunez R.E. (2005), *Da dove viene la matematica. Come la mente embodied da origine alla matematica*, Torino, BollatiBoringhieri.
- Lave, J., Wenger, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, New York.
- LeBoterf, G. (2000), *Construire les competences individuelles et collectives*, Paris, Eyrolles (trad. it. *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida, 2008).
- MacLeod, D., Clarke, N. (2009), *Engaging for Success: Enhancing performance through employee engagement*, BIS, London.
- Markus, G. B., Howard, J. P. F., & King, D. C. (1993). Integrating community -service and classroom instruction enhances learning - results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4), 410-419.
- Margiotta, U. (2015), *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*, Carocci, Roma.
- Margiotta, U. (2011), *The changing mind: from neural plasticity to cognitive modifiability*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2009), *Competenze e legittimazione nei processi formativi*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2007), *Insegnare nella società della conoscenza*, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Raffello Cortina, Milano.
- Mezirow, J. (2000), *Learning as transformation: Critical Perspectives on a theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow, J. (1997), *Transformative Learning. Theory to Practice*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Morin, E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina.
- Morselli, D. (2015), *Enterprise Education in Vocational Education: A Comparative Study Between Italy and Australia*, Palgrave MacMillan, New York.
- Mortari L., a cura di (2017), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano.
- Mortari, L. (2013), *Aver cura della mente*, Roma, Carocci.

- Moulaert, F., MacCallum, D. Hillier, J. (2013), *Social innovation: intuition, precept, concept, theory and practice*, in (Eds.), F. Moulaert, D. MacCallum, A. Mehmood, A. Hamdouch, *The International Handbook on Social Innovation: Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research*, Cheltenham, Edward Elgar (pp. 13-24).
- Moulaert, F. and Sekia, F. (2003), Territorial Innovation Models: a critical survey, *Regional Studies* 37 (3), pp. 289-302
- NAP (2012). *Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington DC, NAP.
- Nicholls, A., Ziegler, R. (2015), *An Extended Social Grid Model for the Study of Marginalization Processes and Social Innovation*, in CRESSI Working Papers 2/2015, UE, Bruxelles, pp.2-23.
- Nussbaum M.C. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M.C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M.C. (2007), "Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education", *Journal of Human Development*, 7, 3: 385-395.
- Nussbaum M.C. (2002), *Giustizia sociale e dignità umana*, Il Mulino, Bologna.
- Nussbaum M.C. (2000), *Women and Human Development*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nussbaum, M.C. (1997), *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Oecd (2016), *Global competency for an inclusive world*, OECD Publishing, Paris.
- Oecd (2015), *Students, Computers and Learning: Making the Connection*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- Oecd (2009), *Entrepreneurship Indicators Programme. Measuring Entrepreneurship. A Collection of Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Oecd (2001), *The well-being of nations: The role of human and social capital*, Paris, Centre for Educational Research and Innovation.
- Oecd-Talis (2013), *TALIS 2103 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris.
- Oecd-Ceri (2013), *Innovative Learning Environments*, Paris, OECD Publishing.
- OMS (1998), *Life skills*, Milano, FrancoAngeli.
- O'Regan, J.K. Noë, A. (2001), What it is like to see: a sensorimotor theory of visual experience, *Synthese*, 129, 1, pp. 79-103.
- Pantev, C., Oostenveld R., Engelen A., Ross B., Roberts L.E., Hoke M. (1998), *Increased Auditory Cortical Representation in Musicians*, *Nature*, 23, 392, pp. 811-814.
- Pelleray, M. (2004), *Le competenze e il Portfolio delle competenze individuali*. Firenze, La Nuova Italia.
- Pelleray, M. (1994), *Progettazione didattica: metodi di programmazione educativa scolastica*, Torino. SEI.
- Perrenoud, P. (2017), *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?* Roma, Anicia.
- Perrenoud, P. (2003), *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia.
- Reggio, P. (2014), *Lo schiaffo di don Milani*, Trento, il Margine.
- Resnik, L.B. (1995), *Imparare dentro e fuori la scuola*, in (a cura di) C. Pontecorvo, A. Ajello, C. Zucchermaglio, *I contesti sociali dell'apprendimento*. LED, Milano.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano, RaffaelloCortina.
- Robeyns, I. (2007), The capability approach: a theoretical survey, in *Journal of Human Development*, 6, 1, pp. 93-117.
- Sadan, E. (1997), *Empowerment and Community Planning. Theory and Practice of People-Focused Social Solutions*, Hakibbutz Hameuchad Publishers, Tel Aviv. (trad. eng. a cura di Flantz R., 2004).
- Saltmarsh, J. (1996), Education for critical citizenship: John Dewey's contribution to the pedagogy of community service learning, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, Fall, pp. 13-21.
- Sawyer, R.K., (ed.) (2011), *Structure and improvisation in creative teaching*, Cambridge University Press, Cambridge (UK).

- Schleicher, A. (ed.) (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century*. Brussels: OECD Publishing.
- Schneider, M., Stern, E. (2010), *The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings*. In OECD (Ed.), *The nature of learning: Using research to inspire practice*, pp. 69-90, Paris, OECD Publishing.
- Schön, D. (1983), *The reflective practitioner*, Basic Books, NE.
- Sen, A. (1992), *La disuguaglianza*, Il Mulino, Bologna.
- Sen, A. (1993), *Capability and Well Being*, in (Eds) Nussbaum M.C. Sen A., *The Quality of Life*, Oxford University Press, Oxford.
- Sen, A. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano.
- Sennet, R. (2012), *Insieme*, Feltrinelli, Milano.
- Sennet, R. (2008), *L'uomo artigiano*. Milano, Feltrinelli.
- Sennett, R. (1998), *The corrosion of character: The personal consequences of work in the new capitalism*. New York: W.W. Norton.
- Shane, S., Venkataraman, S. (2007), *The Promise of Entrepreneurship as a Field of Research*, *Entrepreneurship*, Springer.
- Slavin, R. (2010), *Cooperative learning: what makes group-work work?*, in (Eds) Dumont H., Instance D., Benavides F., *The nature of learning*, Paris, OECD Publishing.
- Sliwka, A. (2011), *Il contributo dell'istruzione alternativa*, in Ocse-Ceri, *Apprendere e Innovare*, Il Mulino, Bologna, pp. 143-172.
- Stipeck, D. (2004), *Engaging schools*, Washington D.C., NAP.
- Stipeck, D. (2002), *Motivation to Learn: Integrating Theory and Practice*, Pearson, Washington D.C.
- Tessaro, F. (2013). Valutazione delle competenze e orientamento. In P. Ellerani, M.R. Zanchin, *Valutare per apprendere, apprendere a valutare*, Trento, Erickson.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into Learning at the Workplace. *Educational Research Review*, 3(2), pp. 130–154.
- Ubbiali, M. (2017), *Il service learning: un'analisi tematica della letteratura*, in (a cura di) Mortari L., *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano, pp. 71-197.
- Unesco (2017), *Education Transforms Lives*, Unesco, Paris.
- Unesco (2016), *Education for people and planet: creating sustainable futures for all*, Unesco, Paris.
- Unesco (2015), *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*, Unesco, Paris.
- Unesco (2014), *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*, Unesco, Paris.
- Varisco, B.M. (2004), *Il portfolio*, Roma, Carocci.
- Vaillant, D. (2005), *Education reforme and the role of teachers*. In Prelac Journal. Teacher involvement in educational change, Santiago, Chile, UNESCO.
- Vieluf, S. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS*, Paris, OECD Publishing.
- Vygotskij, L.S. (1974), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Firenze, Giunti.
- Vygotskij, L.S. (1992), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma, pp. 19-21.
- Vygotskij, L.S. (2013), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari (Edizione con Introduzione e note a cura di Luciano Mecacci).
- Wenger, E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano.
- White, A. (2001). *Meta-analysis of service-learning research in middle and high schools* (Unpublished doctoral dissertation). University of North Texas, Denton.
- Zimmerman, M.A. (2000), Empowerment Theory, in (Eds) Rappaport J., Seidman E., *Handbook of Community Psychology*, Springer, Boston.
- Zinker, J. (2002), *Processi creativi in psicoterapia della gestalt*, FrancoAngeli, Milano.
- Zitter, I., Hovee, A. (2012), Hybrid Learning Environments: Merging Learning and Work Processes to Facilitate Knowledge Integration and Transitions, *OECD Education Working Papers*, No. 81, OECD Publishing.



SERVICE-LEARNING: PROVE DI DEMOCRAZIA

JOLE ORSENIGO
Università di Milano Bicocca
jole.orsenigo@unimib.it

LAURA SELMO
Università di Verona
laura.selmo@univr.it

*Introduzione*¹

Che cos'è la democrazia? Rispondeva John Dewey (1916, p. 110) cento anni fa «è qualcosa di più di una forma di governo. [...] È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse comune [...]». Tuttavia – si chiederà molti anni dopo Jacques Derrida (1994) – quanti dobbiamo essere per essere davvero in democrazia, per non ridurla a essere utopia, finalità o obiettivo irrealizzabile, oppure per non restare solo un'idea regolativa che non si realizzerà mai abbastanza? Per essere davvero il nostro il futuro, la democrazia non può che farsi a venire. Dovrebbe non corrispondere più semplicemente a una questione «di paese, di nazione, di Stato e di cittadino, detto altrimenti, dovrebbe non essere più questione di politica, se almeno ci si attiene ancora all'accezione trasmessaci di questa parola» (Derrida, 1995, p. 130), piuttosto potrebbe diventare una questione educativa, dove per educazione si intenda una situazione reale, effettiva, circostanziata di partecipazione democratica.

Che cos'è allora la metodologia del *service-learning* che importiamo dall'America di Dewey, se non la-messa-in-scena – il *teatro* (Cappa-Antonacci 2001, Cappa 2016, D'Ambrosio 2015, 2013) – di un'educazione alla democrazia all'altezza dei nostri problemi attuali di ordine planetario? Senza essere solo dialogo, è gioco delle parti, senza essere l'ennesima occasione di omologazione culturale, è pratica agganciata al sapere (Foucault 1969) e alla riflessione. Essa è animazione di un autentico *mieu* locale: dove il sapere si fa prossimo, vicino, attivo, vivo. Fare-della-democrazia-un-teatro-reale significa, oltre ogni presa alla

¹ Questo paragrafo è stato scritto da Laura Selmo

lettera, attuare un'autentica *Darstellung* pedagogica, cioè essere consapevoli della funzionalità formativa agita e agente dentro il *service-learning*.

In questo saggio vorremo dimostrare come il *service-learning* possa essere letto e usato quale messa-alla-prova della vita democratica: partecipazione, allenamento e realizzazione di essa. Riccardo Massa (in Antonacci, Cappa, 2001) ha provato a pensare il teatro quale metafora dell'educazione, noi vorremmo descrivere questa analogia strutturale grazie alla pratica del *service-learning*. Infatti l'architettura di un'esperienza democratica di comunità, il gioco delle parti dei suoi stessi attori-membri, la messa in scena di un canovaccio di servizio (cioè l'esperienza di un potere che si fa responsabilità attiva) e di tradizione (dei saperi) tra le generazioni, creano un teatro performativo, dove imparare e crescere insieme.

Infatti l'impegno e il contributo *reale* alla comunità e la costruzione di un'etica *condivisa* della partecipazione attiva contribuiscono a creare quell'ambiente educativo protetto, il mondo piccolo cui si partecipa, che è anticipazione, esercizio, ma anche già realizzazione di quel mondo grande dove tutti, volontariamente o meno, siamo protagonisti nel costruire il passato, il presente e il futuro (Dewey 1938).

La lezione di John Dewey²

Nella sua versione del pragmatismo, John Dewey (1916) sosteneva che l'uomo non è un semplice spettatore del mondo, ma interagisce continuamente con ciò che lo circonda. Trasformare la razionalità da facoltà contemplativa a strumento (Strumentalismo), è ciò che distingue Dewey come filosofo, ma soprattutto come pedagogista rivoluzionario. Inoltre, quello che lui definisce *experience* (esperienza) è sempre sociale e socializzata: «non si compie solo nell'interno della persona» (Dewey, 1938, p. 23) ma attraverso l'interazione con l'esterno. Quel vincolo di transazione che lega l'uomo al mondo, trasforma anche il bambino in uno scienziato in erba.

Se essere umani corrisponde sempre, anche per Dewey, a saper ragionare, usare la ragione come strumento significa servirsene (Operazionismo): farsi largo con essa nel mondo e allargare, migliorare – grazie alla ragione strumentale – questo stesso mondo (Migliorismo).

L'insegnante e l'educatore, quindi, hanno la responsabilità di sviluppare esperienze concrete che facciano crescere lo studente e lo rendano autonomo e capace di discernere. L'alternativa a una scuola intellettualistica, astratta, lontana dalla vita, è dunque quella di sviluppare esperienze significative dal punto di vista sociale e culturale. Si «dovrebbe conoscere in che modo utilizzare la situazione circostante, fisica e sociale, per estrarne tutti gli elementi che debbono contribuire a promuovere esperienze di valore» (Dewey, 1938 p. 24).

Fare questa esperienza vuol dire mettere l'educando in grado di esprimersi, partecipando a una attività che lo impegna a livello cognitivo, emotivo e soprattutto volitivo. Inoltre, per Dewey, l'educazione deve avere una valenza

² Questo paragrafo è stato scritto da Laura Selmo

politica, cioè di cooperazione alla costruzione di una società democratica; una *societas* in cui a tutti, uno per uno, siano garantiti diritti e doveri ugualitari.

Si cerca di generare uno stretto legame fra educazione e democrazia, non solo a livello teorico dove viene esplicitato che l'una è al servizio dell'altra, ma in una continua messa in pratica di azioni concrete che le realizzino pienamente. L'educazione allora diventa campo d'esperienza in cui sperimentare la democrazia: dentro le aule delle scuole, nella relazione fra allievi e insegnante, nello scambio fra pari e nella messa in comune del proprio sapere, sapere fare e saper essere, dentro la comunità. La democrazia a sua volta fa da garante a un'educazione per tutti e di una crescita individuale e sociale di ognuno. In una sorta di relazione biunivoca per costruire una società in cui tutti posano realizzarsi e nello stesso collaborare nella ricerca di un ben-essere sociale, l'educazione e la democrazia diventano i due pilastri dell'ideale sociale di Dewey, che non deve rimanere sulla carta, ma deve diventare vivo e concreto nella vita reale. Quest'ideale dipende da ogni singolo individuo, che con la responsabilità delle sue azioni e delle sue scelte, lo vivifica e rende efficace.

Forse la sola maniera oggi per continuare la strada della democrazia è di compiere il suo obiettivo, cioè non dare soltanto un diritto di voto ai cittadini ma dare a ciascuno e a ciascuna di loro un diritto e un dovere politici completi. Bisogna affidare a ciascuno e ciascuna la singola, se così posso dire, responsabilità politica [...]. (Irigary, 1994, p. 154)

La democrazia è l'unica soluzione che abbiamo trovato al problema di coniugare tre aspirazioni opposte, ma altrettanto sentite, dell'uomo moderno: il desiderio di essere liberi, quello di essere tutti uguali e quello di solidarietà tra noi e gli altri. Non dico che l'armonizzazione di libertà, uguaglianza e fraternità sia in democrazia perfetta, ma è questa l'unica costituzione politica che in qualche misura le fa convivere senza che si elidano a vicenda. (Ginger, 1998, p. 150)

Inoltre «nessuna prassi educativa concreta è priva di riscontro politico nel senso che i soggetti che compiono l'azione educativa operano in un determinato contesto sociale e culturale, svolgendo in esso un ruolo e compiendo scelte – che saranno sempre, direttamente o indirettamente di natura politica» (Porcarelli, 2012, p. 203).

Per Dewey educare alla democrazia significa allora costruire una coscienza critica attraverso l'impegno e il servizio alla comunità. La scuola in primo luogo deve offrire ai giovani l'occasione per porsi di fronte alla realtà, sperimentarla, riflettere su di essa e cambiarla attraverso l'azione. Il *service-learning*, una nuova metodologia d'insegnamento-apprendimento, si inserisce proprio a pieno diritto in questa cornice, ma anche la eccede, inverandola.

*Che cosa è il Service Learning?*³

Il *service-learning* (SL) è una didattica che pone al centro del suo impianto, l'esperienza come pratica e offre la possibilità di provare e “mettersi alla prova” di fronte all'impegno e alla partecipazione *attiva* in un'ottica di servizio alla comunità. Permette di vivere un'esperienza reale di servizio dentro un ambiente educativo protetto, dove si è protagonisti nell'esercitare e costruire una comunità democratica in un'alternanza fra sperimentazione, validazione e continuità (Dewey, 1938). Esso infatti si basa sulla teoria dell'apprendimento esperienziale di Dewey (1938) e si struttura attorno ad alcuni elementi: esperienza, riflessione, servizio, comunità e democrazia. Infatti attraverso la messa in pratica delle proprie conoscenze e capacità dentro la comunità si sperimenta il significato di democrazia, intesa come la partecipazione di tutti secondo i propri mezzi alla costruzione della società. A partire dagli anni Novanta la metodologia del SL venne sempre più utilizzata e di conseguenza anche la ricerca scientifica cominciò a porre la sua attenzione sugli elementi che davano qualità a questa pratica e sugli effetti che esso produce. Molte ricerche hanno dimostrato che le esperienze di SL hanno ripercussioni positive sia sulla sfera dell'apprendimento che dello sviluppo sociale e personale dei giovani coinvolti (Speck, 2001; Miron, Moely, 2006; Schmidt, Robby 2002); inoltre contribuiscono a incrementare l'apprendimento in quanto gli studenti sperimentano direttamente ciò che imparano attraverso lo studio in aula, creando relazioni di conoscenza e reciprocità con il territorio e la comunità in cui vivono (Eyler, Giles 1999). Questo offre ai giovani l'occasione per confrontarsi, conoscersi, raccontarsi e vedere la realtà secondo diverse prospettive, riproducendo nel piccolo una democrazia reale e tangibile.

Il SL è strutturato attraverso tre fasi: la prima è rappresentata da un percorso formativo/disciplinare che pone le basi alla fase successiva che è rappresentata da quella di servizio presso la comunità e infine segue la fase della riflessione che è trasversale, cioè opera prima, durante e dopo l'esperienza ed è volta a favorire l'apprendimento e lo sviluppo.

Nel SL troviamo il fare inteso come azione e sperimentazione, e il riflettere come pensiero sul fare che conduce all'apprendimento. Gli studenti portano quanto appreso a scuola dentro la comunità realizzando diverse attività e nello stesso tempo riflettendo sulla propria esperienza imparano ad essere parte della comunità. Durante l'attività essi sviluppano abilità e competenze, interagiscono con gli altri, comprendendo le proprie risorse e i propri limiti. Essi sperimentano e osservano cosa significa mettere in comune e comprendono l'importanza di dare il proprio contributo.

Eyler e Giles (1994) utilizzando i capisaldi del pensiero di Dewey indicano nello specifico nove punti chiave su cui andare ad analizzare il SL e su cui riflettere. In dettaglio:

1. La continuità dell'esperienza. Il primo punto da cui iniziare è la continuità dell'esperienza. L'esperienza di servizio è un momento fondamentale nel SL. E proprio per questo deve essere predisposta bene facendosi alcune domande su ciò che potrà produrre o meno. Come si può ritenere che un'esperienza di SL possa

³ Questo paragrafo è stato scritto da Laura Selmo

portare a dei cambiamenti duraturi e continui? Quanto appreso nell'esperienza del SL continua nel tempo? In che modo?

2. Il principio di interazione. Affinché effettivamente si possa avere un apprendimento, l'esperienza e le caratteristiche dell'individuo devono interagire. Allora occorre domandarsi: come le caratteristiche individuali vanno ad interagire con messa in atto dell'esperienza di SL?

3. Il principio di ricerca: ci si deve chiedere, in relazione a quanto indicato da Dewey, il vivere esperienze di SL porta alla necessaria e continua ricerca di un ulteriore approfondimento?

4. L'attività di riflessione: come si è compreso la riflessione nel SL è un passaggio determinate fra esperienza e apprendimento, senza la quale lo stesso non potrebbe riconoscersi come tale. Per parlare di *service-learning* occorre chiedersi: partendo dall'esperienza di servizio come si svolge l'attività di riflessione? Risulta strutturato un percorso di riflessione sull'azione?

5. Veri progetti educativi: il progetto per essere effettivamente educativo deve: generare interesse; essere utile intrinsecamente; presentare problemi che risvegliano nuove curiosità e creare nuove domande di conoscenza; svilupparsi in un lungo periodo di tempo.

6. Apprendimento di conoscenze astratte o concrete: Possono trasferirsi le conoscenze acquisite sia in astratto che in concreto da un'esperienza all'altra ?

7. Il concetto di comunità: esso è fondamentale e allora ci si deve domandare la partecipazione al SL valorizzazione e promuove l'idea di comunità? La partecipazione favorisce il coinvolgimento nella comunità per tutta la vita?

8. Cittadinanza attiva: Il SL promuove lo sviluppo dell'intelligenza sociale? Esso favorire un impegno per la cittadinanza promuovendo lo sviluppo morale e il senso di responsabilità ?

9. Il concetto di democrazia. Si può applicare l'ideale di democrazia a programmi di SL? Con quali effetti a lungo termine? Come ?

Il SL quindi tocca diversi aspetti della vita reale, consente di rivestire un "ruolo" che realizza una "performance-azione" e permette di vivere un' esperienza concreta di democrazia dove tutti fanno la loro parte e dove ognuno si sente parte.

Pedagogia e democrazia

Che la pedagogia non sia *nient'altro* che filosofia e questa *nient'altro* che politica: è convinzione comune nella nostra tradizione europea e occidentale.

È di lì che siamo nati (Sini, 2003, p. 209)

Queste affermazioni di Carlo Sini che a prima vista sembrano un po' scomode per i pedagogisti, a un secondo sguardo – quello stesso decostruttivo che Jacques Derrida ha esercitato sul tema della democrazia (Derrida, 1994) – aprono invece potenzialità impensate per le pratiche educative e per i discorsi pedagogici. Come scrive lo stesso Sini

Non si tratta di rinnegare questo "inizio"; si tratta, come sempre, di ripeterlo, il che significa: farlo accadere di nuovo e farlo accadere *ex novo* nella nostra "origine" (Sini, 2003, pp. 209-210)

Il che equivale ad assumere fino in fondo quella *rottura epistemologica* nei confronti della Tradizione, che ha determinato la fine della pedagogia filosofica (Massa, 1988). Vuol dire avviarsi a definire – sempre nei termini althusseriani – la pedagogia quale “scienza” oppure – in quelli foucaultiani – a riconoscerla quale sapere, discorso o positività, che ha regole di formazione proprie, sulla cui base sarà possibile circoscrivere l’uso di enunciati autonomi, cioè superare quella soglia che Michel Foucault chiama di epistologizzazione (Foucault, 1969), al fine di un’ ulteriore futura loro formalizzazione (De Giacinto, 1988; Bardulla e Felini, 2016).

È a questa pedagogia nuova che ci riferiamo quando pensiamo il *service learning* come un teatro di democrazia in atto.

Che cosa è “democrazia”?

Per quanto possa restare vivo e presente, come afferma Jacques Derrida, quell’*impasse* insito nel progetto politico democratico: il fatto che richieda una parità di diritto – per tutti – nel momento stesso in cui le originalità di ciascuno vengono omologate a uno *standard*, quel progetto potrebbe essere trattato non come politico ma come formativo, cioè «l’esercizio ludico di un paradosso, un’amabile finzione, una pedagogia favolosa» (Derrida 1995, p. 274). Sì, continua, ma a patto che la doppia ingiunzione cui la democrazia aspira: l’uguaglianza che occulta quello stesso gesto di potere che la fa esistere (il diritto di tutti) e le reali differenze individuali (i doveri di ognuno verso gli altri ma anche quello verso di sé), «siano sufficientemente simmetriche per opporsi e contraddirsi. Quindi a condizione che [...] appartengano a un insieme *presentemente omogeneo*». Il che, conclude, non accade mai «necessariamente» (Derrida, 1995, p. 274).

Si può realizzare una democrazia *al di là* o *senza* la democrazia? Vorrebbe dire: «non rinunciare mai a ciò cui si vorrebbe rinunciare» (Derrida, 1995, pp. 277-278).

Dicendo che il mantenimento di questo nome greco, democrazia, è questione di contesto, di retorica o di strategia, persino di polemica [...] non si cede necessariamente all’opportunismo o al cinismo dell’antidemocratico che nasconde il suo gioco. Tutto al contrario: si difende il diritto infinito alla questione, alla critica, alla decostruzione (diritti garantiti, di principio, da ogni democrazia: non c’è decostruzione senza democrazia, non c’è democrazia senza decostruzione) (Derrida, 1995, p. 131).

La “spoliticizzazione” del termine democrazia – questa proposta “di usarlo” in campo didattico – «non sarebbe più necessariamente neutrale o negativa indifferenza a ogni forma di legame sociale, di comunità, di amicizia» ma corrisponderebbe piuttosto a *eccedere* la questione «di paese, di nazione, di Stato e di cittadino, detto altrimenti, dovrebbe non essere più questione di politica, se almeno ci si attiene ancora all’accezione trasmessaci di questa parola» (Derrida, 1995, p. 130). Questo “uso” educativo e formativo della democrazia, questo discorso pedagogico che tentiamo a proposito del SL, sarebbe un modo di fare-

politica *più alto*, eccedente abbiamo detto, rispetto a quello che abbiamo conosciuto finora.

Scrivendo John Dewey, poco più di cento anni fa, che la democrazia «è qualcosa di *più* di una forma di governo» (Dewey, 1916, p. 110 corsivo nostro), allora farne un'occasione educativa e formativa, farne un oggetto discorsivo di ordine didattico e pedagogico, significa realizzarla in linea di finzione, cioè mettendone in atto *il dispositivo* senza mai credere mai di aver realizzato, a livello politico, il governo migliore agito. Quello che continuiamo a definire “democrazia” «è prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse comune» (Dewey, 1916, p. 110), cioè *un teatro* di vita reale in comune.

Per non fare di Dewey solo un critico idealista dei progetti idealisti di educazione (Papi, 2001), ma leggendo il suo pragmatismo come fa Rorthy (1996) in linea di continuità con la decostruzione derridiana, questo teatro-democratico-comune più che essere funzionale a un traguardo politico – è chiaro infatti come «un governo che dipende dal suffragio popolare non può prosperare se coloro che eleggono e seguono i governanti non sono educati» – realizza in uno *spazio* protetto ma reale quell'«abbattimento di barriere di classe di razza e di territorio nazionale» che proprio Dewey auspicava. Non solo le mette in atto davvero, ma anche fa fare esperienza di esse. Si tratta di drammatizzare una *societas* dove le opportunità non solo intellettuali «siano accessibili a tutti e a condizioni eque e facili» (Dewey, 1916, p. 110).

Realizzare davvero una tale «società mobile», non stratificata in classi sociali, ma i cui membri «siano educati all'iniziativa personale e all'adattabilità» (Dewey, 1916, p. 110), cioè ne facciamo esperienza attiva e diretta, corrisponde non a sognare un mondo che non c'è (utopia), né a dire che questo mondo c'è già (ed è, per esempio, quel capitalismo avanzato – una distopia – di cui facciamo esperienza tutti i giorni), ma «un'utopia situata» (Foucault, 2006, p. 13) con tutti i rischi che questo comporta. Più che fare come in America, si tratterebbe di fare *l'America di Dewey*, cioè realizzare un modello pedagogico – una pedagogia.

Il punto è non creare un mondo parallelo al mondo in cui viviamo, un'oasi o una finzione immaginaria, fantastica, quanto un mondo magari – non semplificato, ma sempre protetto e reale – dove agire *il doppio della vita*; dove più che allenarsi a vivere, *avventurarsi* (Foucault, 1976; Massa, 1989), cioè da vivere in autenticità.

Questo sogno non ha già prodotto gli incubi, che intendeva scongiurare?

Le istituzioni totali – tutti quei luoghi che noi tendenzialmente stiamo chiudendo, in Italia, dopo la rivoluzione basagliana – erano eterotopie e eterocronie reali per quanto perverse. In esse sembrava avvenire quello che Riccardo Massa, ha definito un *miracolo pedagogico*, cioè «il pazzesco e mostruoso esperimento mentale del grande libro rousseauiano» (Massa, 1977, p. n41). Rousseau infatti, sia nei suoi fautori che nei suoi detrattori, resta *il mito originario la pedagogia moderna* (Massa, 1990); un mito violento che non chiede mai a Emilio se vuole entrare in quel conflitto serrato e diffuso che il suo *gouverneur* prepara per lui. Non si tratta quando si educa di non esercitare della violenza, ma di farlo consapevoli entrambi – educatore ed educando – di entrare in quel conflitto che è

il processo educativo. Solo a questo patto (simbolico), è possibile accettare qualcosa, cioè accogliere e valorizzare, quel «reale della violenza» (Recalcati, 2011, p. 96) che resta sempre “fuori”.

Simbolizzare il conflitto significa vivere-in-democrazia: non negare, né agire direttamente la violenza insita in ogni antagonismo, ma neppure non essere da essa annientati, cioè rinunciare alla Differenza. Imparare ad apprendere dall’altro – sia egli/ella minore o maggiore in anzianità, esperienza o sapere – è la scommessa, o il paradosso, di una vita democratica che non rende solo tutti uguali, ma riconosce anche le differenze una per una. Servire l’altro, allora, significa accedere a un’esperienza che mi eccede, cioè trascende senza ottimizzarle tutte le singolarità.

Derrida parlava della democrazia *a venire* proprio come di una comunità senza comunità, un luogo dove gli individui non valgono *più* della loro somma, cioè non sono esauriti da nessun collettivo (Makarenko, 1953) o organismo sovrapersonale (Durkheim, 2008), né *meno* di ogni antagonismo; dove, cioè si impari non ad agire la violenza, ma a entrare nel conflitto.

È questa “la” democrazia: qualcosa sempre a venire.

Scrivendo Riccardo Massa del *potere educativo* che esso si qualifica *pedagogicamente* «solo se riesce a farsi accettare come tale» (Massa, 1977, p. 41); per questa ragione spesso viene esercitato solo in quanto negato, cioè istituendo rapporti permissivi e paritetici. O non direttivi. La violenza insita nel potere educativo andrebbe invece riconosciuta. Di nuovo, non per affermarne la purezza ma per essere messa a disposizione di chi si vuole davvero educare. È questo l’antagonismo di cui occorre ri-trovare il coraggio e assumersi la responsabilità in educazione (Vergani, 2015).

La violenza politica si giustifica solo in quanto politica, mentre quella *educativa e formativa* si giustifica soltanto se è l’educando «complice e vittima cosciente, a portare il suo corpo all’educatore perché gli ci applichi sopra e gli ci metta addosso le proprie tecniche comportamentali» (Massa, 1977, p. 42).

È così, conclude Massa, che «il significato pedagogico delle istituzioni totali entra [...] *in crisi*» (Massa, 1977, p. 42 corsivo nostro).

Queste realizzando il sogno «della grande utopia pedagogica di poter esercitare un controllo continuo e integrale della formazione» (Massa, 1977, p. 40), mostrano *agente*, in concreto per quanto in modo capovolto, l’essenza stessa dell’educazione, cioè «i suoi dis-valori» (Massa, 1977, p.40). Come evitare che l’ideale democratico, il suo sogno politico, si trasformi in un luogo perverso quando si mette mano alla sua realizzazione?

Occorre non confondere la violenza con il conflitto: la prima mette in campo sempre «l’esercizio della semplice negazione» (Recalcati, 2011, p. 95), mentre il secondo non solo è inevitabile quando si educa, ma anche “salutare” in quanto: «implica [...] l’istanza della differenziazione»; per questo motivo, afferma Massimo Recalcati, riconoscere il conflitto significa saperlo trasformare in un’occasione di crescita. Stare-nel-conflitto corrisponde a «simbolizzare la violenza, per iscrivere la violenza in un discorso, mentre la violenza è la rottura di ogni argine discorsivo, è sempre letteralmente, fuori discorso» (Recalcati, 2011, p. 96)

Il *service-learning*, allora, metterà in scena davvero quella conflittualità democratica, la sua finzione e i suoi simboli, che noi occidentali abbiamo inventato: un grandioso gioco-delle-parti che prende sul serio la differenza generazionale, le diverse provenienze culturali, politiche e religiose. Non solo le mette a tema, ma pure le esercita. Chiede a chi le agisce – ai (suoi attori) – di farlo in autenticità; paradossalmente senza fingere oppure ben sapendo che si tratta *solo* di una finzione pedagogica. Credere nel Simbolico, ci ricorda Žižek corrisponde infatti a credere *più alle parole che agli occhi*, cioè accordare alle parole il potere performativo dell'atto (Žižek, 2003).

In questo modo il teatro cui alludiamo, non è segno di nessuna comunità ideale, ma simbolo vivente, in una paradossalità o contraddizione lasciate sempre aperte. Che cosa è una comunità inclusiva e democratica, se non quella che lascia sempre aperto l'ingresso a ogni nuova differenza, che si mette in discussione tutte le volte per ciascuno?

Il paradosso in educazione può essere abitato grazie al teatro; non un teatro borghese o della rappresentazione, quello che faceva rabbrivire Nietzsche e molti dopo di lui, ma un teatro povero. Alla poetica del teatro di Jerzy Grotowski corrisponde, in pedagogia, un discorso che sa riconoscere la materialità in atto mentre si educa e si è educati. In questo senso il *service-learning* è il punto zero dell'educazione, cioè riduce a zero la differenza tra finzione formativa e democrazia a venire: non la rappresenta moralisticamente, ma eticamente la abita. Educare alla democrazia chiede di abitare questo paradosso: scegliere di accogliere tutti e rispettare ciascuno. Abbiamo fatto esperienza, finora, di questa uguaglianza in un solo modo, cioè grazie al potere pastorale, quello di cura, ma come far accadere una democrazia talmente democratica da eccedere proprio quel principio di uguaglianza, cui non vogliamo rinunciare, che ne nasconde anche uno di omologazione mentre lo rinnega? Come andare oltre quella forma di cameratismo disciplinare e antropocentrico che esclude piuttosto che includere? In quanti dobbiamo essere per sentirci davvero partecipi di una vita democratica di qualità?

Oltre ogni facile slogan occorre riconoscere che l'*onmes et singulatim* foucaultiano – non tutela la differenza quanto la amministra, la organizza; dimentica o sottovaluta la libera adesione di chi vi entra a far parte. Il teatro invece non può prescindere dall'adesione dei suoi attori: sono loro che agiscono sulla scena autenticamente. A teatro non si tratta di recitare così bene da sembrare veri, quanto di essere autentici sulla scena, cioè fare della finzione una cosa seria. Tra la messa-in-scena teatrale e la teatralità della nostra esistenza (la vita quotidiana come rappresentazione (Goffmann,1997) si crea così un chiasma, un incrocio, che dà accesso a possibilità performative vere.

Il teatro come didattica e come analogia

Riccardo Massa (Antonacci, Cappa, 2001) ha visto il teatro quale metafora dell'educazione, anche la pratica del *service-learning* allora può essere letta secondo questa chiave. Infatti, l'architettura di un'esperienza democratica di comunità, il gioco delle parti dei suoi stessi attori-membri, la messa in scena di un canovaccio di servizio (cioè l'esperienza di un potere che si fa responsabilità

attiva) e di tradizione (dei saperi) tra le generazioni, creano un teatro performativo, dove imparare e crescere insieme. Il teatro vero nella sua povertà. Come sulla scena a teatro ognuno deve fare la sua parte, in democrazia si sperimenta l'azione e si vive dentro la comunità con uno sguardo riflessivo sui bisogni e su come risolverli. La partitura che deriva dal sapere costruito dentro le ore di lezione in classe guida lo studente dentro la comunità alla ricerca della "messa in opera" di una democrazia concreta dove ognuno fa e mette a disposizione ciò che sa e sa fare per gli altri e per la comunità. In un rapporto stretto fra l'apprendimento formale, informale e non formale e l'esperienza di servizio si cerca di rendere consapevole lo studente del potenziale che ha in sé e lo può indirizzare nel realizzare azioni che contribuiscono nel creare una società in cui tutti si rendono partecipi.

Se il teatro è all'origine della nostra tradizione storica e culturale, politica ed educativa, l'analogia tra teatro ed educazione non va giocata solo lungo il filo di questa stessa storia; non si tratta di ripetere – secondo la convinzione di tutti gli umanismi – che il teatro è educativo, quanto riconoscere che "giocar di maschera" è quella condizione che ci rende umani.

Solo il soggetto – il soggetto umano, il soggetto di desiderio che è l'essenza dell'uomo – non è, contrariamente all'animale, interamente preso da questa cattura immaginaria. Vi si orienta. Come? Nella misura in cui isola la funzione dello schermo, e ne gioca (Lacan, 2003, p. 99).

Che cosa è "educazione" se non il fare esperienza o dare l'opportunità di realizzare, cioè sapere, che "l'uomo" è in rapporto con il mondo non secondo una relazione di contenuto/contenitore? L'Esserci, affermava Heidegger ormai cento anni fa, non sta nel mondo come una semplice presenza ma *ha* un mondo.

L'uomo, infatti, sa giocare di maschera come ciò oltre cui c'è lo sguardo. Qui lo schermo è il luogo della mediazione (Lacan, 2003, p. 99).

L'uomo invece sì: sa giocar di maschera, poiché anzitutto si iscrive in quello schermo originario, originativo di sapere e di ogni desiderio, di ogni verità e di ogni menzogna, che è la parola (Sini, 2003, p. 16).

Che cosa fa l'educazione se non *amministrare* questo "schermo"? Renderlo evidente nel suo agire muto e farlo sentire nel suo tacere assordante? Certo la pedagogia filosofica sapeva farlo molto bene *a parole*, che i pedagogisti sappiano oggi farlo – nei fatti – è la scommessa.

Oltre il Service Learning come sola didattica

È qui che avanza il nuovo, cioè quell'autonomia della pedagogia che non si riconosce più in un moralismo predicatorio, declamatorio, ottativo ma che sa diventare davvero un sapere tecnologico, cioè una didattica in atto.

La filosofia come pratica pedagogica, cioè formazione del soggetto, sapeva bene che le parole in quanti atti *fanno spazio* al Simbolico, cioè riducono

l'incantamento Immaginario e la sua fascinazione, tutte le volte che diventano "vero teatro", cioè sanno fare il giro attorno al vuoto di cui parlano. La pedagogia quando non è più solo filosofia, saprà fare *la stessa cosa* nei fatti, cioè girando attorno a quel vuoto che la vita umana custodisce? Solo, allora la politica potrà lasciare spazio sia alle politiche culturali di quei saperi nuovi che saranno diventati sia la pedagogia che la didattica, sia a un'azione educativa e formativa che davvero non voglia essere più solamente utopica, perfettibile, impossibile ma che ecceda tutte queste possibilità proprio nel realizzarle.

Che l'educazione sia teatro, cioè un'esperienza reale di una finzione simbolica, e non il velleitario inseguimento di un ideale, una fantasia o l'immaginazione, è la lezione che abbiamo appreso da Riccardo Massa. Egli definiva «l'educazione un dispositivo (Massa, 1987, p. 17)»; la materialità elementare, incorporea e latente degli effetti prodotti da uno stato di cose o da un'intenzione che sa mimare, cioè riproporre in un doppio, quello stesso stato di cose: l'esperienza umana.

Generalmente pensiamo che quello che Husserl definiva "il mondo della vita" (*Lebenswelt*) sia l'occasione o l'approdo di tutte le pratiche formative che sappiamo organizzare (Mondo della formazione); pensiamo che tra i due l'implicazione sia *senza resti*, cioè, dopo averli solo per poco distinti, li identifichiamo nuovamente. Ci lasciamo sfuggire così dell'educazione il suo regime pragmatico, cioè che apre un'esperienza reale, non solo da vivere ma in cui avventurarci. Sapervi entrare e, poi, uscire, è la formazione – il dispositivo – ci alludiamo.

Oltre ogni parallelismo tra mondo della vita e quello della formazione, il teatro realizza *nei fatti* il loro incrocio, cioè produce autenticità. Certamente è importante sottolineare «la facilità con cui si può passare da una concezione del teatro come specchio del reale al suo contrario, secondo cui la vita reale è vista come un teatro» (Mangham, Overington, 1993, p. 45), ma ancora più importante di un "uso" didattico del teatro, è in pedagogia il pensarne la sua analogia strutturale con la formazione (Cappa, 2016)

Credere alle parole e non agli occhi, non significa chiuderli, neppure essere convinti che vi siano solo parole, vuol dire piuttosto accordare ai loro portavoce, *più realtà* che ad esse.

L'uomo [...] sfugge in parte a questa originaria cattura nel visibile. Vi sfugge perché a suo modo la replica e così la tiene in sospenso. Non ne è del tutto passivamente attraversato (Sini, 2003, p. 18).

Ogni uomo scorge la differenza tra il visibile e lo sguardo, cioè "sa" della differenza che passa tra il vedere e l'essere visto.

Foto-grafato nella luce della visione [...] vede lo sguardo e sa di guardare. Quindi isola la funzione dello schermo [...] e ne fa un il luogo di mediazione consapevole, condotta ad arte (Sini, 2003, p.18).

Dicevamo che gli uomini sanno giocare di maschera, sanno travestirsi e mascherarsi; proteggendosi davanti alla vista, dietro lo sguardo. È il potere di ogni mimetismo: darsi a vedere, per non essere visto. Nascondersi in piena luce. Se «lo sguardo dell'altro mi "mette-in-scena", mi fa involontario attore del suo campo

scopico [...] così mi sollecita sia a rivelarmi sia a nascondermi (Sini, 2003, p. 15)», a mascherarmi e recitare. Quando mi sento esposto, foto-grafato, da uno sguardo, spiega Sini, sono anche «posto nella luce (posto in luce) e illuminato come suo effetto» (Sini, 2003, p.15), allora accade la stessa cosa fa il teatro: un sipario si solleva e «la luce mi “disvela”, mi “espone”» (Sini, 2003, p. 15).

C'è qui una circolarità costitutiva: gli enti si iscrivono nella luce in quanto vengono guardati, ma non potrebbero senza luce, che pertanto sta al confine tra lo sguardo e l'ente guardato (Sini, p. 15).

Per dirla tutta, il punto di sguardo partecipa sempre dell'ambiguità del gioiello (Lacan, 2007, p. 95).

Per non rimanere abbagliati dalle immagini e dalla loro cattura agalmatica (Carmagnola, 2007) –dalla democrazia quale immagine ideale o sogno politico – oggi non bastano più le parole. Oggi, queste stesse rischiano di non avere alcun potere, rischiano di non saper alzare alcun sipario sulla vita umana. E questo – isolare la funzione dello schermo, per saperci giocare, cioè fare della democrazia un vero teatro – resta il compito *della pedagogia*, sia essa quella dei filosofi (ieri) oppure quella dei pedagogisti (oggi).

Bibliografia

- Antonacci F. e Cappa F. (2001) (a cura di): *Riccardo Massa. Lezioni su la peste, il teatro l'educazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Cappa F. (2016). *Formazione come teatro*. Cortina, Milano.
- Carpenzano O., D'Ambrosio M. e Latour L. (2016). *E-Learning. Eletic Extendet Embodied*. Pisa:ETS.
- D'Ambrosio M. (2013) (a cura di). *Teatro e parateatro. Verso una pedagogia delle arti*. Napoli: Liguri.
- D'Ambrosio M. (2016) (a cura di). *Cartografie pedagogiche. Teatro come metodologia trasformativi*. Napoli: Liguri.
- Derrida J. (1994). *Politiques l'amitié*. Paris: Gallimard. (trad. it. Politiche dell'amicizia. Milano: Cortina, 1995)
- Carmagnola F. (2007). *Il desiderio non è una cosa semplice. Figure di ágalma*. Milano: Mimesi.
- Bardulla E. e Felini D. (2016) (a cura di). *La pedagogia come scienza e come poesia. In dialogo con Sergio De Giacinto*. Roma: Anicia.
- De Giacinto S. (1977). *Educazione come sistema*. Milano:La Scuola.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan Company (trad. it. *Democrazia e educazione*, Firenze: La Nuova Italia. 1992).
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: MacMillan Company (trad. it. *Esperienza ed educazione*, Firenze: La Nuova Italia. 1949).
- Durkheim (2008). *Il suicidio. L'educazione morale*. Torino: UTET.1969.
- Eyler J., Giles D. (1999). *Where the learning in the service-learning?*. I ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris:Gallimard. (trad. it. *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi. 1976).

- Foucault M. (1994). *L'archeologia del sapere*. Milano: Rizzoli. ed. or. *L'archéologie su savoir*, Gallimard, Paris, 1969.
- Foucault (2006). "Le eterotopie" in Moscati (2006), pp. 9-28.
- Giles, D. E. Jr. and Eyer J. "The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: toward a Theory of Service-learning", *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, 1994, pp. 77-85.
- Ginger S. (1998). *Le ragioni della democrazia*. Roma-Bari: Laterza.
- Goffman E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday. Garden City, N. Y. (trad. it. *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Mulino. 1969).
- Irigary L. (1994). *La Democrazia comincia a due*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lacan J. (1973). *Le séminaire de Jacques Lacan. Livre XI. Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse 1964*, Paris: Édition du Seuil. (trad. It : Il seminario. Libro XI. I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi 1964. Torino: Einaudi, 2003).
- Lacan J. (1991). *Le séminaire de Jacques Lacan. Livre XVII. L'envers de la psychanalyse*. Paris: Édition du Seuil. (trad. it: Il seminario. Libro XVII. Il rovescio della psicoanalisi 1969-1970. Torino: Einaudi, 2007).
- Manghan I.L., Overington M. A. (1987). *Organisations as Theatre: a social psychology of dramatic appearances*. Chichester: John Wiles & Son (tr. it *Organizzazione e come teatro*. Raffaello Cortina Editore, Milano, 1993)
- Makarenko (1947). *Pedagoghiceskaia Poema*. Mosca: Sovietski Pisatel. (trad. it: *Poema pedagogico*. Roma: Rinascita, 1953).
- Massa R. (1977). *L'educazione extrascolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (1988) (a cura di). *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (1989). *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massa R. (1990). "Lo scenario dell'educare: la formazione di Emilio come mito originario della pedagogia moderna" in *Studi di letteratura francese*, Vol 230, XVI, pp. 107-110.
- Moscati A. (2006). *Michel Foucault. Utopie Eterotopie*. Napoli: Cronopio.
- Miron D. & B. E Moely, "Community agency voice and benefit in service learning", *Michigan Journal of Community Service*, 12(2) 2006, pp. 27-37.
- Orsenigo J. (2016a). "Struttura, sistema o modello: come pensare l'accadere educativo?" in Bardulla-Damiano (2016), pp. 127-137.
- Orsenigo J. (2016b). "Dispositivi e traiettorie pedagogiche", in Carpenzano-D'Ambrosio-Latour (2016), pp. 111-137.
- Orsenigo J. (2016c). "Per non finire. Clinica di un compimento" in D'Ambrosio (2016), pp. 115-128.
- Porcarelli A. (2012). *Educazione e politica. Paradigmi a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- Recalcati M. (2011). *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Cortina.
- Rorthy R. (1996). *Scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Sini C. (2004). *Le arti dinamiche. Filosofia e pedagogia*. Milano: Jaca Book.
- Schmidt A. & Robby M.A "What's the value of service-learning to the community?", *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9 (1) 2002, pp. 27-33.
- Speck B.W., "Why service learning?" in Canada M. & Speck B.W. (eds.). *Developing and implementing service learning programs* (pp. 3-14). San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

Vergani M. (2015), *Responsabilità. Rispondere di sé, rispondere dell'altro*. Milano: Cortina.

Žižek S. (2000). *The Ticklish Subject. The Absent Centre of Political Ontology*. New York-London: Verso.

(trad. it. *Il soggetto scabroso. Trattato di ontologia politica*. Milano: Cortina, 2003).



SU UN'ESPERIENZA DI SERVICE LEARNING. TERRENO D'INCONTRO, IL RAP¹

SALVATORE COLAZZO
Università del Salento
salvatorecolazzo@gmail.com

Il rap a scuola? Perché no?

Gran parte dell'educazione musicale dei giovani avviene nella dimensione informale, principalmente attraverso i media, i quali peraltro nutrono il loro immaginario con schemi interpretativi e criteri di valutazione in merito a musiche e musicisti. Una caratteristica della cultura giovanile odierna è che essa si presenta in continua trasformazione, tanto da rendere difficile il tentativo di starle dietro. È un'osservazione, quella relativa alla importanza dell'informale nell'educazione musicale dei giovani, che già facevano sul finire degli anni Ottanta del secolo scorso Baroni e Nanni, (1989), i quali ponevano l'accento sul fatto che l'educazione musicale dovesse configurarsi come un processo che, partendo dagli interessi e dai bisogni espressivi dei giovani, inducesse un allargamento e un approfondimento delle loro conoscenze, portandoli progressivamente a conquistare nuovi mondi musicali.

Sulla base di quella suggestione, Roberto Maragliano ed io, qualche anno dopo realizzammo un libro di testo per l'insegnamento dell'educazione musicale nella scuola media, che volemmo intitolare *Dal rock al clavicembalo* (cfr. Maragliano e Colazzo 1989), pensando ad un percorso che, agganciando i giovani sul loro terreno, consentisse di istituire un dialogo tra gusti ed estetiche di differenti generazioni.

Oggi, vista l'ampia fortuna del rap presso i giovani, probabilmente quel testo avrebbe per titolo *Dal rap al clavicembalo*.

Onestamente non so se il rap, diventando oggetto d'un insegnamento scolastico, effettivamente possa fare da volano per altre attività, poiché alcuni studi hanno dimostrato come la musica, sì tanto importante occupazione del tempo libero dei giovani, diventando materia di studio, perde il suo *appeal*.

Tuttavia approcci a carattere fortemente esperienziale promettono buoni risultati. Almeno i progetti condotti da Andrea Gargiulo, Gaetano Occhiofino e me sembrano suggerire un certo ottimismo. L'approccio utilizzato è stato in qualche modo desunto da *El Sistema Abreu*, che ha assunto il fare musica come una possibilità di espressione e di emancipazione proprio dei giovani meno attrezzati culturalmente e in condizioni di disagio sociale.

Andrea Gargiulo, uno dei principali esponenti del movimento Abreu nostrano, con l'Associazione "Musica in Gioco" ha realizzato interventi che hanno coinvolto molte centinaia di giovani e giovanissimi con risultati a dir poco

¹ Il presente contributo è parzialmente apparso sulla rivista METIS

esaltanti. Qualche tempo addietro ospitammo nel Salento, in un'aula convegni dell'Università del Salento, un'esibizione delle orchestre Abreu, organizzate dal M° Gargiulo. Erano presenti più di novanta bambini, che suonavano con molta diligenza ed entusiasmo i loro strumenti, e un pubblico costituito circa mille persone.

Gaetano Occhiofino, che oltre che musicista è un sociologo, ha realizzato progetti in contesti difficili, come ad esempio il carcere minorile, facendo ricorso al rap, come possibilità espressiva di conflitti interiori, di forme di relazione con la realtà, di riflessione sulla condizione passata e presente e sulle prospettive di vita futura.

Gargiulo, Occhiofino ed io – assieme a molti altri operatori - siamo stati impegnati nel 2017 in progetto di sperimentazione, finanziato dal Miur, denominato “La scuola, le musiche, i territori”, in cui ci siamo proposti di favorire metodologie didattiche innovative, attraverso una *ricerca azione*, che ha coinvolto alcuni docenti e degli studenti di due realtà scolastiche, una di Tricase e l'altra di San Severo, nonché di Art Village, un'esperienza che si colloca nel movimento dell'antipsichiatria, in cui si esplorano le possibilità terapeutiche della musica e dell'arte. Art Village è la brillante intuizione di Tonino D'Angelo, che ha creato un Centro di accoglienza, prevenzione, protezione e promozione della Salute e inclusione sociale, il quale ha stretto una forte sinergia col “Sistema nazionale delle orchestre e cori giovanili” ispirato all'approccio Abreu.

Una delle dimensioni che abbiamo esplorato nel progetto che abbiamo svolto tra Tricase e San Severo è stata proprio la possibilità di compiere un percorso di educazione musicale a partire dal rap.

La nostra non è certamente la prima esperienza in Italia che usa il rap in senso educativo. Vi è un rapper, Kiodo, che attualmente è particolarmente attivo nel tenere laboratori nelle scuole e nei centri giovanili. È interessante leggere alcuni passaggi di un'intervista di Bolognina Basement (2016) a Manuel Simoncini, ex membro della crew bolognese hip hop *Fuoco negli Occhi*.

A fronte della domanda dell'intervistatore, che gli chiede cosa per lui abbia significato la militanza hip-hop, Kiodo sostiene: l'hip hop per me “è stato uno strumento risolutivo per la mia evoluzione personale, un momento di riflessione ma anche di evasione; una valvola di sfogo che mi ha permesso di dare un senso positivo alle situazioni difficili. È stato motivo di riscatto e di un forte senso di appartenenza che da un lato ha creato momenti utili al confronto e all'interpretazione della realtà, mentre dall'altro ha rischiato di essere un pretesto per chiudermi in me stesso”. Successivamente si è trovato, per una serie di circostanze, a progettare e realizzare dei laboratori educativi. Il rap è uno strumento educativo, poiché “attraverso l'intrattenimento, mi permette di arrivare ai ragazzi che partecipano ai miei laboratori e comunicare con loro. Sinceramente non avrei mai pensato di utilizzare l'arte dell'MC [Maestro di Cerimonia] in campo educativo-laboratoriale. Se me l'avessero detto a 18 anni non ci avrei creduto. Penso che se mi fossi prefissato di diventare un artista, fossilizzandomi nell'incarnare il modello del rapper proposto dal sistema che mi circonda, non sarei stato aperto al nuovo e non mi sarei nemmeno accorto di questa grande possibilità”.

Interessante è esplorare il tema, affrontato nell'intervista, relativo alla metodologia adottata. I passaggi fondamentali dei laboratori hip hop realizzati da Kiodo sono:

- Storia del movimento hip-hop, “per capire il suo ruolo nella storia contemporanea”
- “Esercitazioni pratiche di improvvisazione in rima, conosciute generalmente come freestyle”
- “Scrittura: ci si concentra sull'aspetto metrico, ritmico e musicale e si discute sul tema del brano e sull'arte in genere”
- Confronto con testimonial
- “Quando la canzone è completa viene registrata e mixata ed eventualmente si gira il videoclip del brano realizzato durante il percorso”.
- Live show a fine corso.

Chiude l'intervista una riflessione significativa dal punto di vista pedagogico.

“Quali sono i vantaggi e quali i punti critici dell'uso del rap nella didattica?”, chiede l'intervistatore. E Kiodo risponde:

“La didattica rap ha vari vantaggi: aiuta l'apprendimento e il perfezionamento del linguaggio, stimola l'immaginazione e mette nelle condizioni di confrontarsi positivamente con gli altri. L'auto narrazione è uno strumento importantissimo per sviluppare l'osservazione e lo sguardo critico sull'ambiente circostante. Ma se viene a mancare un momento di analisi e una disposizione a sviluppare queste caratteristiche c'è il rischio di formare identità inautentiche, interfacce nate per affrontare ciò che ci circonda in maniera stereotipata. Questo processo sembra alleviare le sofferenze e i disagi nell'ambito delle relazioni, ma rischia di far scivolare il narratore nell'identificazione in un personaggio che non è altro che un costrutto culturale assimilato dall'esterno”.

Il rap insegna: principi pedagogici e criteri metodologici

Sottolineiamo alcuni passaggi dell'intervista di Kiodo che danno importanti spunti sotto il profilo pedagogico e didattico:

a) Comprendere che il rap non è un semplice genere musicale, ma geneticamente è legato a pratiche sociali. Il rap, almeno nelle sue intenzioni iniziali, è un modo di concepire la vita e le relazioni; non si fa il rap, ma si è rapper, nel senso che conta il *milieu* sociale in cui vive il rapper, i temi con cui sceglie di confrontarsi, il senso di appartenenza ad una cultura minoritaria, che intende manifestare la sua rabbia verso le istituzioni.

Richiamando la storia del movimento hip hop, va sottolineata la natura politica del rap, che è una presa di parola da parte dei neri del Bronx di New York, negli anni Settanta del secolo scorso, in un momento storico in cui, morti Malcom X e Martin Luther King, la popolazione black della città non aveva alcuna forma di rappresentanza sociale, politica e culturale, ed era relegata ai margini della società. La radio non trasmetteva altro che disimpegnati e banali brani di disco-music, trasudanti ottimismo, che ai neri del Bronx sembrava irridente.

b) Il rap aiuta ad esprimere e in qualche modo a mettere in forma, e quindi contenere, l'aggressività. Prima del rap nel ghetto vi era le gang che si confrontavano fisicamente tra loro, ricorrendo spesso anche alle armi. Con la

nascita dell'hip hop, le gang, che prima si confrontavano violentemente nel quartiere, si trasformarono in gruppi crew che si sfidavano a suon di parole, ritmo e musica. Si notò una diminuzione della violenza giovanile.

In Italia arriverà sul finire degli anni '80 del secolo scorso. Si radica nei centri sociali ed esprime un proposito, che era stato già quello del punk vent'anni prima: la distruzione di regole precostituite.. Come si legge in un post di Mario Catania (2013): "C'era l'indipendenza, l'onestà intellettuale e c'erano i contenuti. Le rime non erano tutte perfette, alcuni flow si potevano migliorare e per creare dei loop, campionare dei suoni e creare delle basi decenti ci si arrangiava. Ma, complici gli anni infuocati dal punto di vista politico, si dava voce a chi era contro perché i protagonisti del movimento erano contro per natura. Non ci si vergognava a essere politicizzati, come si dice con disprezzo oggi che mettere la politica in un disco equivale per una major a rescindere il contratto. E non parlo di partiti o leggi. Parlo di questioni sociali, di quello che ci succede intorno, di essere dei punti di riferimento per chi oggi non ne ha e magari è un ragazzino che si avvicina a questo mondo". Sul rap come nasce dal bisogno di presa di parola da parte di giovani, che si sentono portatori di una controcultura, dicono delle cose piuttosto interessanti Lapassade e Rousselot (2009).

Giustamente Pacoda (2009), nell'introduzione al testo, nota quanto sia azzeccato il titolo che "ha la capacità di sintetizzare, in una frase, tutto lo spirito di un suono che fa delle comunità locali il centro assoluto del mondo, un ritorno alla base, alle piccole unità produttive, alla creatività sotterranea, ai collettivi, agli spazi occupati, ai movimenti, all'autogestione che prefigura un modello di società orizzontale. Dove la democrazia, diffusa, si propaga da mille microfronzi della furia del dire".

c) Il rap è un gancio formidabile per cominciare a dialogare coi giovani. Una volta che il dialogo è cominciato, si possono sviluppare ulteriori discorsi.

Se la fiducia che si stabilisce tra i ragazzi e l'educatore è salda, allora si può cominciare a far notare che il rap è versificare, cioè le frasi che vengono improvvisate hanno una ritmo, vi è una successione di accenti tonici delle varie sillabe che si raccolgono in schemi metrici. I versi hanno inoltre un valore fonetico, ossia suonano in un certo modo in virtù della distribuzione delle sillabe. Ed è nel contempo musica, nel senso che l'esecuzione fa entrare in gioco una serie di fattori, che Philip Tagg (2000) in ha individuato in:

- fattori temporali (ritmo e metro musicali)
- fattori melodici (es. timbro);
- arrangiamento (strumentazione, tipo di voce);
- fattori di tonalità e coesione (es. armonia, la relazione tra la voce e gli strumenti);
- fattori dinamici (es. udibilità, accentuazione);
- fattori acustici (es. distanza tra la fonte sonora e l'ascoltatore, effetti sonori "estranei");
- fattori elettromusicali e meccanici (effetti sonori vari, distorsioni, missaggi, ecc.).

Si tratta quindi di una performance non individuale, che si basa su equilibri che realizzano un artefatto complesso. Si presta, laddove lo si voglia usare in ambito didattico, a un'esplorazione multiplanare, consentendo l'acquisizione di una serie di conoscenze, abilità e competenze.

Volendoci limitare alla produzione di un testo rap, e dovendo individuare dei criteri per giudicarne il "valore" (come ci suggerisce la logica delle rubriche valutative), potremmo individuare i seguenti elementi: cantabilità, senso, naturalezza, ritmo e rima.

Sempre interessante in ambito didattico risulta il fatto che la musica rap spesso utilizza forme non standard della lingua. Ciò fin dall'inizio, in cui i testi erano in *Black English*, ossia in una serie di varianti linguistiche che contraddistinguevano l'inglese parlato nei ghetti. In Italia, alcune posse come i *Sound System*, ad esempio, scelsero programmaticamente di orientarsi al dialetto. Ciò indica la natura globale del movimento musicale hip hop, nel senso che veicola una musica che è, per un verso, transculturale e, per altro verso, situata, poiché reinterpreta il dato transculturale facendo riferimento a tradizioni culturali e musicali locali. Si hanno esempi di rap che mescolano l'inglese, l'italiano e forme gergali dialettali, altre volte sono in italiano, ma con un marcato accento regionale, a segnalare il senso di appartenenza. Ad esempio c'è una rapper calabrese, Loop Loona, che nel 2014 fece scalpore con un suo singolo "Dalle mie parti", in cui prendeva posizione contro la 'ndrangheta. con "una voce - per riprendere le parole di un articolo di A47 (2014) per "Il Fatto Quotidiano - scura che non rinuncia all'accento della sua terra, raffinata tecnica, testi taglienti e basi originali".

Questa rapper calabrese mostra di avere una grande consapevolezza dei problemi della sua terra e varrebbe provocare negli allievi una discussione a partire dal testo proposto da Loop Loona, ovvero leggere qualche sua intervista a commento dell'uscita del singolo. Riporto qui solo due battute, che mi paiono particolarmente significative:

“DOMANDA - Nel brano racconti storie realmente accadute, come la vicenda del boss Francesco Raccosta, dato in pasto vivo ai maiali, o quella di Francesco Inzitari, diciottenne ucciso con dieci colpi di pistola in viso per ritorsione nei confronti del padre. Cosa ti spinge a raccontare queste storie?

RISPOSTA - Capire. Vorrei cercare di capire perché ancora accadono questi fatti, vorrei capire da dove proviene quest'odio che ci portiamo dietro da generazioni. Io ho avuto la possibilità di scegliere, ma c'è gente che nasce senza avere questa possibilità. Allora mi chiedo: se mi fossi trovata al loro posto, cosa avrei fatto? È semplice giudicare, usare dei toni buonisti dicendo che la criminalità organizzata è qualcosa di negativo, è troppo facile e scontato. Se l'unica scelta che hai è uccidere o essere ucciso allora cosa fai? Chi o che cosa ci ha messo, a noi calabresi, in queste condizioni? Chi fa in modo che la situazione non si evolva? Io non voglio dare un giudizio, voglio che la gente sappia come stanno le cose e che giudichi da sé.

DOMANDA - L'incipit del singolo dice: *Dalle mie parti muori per un colpo di testa, sbagli a parlare e ti ritrovi con un colpo alla testa, per questo sputo sulle vostre cazzate da gangsta....* Cosa pensi del gangsta rap nostrano?

RISPOSTA - In Italia non c'è del vero gangsta rap perché non c'è nessun rapper che ha un background tale da poter risultare credibile. Quelli che davvero provengono dalle zone più disagiate o da famiglie con un certo vissuto di solito hanno testi positivi. Ci sono tanti rapper, alcuni molto bravi, altri molto meno, che si ispirano al gangsta rap americano, ma a me fanno un po' sorridere. Non mandano messaggi costruttivi, ma credo che siano innocui”.

I testi rap si prestano ad essere indagati con gli strumenti della stilistica. I rapper più o meno consapevolmente usano delle strategie per creare deviazioni linguistiche al fine di incrementare il potere espressivo dei testi e attrarre l'attenzione dell'ascoltatore. Ovvero fanno ricorso alla ripetizione, all'allitterazione, all'assonanza, alla consonanza, oltre ovviamente che alla rima. I testi rap, da questo punto di vista, hanno molti aspetti stilistici comuni col testo poetico. Questi elementi paramusicali dei versi del rap probabilmente sono alla base della sua fortuna, poiché i rapper, con le loro parole, creano un equilibrio tra il contenuto e la sua espressione.

Una cosa che differenzia il rap dalle poesie è il cosiddetto flow. Il versificare del rapper è molto flessibile, ciò non significa che il ritmo e l'accentuazione delle parole sia arbitrario, poiché la struttura metrica, sebbene flessibile, risulta definita e riconoscibile. Anzi, ogni rapper cerca il proprio flow, ossia il proprio modo di declamare, ciò per dotarsi di un'identità artistica immediatamente riconoscibile all'ascolto. Il flow non è strettamente determinato dalla base musicale, poiché flow diversi possono immaginarsi sulla stessa base musicale.

Rap e educazione ritmica

Attraverso il rap si può condurre uno strutturato percorso di educazione ritmica.

Uno dei principali errori della didattica musicale di impostazione tradizionale è insegnare il ritmo a partire dal segno, e cioè avendo a riferimento il sistema di divisione utilizzato nell'ambito della notazione occidentale, la quale si è sviluppata in concomitanza con l'affermarsi della pratica compositiva della polifonia, che trova il culmine nell'*Ars Nova*, la quale fa pervenire l'evento musicale a livelli di astrazione prima sconosciuti. La deduzione della produzione del ritmo da un sistema di organizzazione razionale della divisione del tempo musicale è operazione cognitivamente piuttosto innaturale e per nulla semplice. Stiamo parlando del famigerato solfeggio, che ha introdotto una nozione del tempo (e del ritmo) musicale come un che di omogeneo e reversibile, quantitativo e calcolabile, è quella che Bergson avrebbe detto una spazializzazione del tempo, indotta dal metronomo, che prescinde del tempo (e dal ritmo) come vissuto esperienziale.

In sistemi differenti dal nostro, l'apprendimento del ritmo, la produzione di figure ritmiche, il coordinamento tra differenti esecutori chiamati a realizzare un evento musicale complesso avviene seguendo altre vie. Lo ha ben chiarito John Blacking (1986), il quale nell'ormai storico *Com'è musicale l'uomo?*, ha evidenziato, studiando i Venda, come funzionino sistemi musicali che fanno a meno della scrittura. La musica per i Venda è essenzialmente esperienza comunitaria, che trova proprio nel ritmo la sua più efficace possibilità di espressione.

"La musica Venda non è basata sulla melodia, ma sull'eccitazione ritmica di tutto il corpo, di cui il canto è solo un'estensione. Perciò, quando ci sembra di udire una pausa fra due battiti di tamburo, dobbiamo aver chiaro che, per chi suona, quella non è una pausa: ogni colpo di tamburo è parte di un movimento totale del corpo, in cui la mano o una bacchetta percuotono la pelle dello strumento" (Blacking 1986, p. 48). Hanno talmente radicata l'idea che l'essenza della musica sia ritmica che chiamano canto anche il parlato ritmico.

E il fare musica, per loro, è sempre un fatto collettivo. Per i vendi, la musica è una forma di interazione e coordinamento con gli altri al fine di creare un prodotto collettivo in cui tutti ci si possa riconoscere. Alcuni esempi, proposti da Blacking, possono meglio chiarire il discorso.

La combinazione di una pulsazione regolare suonata da due persone su due tempi diversi produce:

Esempio 4



Una combinazione di ritmi giambici con tempi forti differenti può dare:

Esempio 5



Altre combinazioni sono illustrate nella figura 4, che mostra come la stessa struttura di superficie possa essere prodotta attraverso procedimenti diversi, implicanti uno, due o tre suonatori:

Due strutture sonore prodotte da un suonatore

a. b.

da due suonatori

a. a.

b. b.

da tre suonatori

Figura 4 - *Differenti modi in cui uno, due o tre suonatori possono produrre la stessa struttura musicale di superficie.*

50

Fig. 1 – Riproduzione di p. 50 di Blacking (1986).

La necessità di ripensare le modalità occidentali di approccio al ritmo (almeno nel contesto dell'apprendimento della musica colta) fu sottolineata già nei primi decenni del secolo scorso da alcuni illuminati didatti della musica. Tra tutti citiamo Emile Jaques Dalcroze e Carl Orff, i quali anzi posero il ritmo alla base dell'apprendimento musicale tout court. Il ritmo, ad esempio, da Orff fu concepito

come il collante che unisce linguaggio, musica e movimento, sicché l'educazione musicale non può che partire dall'esplorazione del linguaggio, tradursi in azione corporea, amplificarsi infine in gesto musicale.

Il rap, da questo punto di vista, si presta bene ad essere utilizzato come esperienza utile a sviluppare abilità e competenze ritmiche, linguistiche (viene acuita la capacità di comprendere le valenze ritmiche e prosodiche del linguaggio parlato), a promuovere consapevolezza psico-corporea ed emotiva. Introducendo il rap nella lezione di educazione musicale, si coinvolge l'ascolto (percezione e analisi), poiché se voglio pervenire ad improvvisare devo vedere come fanno gli altri, smontare i loro prodotti; la produzione vocale. Si può anche immaginare di associare la produzione di ritmi col corpo (body percussion) o con l'ausilio di strumenti (anche elettronici). Pulsazione, ritmo, pausa e altri parametri musicali, attraverso la pratica del rap, diventano via via sempre più familiari e aprono alla possibilità di un'esplorazione anche teorica.

Partendo dal rap, si può disegnare un itinerario di esplorazione via via più ampia della musica e degli espedienti rinvenuti nel succedersi della storia per realizzare il desiderio di esprimersi dell'uomo. Già solo volendo espandere il gioco col ritmo, si possono esplorare molteplici modalità di interazione con gli altri: *call and response*, eco, canone, solo-tutti, *hoquetus*, polifonie ritmiche basate su ostinati, polimetrie e poliritmie, giochi vocali-motori. Con i suoni onomatopeici si possono realizzare combinazioni ritmiche e timbriche anche complesse. La musica hip hop si presta come poche altre espressioni ad un'esplorazione molto accurata del rapporto suono-senso nel linguaggio, poiché spesso integra il *beatboxing*, una tecnica vocale, che riproduce con la voce onomatopeicamente i suoni tipici degli accompagnamenti hip hop, che di norma vengono fatti dalla chitarra, dalla manipolazione elettronica di suoni, dall'intervento live del dj su base preregistrata. Partendo dal rap, non sarà difficile far notare agli allievi come all'interno delle espressioni ritmico verbali si riscontri l'imitazione onomatopeica degli strumenti e come ciò sia una pratica presente in molte tradizioni europee ed extraeuropee. E da lì si potrà allargare lo sguardo all'uso dell'onomatopea in senso più generale in musica (fino a pervenire al fonosimbolismo riscontrabile nella musica a programma come in altri generi musicali, il riferimento che mi viene immediato è l'esplorazione di Olivier Messiaen del canto degli uccelli), passando attraverso il figurativismo del madrigale (i cosiddetti madrigalismi, il descrittivismo di molti autori, il simbolismo di altri (vien da pensare immediatamente a Debussy, tra tutti), nel linguaggio verbale (in questo caso i fumetti possono essere un valido ausilio) e nella poesia (immediatamente vien da pensare all'onomalingua di Fortunato Depero, ma anche, come vedremo più avanti alla poesia concreta, fonovisiva, ecc)

Dovendo proporre un ascolto, a questo punto proporrei senz'altro

Stripsody di Chaty Berberian. <https://youtu.be/pmPbyyZwh4s>

Oltre che, ovviamente - questo è più immediato - ad un approfondimento del parlato: parlato libero senza musica; parlato libero sopra la musica; parlato ritmico e timbrico entro un tempo musicale; declamazione ritmica derivata dalla *Sprechstimme schönbergiana*; declamazione ritmica nella quale la parola si deve avvicinare di più al canto assumendo la forma del mezzo cantato (*halb gesungen*) fino a pervenire al canto vero e proprio, con tutte le sue declinazioni espressive.

Il rap può diventare, inoltre, grimaldello per esplorare generi musicali che si rapportano alla parola e al ritmo da prospettive inusuali, provenendo da tradizioni musicali differenti, per avvicinare culture diverse dalla nostra, poiché il rap affonda le sue radici in fenomeni sociali e musicali che potremmo definire "contro-culturali", che si nutrono più o meno consapevolmente di una molteplicità di apporti, che, approfonditi, supportati dalla motivazione di conoscere meglio il rap, aiutano gli allievi ad allargare i loro orizzonti interpretativi.

Una performance di body percussion:

<https://youtu.be/10XdDKwFe3k>

La *Ursonate* di Kurt Schwitters:

<https://www.youtube.com/watch?v=PXtDkAnJx7o>

La *III Sequenza* di Luciano Berio: <https://youtu.be/DGovCafPQAE>

Ma, ancor prima, le poesie sonore dei Futuristi.

Tommaso Marinetti, *Battaglia / Peso / Odore*: https://youtu.be/r2_-a_OQHC4?list=PLKtVIlI9mqTzdxAGYP1-5f98_IKHHrbB4

Fortunato Depero, *Verbalizzazione astratta di signora*:
<https://youtu.be/sydXbgam3Ss>

Si potrà in questo modo cogliere come ad esempio il Novecento è stato attraversato dall'esigenza di esplorazione delle potenzialità espressive del ritmo e della parola, svincolata dai suoi valori semantici e apprezzata nei suoi aspetti materici. La cosa interessante è che questa esigenza ha riguardato una serie di ambiti: visivo, letterario, musicale. Ciò consente interessanti aperture interdisciplinari, ponendo come fulcro la parola.

Va segnalato, tra gli altri, l'esemplare viaggio poetico di Arrigo Lora Totino, che ha esplorato, nel corso della sua lunga vita le molteplici forme dell'incontro tra poesia, musica elettronica e arti visuali. Arrigo Lora Totino è stato un importante rappresentante in Italia della poesia visiva e della poesia concreta.

Il Novecento, quindi, è ricchissimo di spunti per un'educazione della voce musicale ad ampio spettro. Il confronto con queste esperienze allarga le capacità espressive, rende duttile la mente, aprendola a considerare aspetti che normalmente rimangono in ombra, rende l'immaginazione più fertile. L'elemento fonetico-sonoro, esplorato nel suo essere materia timbrica, articolandosi si fa ritmo, pervenendo alla parola cantata, che è in grado di amplificare connotati emotivi agli aspetti denotativi delle parole asetticamente enunciate. Per altro verso l'esplorazione del testo poetico consente di cogliere i valori ritmici, metrici e sonori della lingua, che in tal modo viene originalmente ricreata facendosi veicolo di senso.

Il rap, da parte sua, si presta non solo all'esplorazione ritmica del linguaggio, ma anche (lo abbiamo già detto) a quella prosodica. Anzi può dirsi, che poiché nasce come parola che deve attrarre e suggestionare, essa scopre un indispensabile interesse per la prosodia, ossia per la componente musicale del linguaggio. Curve intonative, accentuazione, intensità, velocità dell'eloquio, qualità timbriche e articolatorie della voce sono risorse a cui il rap fa ricorso sin dalle sue origini.

Un'evoluzione didattica di un lavoro sul rap, può essere rappresentata dai cori parlati, attraverso cui si possono introdurre gli allievi a vivere la polifonia. Lavorando sull'aspetto ritmico della frase verbale si può contestualmente approfondire la pratica dei registri vocali (senza avere l'assillo dell'intonazione

precisa), si può inoltre stimolare l'ascolto reciproco e favorire il senso del gruppo rendendo poliritmici i cori parlati.

Tutto questo lavoro può senz'altro essere propedeutico all'introduzione della notazione ritmica, favorendo oltre che l'improvvisazione anche la composizione. Il passaggio successivo è il lavoro sulla voce cantata e l'esplorazione delle sue potenzialità espressive.

Schede di approfondimento su Dalcroze e Orff

Emile Jaques - Dalcroze (Ginevra 1865-1950), noto per aver fondato il metodo che porta il suo nome, ebbe l'intuizione di un'educazione musicale in grado di essere patrimonio di tutti e non solo di alcuni talenti. In quest'istanza precedette di alcuni decenni le intuizioni sottostanti a El Sistema Abreu e al movimento internazionale che da esso è nato.

Perciò si battè affinché fosse introdotta come materia obbligatoria nelle scuole. Si chiede come fare a motivare gli studenti, portandoli a eseguire e improvvisare musica. L'educazione musicale, a qualsiasi livello la si consideri, dovrebbe puntare a rinforzare l'orecchio musicale. A partire dall'orecchio ritmico, cioè dalla capacità di percepire, riprodurre e inventare ritmi. Il ritmo, per essere appreso, va sperimentato direttamente, col corpo. Nacque così la ritmica, ossia l'uso del movimento per sensibilizzare alla musica. Col movimento corporeo noi viviamo, passando attraverso un'esperienza muscolare, la musica. La ritmica, ossia la risposta in termini di movimento del corpo alle sollecitazioni musicali, mette in azione molte facoltà: l'attenzione, l'intelligenza, la sensibilità. Per addestrare il corpo che deve diventare in grado di interpretare la musica attraverso il corpo si comincia da un movimento base, che è quello della marcia. La marcia contiene gli elementi fondamentali del ritmo: tensione e distensione, tesi e arsi. Da lì si sperimentano altri movimenti più complessi, fino a sboccare nella ginnastica ritmica e nella danza. A questi esercizi che riguardano l'interpretazione corporea della musica, si affiancano esercizi per

acuire le capacità di ascolto e di concentrazione, che mirano a rafforzare il senso melodico ed armonico, pervenendo, nei casi più fortunati, all'audizione interiore. Solo successivamente si passa ad affrontare la notazione musicale, nel mentre viene abilitata la capacità improvvisativa, applicata al pianoforte.

Un elemento di sicuro interesse del metodo è di considerare l'apprendimento della musica una pratica collettiva, in cui può trovare possibilità di espressione il singolo, che non è mai chiamato ad omogenizzarsi ad uno standard prefissato.

Il metodo Dalcroze ha come obiettivo ultimo quello di favorire l'apprendimento della teoria musicale, ma ha come obiettivi sussidiari lo sviluppo di capacità non strettamente musicali: concentrazione, memoria, senso dello spazio e del tempo, coordinamento motorio. Nato prima della prima guerra mondiale ha manifestato una grande vitalità e una capacità continua di aggiornamento.

Carl Orff (1895 - 1982) - Gli interessi pedagogici di Carl Orff possono essere fatti risalire al 1924, quando fondò, a Monaco, assieme alla moglie Dorothee Günther, la "Güntherschule", che, ispirata in qualche modo alle intuizioni di Emile Jaques Dalcroze e del suo istituto, fondato a Ginevra qualche anno prima, intendeva proporre un'educazione musicale fondata sul ritmo inteso come espressione dell'intero corpo. L'intenzione di Orff era riuscire a trovare il modo di far convergere educazione al movimento ed educazione alla musica. Dalcroze pensava alla educazione ritmica in termini di esplorazione delle capacità espressive e mimiche del corpo, propedeutica all'apprendimento vero e proprio

della musica, Orff invece intende fare dell'educazione ritmica il pilastro irrinunciabile dell'educazione musicale. Non è un caso che Dalcroze aveva suscitato grande interesse negli ambiti della ginnastica ritmica e delle scuole di danza, mentre Orff sviluppa il suo metodo in senso squisitamente musicale, pervenendo ad uno strumentario che, pur fondato sugli strumenti a percussione integra strumenti melodici, pensato allo scopo di promuovere le abilità esecutive dei giovani allievi e abilitando il coordinamento collettivo delle azioni sonore. Valorizza inoltre l'improvvisazione musicale, che già troviamo in Dalcroze, sebbene questi la riferisca unicamente allo studio del pianoforte. Per Orff l'insegnamento della musica non può prescindere dalla continuità che esiste tra musica colta e musica popolare, non può non partire dall'esperienza del ritmo che ognuno di noi fa dentro i propri contesti di vita. Il docente, assumendo un postura induttiva, produce livelli via via crescenti di formalizzazione, riuscendo a valorizzare appieno la capacità intuitiva degli allievi.

Orff non ha lasciato alcuna riflessione sul suo metodo. Tuttavia si è dedicato alla stesura di un complesso eserciziaro in 5 volumi (1). Quei principi pedagogico-didattici che Orff non mette per iscritto, sono delineati invece da Fritz Reusch e Wilhelm Keller (2). In Italia va segnalata l'opera di Giovanni Piazza (3), che ha suggerito una rivisitazione e aggiornamento del metodo. Vediamo allora di enucleare alcuni criteri-guida della didattica di Orff. La realizzazione di pattern ritmici è desunta da filastrocche infantili o popolari. L'esercizio linguistico precede l'esercizio ritmico o melogico. Dalle frasi parlate vengono ricavate semplici formule ritmiche, che poi diventano sequenze ritmico-melodiche. L'attenzione di Orff ai tratti prosodici del linguaggio, oltre che ritmici, diventa un viatico per il canto. Il recitato ritmico viene tradotto col battito delle mani e dei piedi, poi complicato interessando altri parti del corpo, infine trasferendolo sugli strumenti ritmici, può farsi addirittura canto. Ogni passaggio abilita l'improvvisazione, che è stimolato dalle caratteristiche specifiche dello strumento utilizzato (mani, piedi, corpo, strumenti). L'opzione di Orff è per un bambino produttore di musica, che esegue e compone, non semplicemente riproduce musica altrui.

Bibliografia

- A67 (2014), *Loop Loana, la rapper calabrese senza paura*, "Il Fatto Quotidiano", 18 novembre.
- Baroni M., Nanni F., (1989), *Crescere con il rock. L'educazione musicale nella società dei mass media*, Clueb, Bologna.
- Blacking J. (1986), *Com'è musicale l'uomo?*, Ricordi-Unicopli, Milano.
- Bologina Basement (2016), *La cultura hip hop e l'educazione non formale. Intervista a Manuel Simoncini, in arte Kyodo*, <<http://www.bologninabasement.it/cultura-hip-hop-e-leducazione-non-formale-intervista-al-rapper-kyod>>
- Catania M. (2013), *Dai tempi delle posse ai tempi delle pose*, <<http://www.dolcevitaonline.it/dai-tempi-delle-posse-ai-tempi-delle-pose/>>
- Lapassade G., Rousselot Ph. (2009), *Rap. Il furor del dire*, Beepress, Lecce.
- Maragliano R., Colazzo S. (1991), *Dal rock al clavicembalo, Juvenilia, Bergamo*.
- Pacoda F. (200), *Introduzione* a Lapassade G., Rousselot Ph. (2009).
- Tagg Ph. (2000), *Kojak: 50 Seconds of TV Music*, MMMSP, New York e Montréal.



SERVICE-LEARNING E L'EREDITÀ PEDAGOGICA DI PAULO FREIRE

LAURA SELMO
Università di Verona
laura.selmo@univr.it

La ricerca di “essere di più” dell’individuo

Paulo Freire, sostenendo che “l’umanizzazione degli uomini, cioè la loro libertà permanente, non si realizza all’interno delle loro coscienze, ma dentro la storia che essi hanno il compito di fare e trasformare ininterrottamente” (1970/1973, p. 44), ha portato all’attenzione del mondo pedagogico la dimensione del diritto di emancipazione dell’uomo che attraverso il dialogo fra il proprio essere, il contesto esistenziale e le condizioni socio-culturali cerca il proprio riconoscimento e la propria autodeterminazione.

Questo tema risulta oggi quanto mai attuale, in quanto siamo di fronte a una contemporaneità che ci immerge in un disorientamento dell’esistenza fatto di incertezze, precarietà e paure che rendono difficile la ricerca di sé e della propria realizzazione. L’individuo ha bisogno di un apprendimento che oltre ad ampliare le sue prospettive di significato, lo aiuti a progredire e a migliorarsi in termini di sviluppo umano, in una continua interazione fra sé individuale e sé sociale. Occorre esortare l’individuo a rispondere alla vocazione ontologica “a essere di più” (Freire, 1968/2011; 1970/1973), consentendogli di trasformare il suo potenziale in capacità che diventa azione (Freire, 1968/2011; 1970/1973; Sen, 1993, 1999/2000; Nussbaum 2010/2011). L’educazione problematizzante proposta da Freire diversi anni fa è quindi quanto mai significativa anche ai giorni nostri. Essa infatti riconosce la “condizione degli uomini come esseri storici” (Freire 1968/2011 p. 74) e quindi inseriti dentro la realtà come individui che costruiscono il loro divenire a partire dalle condizioni individuali ma anche sociali ed economiche che la propria collocazione nel mondo gli offre.

Nel momento in cui l’uomo si accorge di esistere, e non solo di vivere, egli scopre la radice della sua dimensione temporale, cioè superando la sua unidimensionalità del tempo, prende coscienza del passato, del presente e del futuro [...] (Freire 1970/1973, p. 48).

Gli individui rappresentano il punto di inizio nella ricerca di se stessi e della propria realizzazione, ma essi essendo posti in una data realtà storica con

determinate condizioni sociali, culturali ed economiche, sono spesso limitati nella scelta del loro divenire e subiscono l'oppressione di non poter essere ciò che sentono di voler essere. L'oppressione infatti è rappresentata da quei condizionamenti che la società impone agli uomini in ogni tempo e in ogni luogo. Ogni individuo rapportandosi con il mondo, mette in atto un confronto continuo fra sé, gli altri e la società in cui è inserito, costruendo la sua storia dentro la Storia, in un'alternanza fra sé individuale e sé sociale.

Il punto di partenza di questo movimento si trova proprio negli uomini. Ma, poiché non esistono uomini senza mondo e senza realtà, il movimento parte dai rapporti uomini/mondo. Cioè il punto di partenza si trova sempre negli uomini, nel loro qui e nel loro *adesso*, che costituisce poi la situazione in cui si trovano ora immersi, ora emersi, ora inseriti. Solo a partire da questa situazione, che determina anche la percezione che ne hanno, essi possono muoversi. E per farlo autenticamente è necessario, fra l'altro, che la situazione in cui si trovano non appaia loro come qualcosa di fatale e insuperabile, ma come una sfida, che solo li limita (Freire 1968/2011 p. 74).

Il capire la situazione da cui si parte, è fondamentale per aprirsi al cammino verso quell' "essere di più" a cui ogni uomo è chiamato. Occorre quindi ridare voce all'uomo e alla sua attualità.

L'esistenza, proprio perché è umana, non può essere muta, silenziosa, ma nemmeno può nutrirsi di parole false; bensì solo di parole vere, con cui gli uomini trasformano il mondo (Freire, 1968/2011, p. 78).

Anche oggi bisogna prendere consapevolezza che la situazione di immobilità generata dall'incertezza e dalla precarietà è superabile attraverso un impegno costruttivo che genera una forza trasformativa che conduce alla libertà di poter essere realmente se stessi.

Questo superamento non può verificarsi in termini puramente idealistici, [...] è fondamentale allora, che riconoscendo il limite loro imposto dalla realtà di oppressione, trovino in questo stesso riconoscimento il motore della loro azione liberatrice (Freire, 1968/2011, p. 34).

La Pedagogia degli oppressi di Freire (1968/2011) possiede una forte carica etica ponendo al centro del suo discorso il "problema dell'umanizzazione" allargando l'orizzonte su una visione che conduca al dialogo e all'incontro. Secondo Freire occorre risvegliare le coscienze di fronte allo stato di oppressione in cui gli uomini vivono. Risvegliare le coscienze significa risvegliare il pensiero critico per riappropriarsi del proprio diritto di esistere nel significato reale di realizzazione di sé nel mondo. Freire (1968/2011) pensa a percorsi educativi che sviluppino un pensiero riflessivo e critico che a sua volta sappia orientare l'agire dell'individuo nel suo "essere nel mondo e col mondo" (Freire 1970/1973, p. 48). La riflessione avviene attraverso la parola che genera il dialogo e il dibattito trasformativo. È necessaria allora un'educazione autentica che porti alla libertà di ognuno nel rispetto dell'altro, una pratica in cui attraverso il dialogo e la riflessione vengano

in essere i principi di responsabilità e condivisione utili alla costruzione di una società democratica reale attraverso l'impegno concreto di ognuno, in cui tutti possano realizzarsi e rendersi utili contemporaneamente.

L'educazione che proponiamo a coloro che veramente si impegnano per la liberazione, non può basarsi su una comprensione degli uomini come esseri "vuoti" che il mondo "riempie" di contenuti [...] ma problematizzante per gli uomini nei loro rapporti con il mondo (Freire, 1968/2011, p. 67-68).

Freire (1970/1973) ha proposto un'educazione che avesse un metodo "attivo, dialogico, partecipato [...]" (p. 132) e un carattere riflessivo che stimola la capacità di analisi e sviluppo di un pensiero critico, come "risposta a ciò che la coscienza profondamente è [...]" (p. 67).

In altre parole, si educa il soggetto in formazione a capire e comprendere il mondo non come una realtà statica, immobile, ma come un processo che stabilisce una forma autentica di pensare e di agire, considerando simultaneamente sé stesso e il mondo, senza separare il pensiero dall'azione. Inoltre, l'umanesimo di questa concezione si fonda sulla piena realizzazione dell'uomo alla vocazione ontologica *a essere di più* e la parola si caratterizza e si costituisce per la sua forza trasformatrice. Freire pensa a un passaggio dalla coscienza naturale a quella critica attraverso un'educazione che renda libero l'individuo. "L'educazione problematizzante diventa così uno sforzo permanente attraverso cui gli uomini percepiscono criticamente *"come sono in divenire"* nel mondo, *con cui e in cui si trovano*" (Freire 1968/2011, p. 72).

Siamo di fronte ad un'educazione che diventa occasione e pratica per l'affermazione della libertà, che non è solo un ideale a cui tutti gli uomini devono tendere, ma soprattutto una realtà da realizzare nella propria storia e nel contesto in cui si è collocati. Si tratta quindi di una libertà che diventa individuale e concreta per la vita di ognuno e per la stessa società. Infatti per Freire (1970/1973) "esistere è più di vivere, perché è più che essere nel mondo. È essere nel mondo e col mondo" (p. 48). Pertanto l'uomo non può rimanere immobile di fronte alla realtà, ma deve agire, vincendo "le forze che tendono ad accomodarlo" (Freire 1970/1973, p. 50). L'individuo "attraverso i suoi rapporti con la realtà, frutto del suo stare nel mondo, per mezzo dei suoi gesti di creazione e ricreazione e decisione, [...] dinamizza la realtà, l'umanizza aggiungendovi qualcosa che lui stesso ha creato" (Freire 1970/1973 p. 50).

L'uomo quindi con la sua azione che nasce da un giudizio critico, può trasformare se stesso ma anche la realtà in un'ottica di emancipazione e sviluppo. Attraverso le azioni l'uomo partecipa alla società e alla storia con un atteggiamento critico che diviene l'unico mezzo per realizzarsi e assumersi la responsabilità del suo tempo. Egli "in quanto soggetto della Storia, deve e può insieme agli altri soggetti cooperare ad accelerarne le trasformazioni, nella misura in cui conoscendole è sollecitato ad intervenire [...]" (Freire 1970/1973, p. 61-62).

Dal pensiero all'azione responsabile verso un'educazione che umanizzi

Il richiamo a questo punto è al senso di responsabilità nei confronti del mondo che l'uomo vive e a una sua crescente partecipazione al processo che genera sia in termini individuali che sociali. La responsabilità infatti per Freire (1970/1973) “è un dato esistenziale. Per cui l'uomo non può assumerla intellettualmente ma soltanto dentro la vita” (p. 68). Occorre allora un'educazione che porti in primo luogo a riflettere e poi ad agire con responsabilità nella propria storia e nella Storia, un'educazione che quindi insegni a vivere appieno il proprio essere nel qui ed ora. “Insegnare a vivere significa insegnare ad affrontare le incertezze” (Morin, 2015, p. 18), cioè formare

adulti più capaci di affrontare il loro destino, più capaci di far fiorire il loro vivere, più capaci di conoscenza pertinente, più capaci di comprendere le complessità umane, storiche, sociali e planetarie, più capaci di riconoscere gli errori e le illusioni [...]” (Morin, 2015, p. 35).

Nel tempo attuale l'uomo vive situazioni di grandi preoccupazioni e domande, legate alle diverse questioni a cui la società lo pone dinnanzi. La Storia ancora una volta ripropone il dilemma del senso da dare alla propria esistenza e al diritto di emancipazione, costanti preoccupazioni e interpellanze a cui l'uomo di ogni tempo non può sottrarsi. Siamo di fronte alla permanente necessità di significato da dare all'esistere e al suo pieno realizzarsi. La crisi in cui siamo immersi, toccando le diverse sfere del vivere, quella economica, sociale, culturale, valoriale e manifestandosi nei diversi ambiti quali l'istruzione, il lavoro, la famiglia, la politica, pone l'individuo in una situazione di oppressione che lo disarmava e disorienta. La realtà attuale porta a non sentirsi liberi ma “oppressi” senza la speranza di poter uscire dalla propria condizione di stallo e sfiducia. Freire (1968/2011) ci ricorda oggi come allora che gli uomini “subiscono un dualismo che si installa nell'intimo del loro essere. Scoprono che, non essendo liberi, non arrivano a “essere” autenticamente” (p. 34). Gli individui si interrogano su cosa fare per essere liberi, cioè capaci di prendere in mano la propria esistenza e farla sbocciare per poter vivere autenticamente.

Vorrebbero “essere”, ma hanno paura. Sono se stessi e a un tempo sono l'altro, che si è introiettato in loro come coscienza oppressiva; la trama della loro lotta si delinea tra l'essere se stessi o l'essere duplici, tra l'espellere o no l'oppressore che sta “dentro” di loro. Tra superare l'alienazione o rimanere alienati. Tra seguire prescrizioni o fare delle scelte. Tra essere spettatori o attori. Tra agire o avere l'illusione di agire, mentre sono gli oppressori che agiscono. Tra “parlare” o non avere voce, castrati nel loro potere di creare e ricreare, nel loro potere di trasformare il mondo. È questo il tragico dilemma degli oppressi che loro pedagogia deve affrontare (Freire, 1968/2011, p. 34).

Sen (1993; 1999/2000), un economista indiano, sostiene che promuovere lo sviluppo umano non significa solo soddisfare i bisogni degli individui, ma vuol dire metterli nelle condizioni per rispondere alle loro necessità e offrire loro delle opportunità per migliorarsi, crescere e realizzarsi. Martha Nussbaum

(2011/2012), a sua volta, partendo dagli studi di Sen si chiede: quali sono le opportunità disponibili per ciascuno affinché ogni uomo possa essere e fare? Mossa da questi interrogativi elabora l'approccio delle capacità secondo cui le capacità sono "le libertà o opportunità create dalle combinazioni di abilità personali, dell'ambiente politico, sociale ed economico" (Nussbaum, 2011/2012, p. 28) e proprio per questo la società e le sue istituzioni devono attivarsi per garantire le condizioni minimali affinché ogni uomo possa condurre una vita dignitosa con la possibilità di far fiorire se stesso e le sue capacità (Nussbaum, 1997/1999). Inoltre l'educazione per Nussbaum deve essere l'elemento centrale su cui costruire il mondo perché essa deve consentire lo sviluppo delle capacità di ognuno coltivando quella coscienza critica che conduce alla realizzazione di sé e dell'"umanità intera". Secondo l'autrice occorre riportare l'attenzione su come sviluppare un pensiero critico, perché anche la società attuale, pur avanzata che sia, ha bisogno di saper riflettere e riscoprirsi umana, cioè capace di rimettere in dialogo gli uomini con loro stessi e con il mondo che abitano. "Le nazioni sono sempre più attratte dall'idea del profitto [...], così, mentre il mondo si fa più grande e complesso, gli strumenti per capirlo si fanno più poveri e rudimentali [...]" (Nussbaum, 2010/2011, p. 22).

Di fronte allo spaesamento attuale, occorre trovare anche oggi "prassi liberatrici" che si realizzano con un'educazione che pone al centro l'individuo e il suo rapporto con se stesso e con il mondo, offrendogli strumenti utili per poter pensare, agire e vivere autenticamente la sua esistenza. Vi è quindi la necessità di riportare l'attenzione verso un'educazione problematizzante che, generando domande e ponendo interrogativi, dubbi, dilemmi, agevoli la comprensione della propria condizione e delle possibilità che essa offre in termini di emancipazione e crescita. Essa deve vedere gli uomini

"come progetti", come esseri che camminano in avanti e che guardano in avanti; come esseri che l'immobilismo minaccia mortalmente; per i quali guardarsi indietro non deve essere una forma nostalgica di voler tornare, ma un modo per conoscere meglio ciò che stanno diventando, per costruire meglio il loro futuro. Quindi si identifica col movimento permanente in cui gli uomini sono inseriti, come esseri che sanno di essere inconclusi [...]" (Freire 1968/2011, p. 74).

Infatti come ci ricorda Freire si tratta un'educazione che ponendo l'uomo nella Storia e nella realtà sociale gli permette, attraverso la parola, il dialogo, la riflessione, di scoprire se stesso e quindi di poter essere libero di essere ciò che è e ciò che vuole essere. "Non è nel silenzio che gli uomini si fanno, ma nella parola, nel lavoro, nell'azione, nella riflessione" (Freire 1968/2011, p.78).

Il service-learning

Diventa allora fondamentale cercare di attuare anche ai giorni nostri pratiche educative che si indirizzano verso le finalità fino ad ora esposte. Bisogna infatti promuovere prassi che agevolino l'emancipazione di se stessi sia a livello individuale che sociale. Una possibilità di questo tipo è offerta dal *service-*

learning, un dispositivo d'apprendimento/insegnamento che, ponendo al centro del suo impianto lo sviluppo dell'uomo in tutte le sue dimensioni, valorizza l'*empowerment* del soggetto che concorre attivamente alla costruzione di sé e della comunità in cui vive. Esso affonda le sue radici teoriche nel pensiero di John Dewey (1916/1992; 1933/1986; 1938/1949), ma ha anche molti punti di contatto con l'educazione problematizzante di Freire (1968/1970; 1970/1973). Esso è molto utilizzato infatti sia nei Paesi anglosassoni che in America Latina, dove lo troviamo con il nome di "Aprendizaje y Servicio Solidario" (Tapia, 2006).

Cerchiamo di approfondire meglio i suoi fondamenti teorici e le sue applicazioni.

I fondamenti teorici del service-learning

Il *service-learning* trova nell'apprendimento esperienziale e nella concezione politica dell'educazione di John Dewey (1916/1992, 1938/1949) il suo principale fondamento teorico. Infatti il pedagogista americano sosteneva che è importante offrire esperienze educative attraverso cui gli studenti possano acquisire conoscenze e sviluppare competenze volte a risolvere i diversi problemi del mondo reale. La sua idea era che l'apprendimento avvenisse grazie alla commistione fra teoria e pratica e che era importante fare esperienze concrete in cui sperimentare. Inoltre Dewey, come anche Freire (1968/2011) era radicalmente contrario ad un'educazione intesa come puro trasferimento di nozioni e proprio per questo propone, in alternativa, d'introdurre nella scuola delle occupazioni significative sotto il profilo sociale e culturale.

Educare significa offrire esperienze significative e la teoria dell'educazione ha il compito di individuare tali esperienze (Dewey, 1916/1992, p. 13).

Anche Freire (1968/2011) si oppone ad un'educazione che riempia solo di contenuti e non dia modo di pensare.

Ecco l'educazione "depositaria", in cui l'unico margine d'azione che si offre agli educandi è ricevere i depositi, conservarli e metterli in archivio. [...] In questa concezione depositaria dell'educazione, [...], chi rimane confinato in archivio sono gli uomini. Archiviati perché fuori di una ricerca, fuori della prassi, gli uomini non possono "essere" (Freire, 1968/2011, p. 58).

Per Dewey l'educazione aveva innanzitutto un compito sociale dove l'individuo si preparava a trovare il suo posto nella società al fine di poter contribuire ad essa, ma nel contempo anche al fine della propria realizzazione individuale. Quindi la ricerca della realizzazione che passa attraverso il processo educativo, non è solo individuale ma diviene sociale e comunitaria. Partendo da questa idea la democrazia che si costruisce con l'educazione è qualcosa di più della partecipazione, essa diventa quasi una necessità vitale per l'individuo stesso, senza la quale non potrebbe realizzarsi pienamente.

Una delle principali responsabilità dell'educatore è [...] che riconosca pure in concreto quali siano le condizioni che facilitano le esperienze

conducenti alla crescita. Soprattutto, egli dovrebbe conoscere in che modo utilizzare la situazione circostante, fisica e sociale, per estrarne tutti gli elementi che debbono contribuire a promuovere esperienze di valore (Dewey 1938/1949, p. 24).

Anche per Freire (1968/2011) “il sapere esiste solo nell’invenzione, nella reinvenzione, nella ricerca inquieta, impaziente, permanente che gli uomini fanno nel mondo, con il mondo e con gli altri” (p. 58). In questo modo allora, l’educazione si mette al servizio della democrazia e la democrazia si mette al servizio dell’educazione, nel senso che, attraverso la costruzione dell’individuo si costruisce la società e la società a sua volta restituisce all’individuo in termini di libertà, uguaglianza e realizzazione, dando a tutti la possibilità di crescere, formarsi ed essere ciò che sono e vogliono essere (Dewey, 1916/1992; Freire 1968/2011). All’interno di questa educazione occorre porre in essere la riflessione come modalità per sviluppare un pensiero critico che accompagni l’individuo per tutta la vita dentro le situazioni che verranno e che lo sappia orientare nelle scelte e nelle azioni. Si tratta di un’educazione che produce una “prassi liberatrice” e che problematizza (Freire 1968/2011), mettendo in discussione se stessi e la realtà circostante. Il pensiero riflessivo permette all’individuo di interrogare la logica che sta dietro all’analisi delle esperienze della vita quotidiana, cioè quelle azioni che vengono svolte abitualmente secondo canoni interpretativi dati dalle precedenti esperienze o dalle convenzioni sociali e che risultano per lo più opprimenti e non permettono di essere realmente liberi.

Come si realizza il service-learning?

Partendo da questi presupposti teorici il *service-learning* nasce come una modalità di formazione teorico-pratica che consente al mondo chiuso e spesso “depositario” della scuola di uscire dal suo contesto e di porsi in relazione con il territorio e la comunità in cui è collocata in uno scambio reciproco di sollecitazioni e azioni. Infatti con *service-learning* l’individuo sviluppa un’interazione continua fra il sé e la comunità in cui vive, attraverso l’esperienza diretta sul campo e il dialogo problematizzante (Freire 1970/1973) che conduce alla riflessione critica. Questo dispositivo permette sia di costruirsi, scoprendo il proprio potenziale, ma anche di comprendere che si è parte di una realtà sociale che ci forma e che noi stessi andiamo formando con il nostro agire. La comunità diventa quindi terreno fertile, dove si sperimenta l’azione, l’apprendimento e lo sviluppo, attraverso il dialogo e la condivisione. Negli ultimi anni molte ricerche (Astin, Sax, Avalos 1999; Morgan & Streb 2001; Speck 2001) hanno dimostrato che il *service-learning* favorisce l’apprendimento emancipatorio e trasformativo, generando l’auto-riconoscimento di sé e la partecipazione attiva dell’individuo nella comunità in cui vive.

Andrew Furco (1986), uno dei massimi studiosi del *service-learning*, lo definisce come un modello che si distingue dagli altri di educazione esperienziale in quanto sia il servizio che l’apprendimento hanno un uguale peso. Il *service-learning* è infatti un’esperienza educativa piena di potere [...] dove si formano valori ed emergono azioni. L’apprendimento ha due dimensioni: un’interna che riguarda se stessi, le proprie motivazioni, i propri valori e una dimensione esterna riguardante

il mondo e le cause principali dei suoi problemi su cui viene indirizzato il lavoro di servizio.

Il servizio quindi è una forma di educazione sperimentale dove l'apprendimento avviene attraverso un ciclo di azioni e di riflessioni. Il *service-learning*, come una vera pedagogia, incoraggia lo sviluppo di abilità e conoscenze necessarie per partecipare alla vita della comunità, ma nel contempo sviluppa le capacità e fa crescere l'individuo da tutti i punti di vista (Jacoby, 1996).

L'attuazione del *service-learning* si basa su tre fasi fondamentali: preparazione; azione e riflessione.

La prima fase è rappresentata dalla preparazione dove si cerca di identificare un bisogno all'interno della comunità, attraverso lo studio e l'analisi. La seconda fase riguarda il servizio, cioè viene attuata un'azione concreta per risolvere la necessità in base agli elementi individuati e all'apprendimento disciplinare appreso in aula. Infine si sviluppa un processo di riflessione sull'esperienza per prendere consapevolezza di ciò che è stato acquisito in termini di conoscenze, competenze, valori importanti per la propria vita e il proprio stare dentro la comunità. Questo processo è trasversale per tutto il percorso di *service-learning*, quindi si attua prima, durante e dopo l'esperienza (Furco, Billing, 2002).

Dall'analisi svolta in letteratura (Furco, 1986; Eyer, Giles, 1994; Jacoby, 1996) emerge che tutte le definizioni di *service-learning* riconducono a degli elementi essenziali comuni che consentono di determinare il *service-learning* rispetto ad altre attività: l'apprendimento, l'impegno/servizio (azione/attività), l'integrazione con il curriculum scolastico e una fase di riflessione strutturata. In un articolo Eyer e Giles (1994) indicano nello specifico alcuni aspetti chiave su come realizzare il *service-learning*. Vediamo in dettaglio cosa viene spiegato.

Per poter metter in atto un progetto di *service-learning* occorre innanzitutto chiedersi se dall'esperienza di servizio vi possa essere poi una continuità nell'azione e nelle finalità apprese. Dewey (1938/1949) sosteneva che "l'esperienza non si compie solo nell'interno della persona" ma "ogni esperienza autentica ha un aspetto attivo che cambia in qualche modo le condizioni obiettive sotto cui si compie l'esperienza" (p. 23), quindi occorre domandarsi "Come si può ritenere che un'esperienza di *service-learning* possa portare a dei cambiamenti duraturi e continui?"

Occorre quindi proporre esperienze che realmente riescano a far relazionare gli studenti con la comunità offrendo occasioni concrete di collaborazione, crescita e trasformazione. Infatti affinché effettivamente si possa avere un apprendimento, l'esperienza e le caratteristiche dell'individuo devono interagire.

Imparare dall'esperienza significa fare una connessione indietro e una avanti fra quel che facciamo alle cose e quel che godiamo o ne soffriamo di conseguenza. In queste condizioni, il fare diventa un tentare uno sperimentare il mondo fuori per farci un'idea; e il sottostare diventa istruzione: la scoperta del nesso fra le cose (Dewey, 1916/1992, p. 190).

Inoltre da queste esperienze nasce una domanda di ricerca che conduce ad impegnarsi e a mettere in discussione quanto appreso e se stessi in correlazione alla propria visione su di sé e sul mondo che si vive.

La fase della riflessione nel *service-learning* è un passaggio determinate fra esperienza e apprendimento.

Secondo Dewey l'azione riflessiva si attua quando l'individuo si trova di fronte a un problema ambiguo o che non ha una soluzione certa; in conseguenza della situazione problematica nasce il bisogno di creare nuovi modelli d'azione, modificando o sostituendo i precedenti. Attraverso la riflessione quindi si passa dall'azione alla consapevolezza o presa di coscienza dell'esperienza vissuta e dei valori contenuti in essa. Infatti "la plasticità è la capacità di conservare e di portare con sé dalle esperienze precedenti dei fattori che modificano le attività successive. Questo significa la capacità di acquistare abitudini o sviluppare disposizioni determinanti" (Dewey 1916/1992, p. 90) senza le quali lo stesso non potrebbe riconoscersi come tale. Per sviluppare quindi progetti di *service-learning* occorre predisporre momenti di riflessione strutturati in cui si instauri un dialogo e una condivisione dell'esperienza di ciò che si è appreso e imparato.

Occorre poi favorire lo sviluppo di un senso di responsabilità verso se stessi, il proprio divenire e verso la società in cui si è inseriti, agevolando il concetto di comunità e di partecipazione attiva ad essa come aspetto importante della vita di ognuno.

Infine per realizzare un progetto realmente efficace occorre generare prima di tutto un interesse verso l'attività presentando problemi che risvegliano nuove curiosità e creino nuove domande di conoscenza, trovare un collegamento con quanto appreso durante un percorso disciplinare e/o interdisciplinare e strutturare momenti di riflessione che agevolino un'auto-formazione che si sviluppi continuamente nel tempo.

Perché progettare percorsi di *service-learning*?

Partendo dall'idea che il *service-learning* rappresenta un modello educativo attraverso cui gli studenti apprendono e sviluppano la propria personalità partecipando attivamente in intenzionali esperienze organizzate dalla scuola volte al sostegno dei bisogni della comunità e che combina il tradizionale apprendimento in classe con l'esperienza che impegna gli studenti con il mondo esterno, sono state condotte molte ricerche su cosa produce. Da questi studi emerge che esperienze di *service-learning* creino effetti positivi sulla crescita personale e sociale dello studente, in quanto le attività di servizio legate all'apprendimento apportano benefici che toccano la sfera del sé e della propria identità (Yatesand, Youniss, 1996; Selmo, 2014). L'incontro poi con i problemi della comunità porta i giovani a farsi domande che riguardano se stessi, i loro valori, il loro futuro (Martin et al., 2006), sviluppando in loro una capacità di attenzione e interesse verso gli altri e verso i loro problemi, consentendogli anche di appropriarsi del senso di essere comunità e di darsi da fare per esserne realmente parte (Yamauchi et al., 2006; Morgan & Streb, 2001; Billig S. H., et al. 2008). Vengono quindi posti nella condizione di farsi domande e ragionare criticamente su loro stessi e la società in cui vivono secondo quanto Freire (1968/2011) sosteneva.

Un altro aspetto importante che i progetti di *service-learning* sembrano favorire è lo sviluppo di abilità intellettuali come la capacità di organizzarsi, risolvere problemi e pianificare. L'esperienza diretta a cui partecipano in prima persona

stimola la loro creatività, la loro fantasia, le loro abilità e capacità attraverso la messa in gioco delle diverse azioni concrete. Gli studenti che fanno esperienza di *service-learning* quindi “prendono parola” (Freire 1968/2011) e provano a dire la loro riguardo la risoluzione delle problematiche, impegnandosi insieme agli altri per costruire qualcosa di nuovo.

Si è inoltre riscontrato che, attraverso il *service-learning*, l'apprendimento disciplinare viene favorito in quanto l'esperienza diretta aiuta ad approfondire le conoscenze acquisite e le consolida nel tempo, rendendole più durevoli e facilmente trasferibili anche in altre situazioni (Billig S. H., et al. 2008). Tutto questo produce effetti positivi anche sul rendimento scolastico in quanto gli studenti iniziano a impegnarsi nello studio in modo più costruttivo. Essi comprendono che non devono imparare solo per se stessi, ma anche per la società in cui vivono mettendo a disposizione quanto appreso e le loro capacità, per poter veramente attivare una trasformazione che parte dal piccolo, dal proprio contesto socio-culturale, per poi potersi allargare a realtà sempre più grandi e complesse.

Riflessioni conclusive

Come abbiamo avuto modo di vedere la pedagogia di Freire è quanto mai attuale e ci ha offerto degli spunti di riflessione riguardo alla sua applicabilità nei giorni nostri, caratterizzati da crisi profonde che toccano tutte le dimensioni dell'umano e che rendono incapaci di capire la via da seguire per una piena realizzazione e una vita che sia realmente vissuta autenticamente. Occorre allora rimettere al centro del discorso sull'educazione l'uomo e la sua emancipazione che lo porta a porsi nel mondo come protagonista che cerca la propria esistenza relazionandosi con il contesto storico e la società nella quale si trova a dover vivere. Occorre che impari a cercare e ricercare come poter superare i condizionamenti che lo schiacciano e non gli consentono di sperare. Siamo infatti di fronte a un tempo che ha fatto perdere la speranza, sia i giovani che gli adulti hanno bisogno di un qualcosa che li smuova e li renda capaci di dar voce a loro stessi e di collaborare nella costruzione di un mondo in cui l'umanesimo dell'uomo e la sua forza trasformatrice vengano ad agire dentro la quotidianità delle vite. Hanno bisogno di sperare sia nel presente che nel futuro, hanno bisogno di sentirsi liberi di esprimersi e diventare ciò che vorranno essere. Rimettere al centro dell'educazione tutto questo, significa da un lato rafforzare a livello teorico il dibattito attorno alla relazione fra educazione, uomo e società, dall'altro trovare anche pratiche educative che permettano poi di realizzare in concreto quanto espresso nella teoria. Si ha bisogno quindi di una pedagogia che non sia solo “depositaria” ma critica e costruttiva e che si interroghi attorno all'attualità, ai disagi e alle “oppressioni” che l'uomo contemporaneo vive, dando poi segnali chiari e concreti anche dal punto di vista metodologico e prassico, in cui far convergere possibili percorsi educativi che sappiano veramente supportare l'uomo nella ricerca del significato da dare alla propria vita, in relazione anche agli altri e ai loro bisogni.

Un aiuto verso questi obiettivi ci può essere offerto dal *service-learning* che unendo l'apprendimento con il servizio e viceversa, offre l'occasione per costruire un'educazione che problematizzando la realtà, rende l'uomo capace di rispondere

in modo attivo ai bisogni propri e della comunità. Esso, pur con i suoi limiti e la sua perfezionabilità, può essere un'opportunità per tutti, sia giovani che adulti che, riscoprendosi parte di una comunità, iniziano a comprendere che la vera libertà sta nel darsi da fare insieme condividendo e collaborando per costruire un mondo dove tutti possano sentirsi realizzati trovando il proprio posto "nel mondo e col mondo" (Freire 1970/1973). Forse può sembrare un'utopia, ma se non si inizia a modificare in primo luogo l'immobilismo che spesso caratterizzano gli ambienti formativi e la società stessa non potremo di certo riaccendere un barlume di speranza che illumini il cammino dell'uomo su questa terra.

Bibliografia

- Astin A.W., Sax L.J., Avalos J., (1999). Long-term effects of volunteerism during the undergraduate years. *The Review of Higher Education*, 22(2), pp. 187-202.
- Billig S. H. "et al." (2008). Promoting Secondary Student's Character Development Through Service Learning in *Scholarship for Sustaining Service-Learning and Civic Engagement*. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing, pp. 57-83.
- Dewey J. (1916). *Democracy and education*. New York: MacMillan Company (trad. it. *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992).
- Dewey J. (1933). *How we think*. Boston: Heath (trad. it. *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra pensiero riflessivo ed l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1986).
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. New York: MacMillan Company (trad. it. *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949).
- Freire P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *La Pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2011).
- Freire P. (1970). *Educacao como pratica da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *L'educazione come pratica per la libertà*, Oscar Mondadori, Milano, 1973).
- Furco A., (1996). Service-Learning: A balanced approach to experiential education in B. Taylor (Ed.), *Expanding Boundaries: Service and Learning* Washington, DC: Corporation for National Service.
- Furco A. & Billing S. (2002). *Service-learning: the Essence of the Pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2002.
- Giles, D. E. Jr. and Eyler J. (1994). The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: toward a Theory of Service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, pp. 77-85. (*Service Learning, General. Paper 150*) <http://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/150>
- Jacoby B. (1996). *Service learning in today's higher education*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc
- Martin S. "et al." (2006) The impact of Service-Learning of transition to Adulthood, in *Growing to Greatness: The State of Service Learning Project*, Saint Paul, Minn.: National Youth Leadership Council pp. 4-24.
- Morgan W. & Streb M., (2001) Building citizenship: How student voice in service-learning develops civic values. *Social Science Quarterly*, 82(1), March, pp. 155-169.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education* Cambridge, MA, Harvard University Press (trad. it. *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma, 1999).
- Nussbaum M.C. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton (trad. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011).

- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach* Cambridge, MA: The Belknap Press. (Trad. it. *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna, 2012).
- Selmo, L. (2014). *Democrazia, impegno ed educazione. La metodologia del service-learning*. Milano: Unicopli.
- Sen A. (1993). *Capability and Well Being*, in Nussbaum M.C., Sen A. *The Quality of life*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Knopf (trad. it. *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2000).
- Speck B.W., (2001) *Why service learning?* in Canada M. & Speck B.W. (eds.), *Developing and implementing service learning programs* (pp. 3-14). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tapia M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città nuova.
- Yatesand M., Youniss J. (1996). *A Developmental Perspective on Community Service in Adolescence*. *Social Development*, n. 1, pp. 85-111.
- Yamauchi L., "et al." (2006). *Student Outcomes Associated With Service Learning in a Culturally Relevant High School Program*. *Journal of Prevention and Intervention in the Community* 32, n. 1: pp.149-164.

IL SERVICE LEARNING IN UNIVERSITÀ: L'ESPERIENZA A TORINO

LAURA CRAVERI
Università di Torino
lauraanna.craveri@unito.it

MAURIZIO TIRASSA
Università di Torino
maurizio.tirassa@unito.it

TATIANA BEGOTTI
Università di Torino
tatiana.begotti@unito.it

DANIELA ACQUADRO MARAN
Università di Torino
daniela.acquadro@unito.it



Introduzione

Il SL può essere sinteticamente definito come un metodo d'insegnamento che combina l'istruzione scolastica con il servizio alla comunità. Apparso per la prima volta negli anni sessanta negli Stati Uniti d'America e ivi ampiamente diffusosi dalla fine degli anni ottanta, il SL è stato definito dal *National Community Service Act* del 1990 come «un metodo in base al quale gli studenti imparano e crescono attraverso la partecipazione attiva in un servizio attentamente organizzato che si svolge in una comunità e ne soddisfa le esigenze; è coordinato tra la scuola elementare, media, l'istituto d'istruzione superiore, o un programma di servizio alla comunità, e la comunità stessa; aiuta a promuovere la responsabilità civica; è integrato nel curriculum accademico degli studenti e lo migliora o migliora gli aspetti educativi del programma di servizio alla comunità in cui i partecipanti sono iscritti; prevede un tempo strutturato per gli studenti o partecipanti al fine di riflettere sulla esperienza di servizio». In un saggio del 2003 Furco scrive «negli ultimi dieci anni sono state pubblicate almeno duecento definizioni di SL sommandolo come un'esperienza, un programma, una pedagogia e una filosofia» (Furco, 2003, pag.14).

Nonostante l'interesse per ogni definizione, condividiamo in particolare quanto proposto da Jacoby (1999): «il SL è una forma di educazione esperienziale in cui gli studenti s'impegnano in attività rivolte ai bisogni umani e della comunità, attraverso opportunità strutturate e intenzionalmente progettate a promuoverne l'apprendimento e lo sviluppo. La riflessione e la reciprocità sono concetti chiave del SL. Il termine comunità fa riferimento alla comunità locale, allo stato, alla nazione e alla comunità globale». Questa definizione pone l'accento su come il SL offra agli studenti l'opportunità di partecipare a una attività di servizio strutturata e in grado di rispondere ai bisogni di una comunità identificata (Acquadro Maran et al., 2017).

Riflettere sull'attività di servizio è fondamentale poiché permette di acquisire una maggiore comprensione del contenuto scolastico, un più vasto apprezzamento della disciplina e un maggior senso di responsabilità civica (Bringle e Hatcher, 1995).

A differenza di altre esperienze che possono prevedere un impiego degli studenti a beneficio della comunità - ad esempio, il tirocinio o il volontariato - il SL si contraddistingue per un suo equilibrio intrinseco che combina in egual misura servizio e apprendimento e garantisce reciprocità e parità di benefici tra studenti e

comunità. Inoltre le attività di servizio sono strettamente correlate ai contenuti delle materie di studio e sono parte integrante del curriculum scolastico e per gli studenti sono contemplati sia obiettivi scolastici sia di responsabilità civica e morale.

La diffusione del SL nel sistema scolastico americano è stata accompagnata da una vasta mole di studi che miravano a individuare e misurare gli effetti della metodologia sulle competenze degli studenti appartenenti a istituzioni di diverso grado e indirizzo.¹

Facendo riferimento anche a un rapporto annuale di Eyler et al. (2001), che raccoglie gli studi compiuti nel periodo compreso tra il 1993 e il 2000, tali competenze possono essere distinte e classificate in quattro ambiti: personale e interpersonale, cognitivo e scolastico, sociale e d'impegno civico.

Il SL ha un effetto positivo sullo sviluppo personale degli studenti inteso innanzitutto come senso d'identità ed efficacia personale e sviluppo morale. Con le esperienze di SL mutano i pensieri e i sentimenti che gli studenti hanno nei confronti di se stessi, le motivazioni e i valori, realizzando quindi una sorta d'insight personale. Si rafforzano l'autoconsapevolezza in termini di punti di forza e debolezza, le aspirazioni verso una propria realizzazione, come anche aspetti quali la determinazione e la persistenza. In generale cresce l'autostima e di conseguenza il benessere complessivo. La spiegazione teorica di come e perché il SL sviluppa la capacità di insight personale è rilevata da Rhoads (1997), il quale, riprendendo la teoria del sé sociale di Mead, afferma che il senso di sé si sviluppa dal riflesso degli altri: da questo punto di vista, il contatto con l'altro che il SL impone allo studente è fonte di costruzione del sé. Se pure la conoscenza di se stessi non sempre coincide con una migliore visione di sé, come avviene qualora gli studenti vengano a un confronto con una realtà che evidenzia i loro limiti, tuttavia l'insight è sempre auspicabile (Osborne, 1998 cit. in Yorio, 2012, pag.12). Il SL ha un effetto positivo anche sullo sviluppo delle capacità interpersonali degli studenti, conseguente alle relazioni che, partecipando al servizio, instaurano con gli altri. Essi imparano a "stare", lavorare e più genericamente a interagire in diverso modo con gli altri, siano questi ultimi membri della comunità che propri pari. Ne deriva l'opportunità di apprendere varie abilità sociali concernenti aree quali la comunicazione, la leadership e il problem-solving.

Secondariamente, il SL produce effetti positivi sulle abilità cognitive complesse, riguardanti la conoscenza e le capacità di applicare la conoscenza. Gli studenti partecipanti a un SL si mostrano più abili nell'assumere decisioni, sviluppare argomentazioni, usare le risorse a loro disposizione, intraprendere strategie intellettive e anche usare appropriatamente il linguaggio (Yorio, 2012). Si osservano inoltre cambiamenti nelle capacità di problem-solving, scrittura e pensiero critico riflessivo. Le ragioni dello sviluppo delle capacità cognitive

¹ Per un'analisi dettagliata dell'argomento si possono consultare alcune meta-analisi che riassumono i dati di ricerca: Celio C., Durlak J. e Dymnicki A. (2011), "A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students", *Journal of Experiential Education*, 34(2): 164-181; Conway J. M., Amel E. L., Gerwien, D. P. (2009), "Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes", *Teaching of Psychology*, 36(4): 233- 245; Yorio P. L. e Ye F. (2012), "A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning", *Academy of Management Learning & Education*, 11(1): 9-27.

possono innanzitutto dipendere dal fatto che gli studenti sono motivati a risolvere i problemi della comunità e tale motivazione impatta sul loro sviluppo cognitivo (Eyler e Giles, 1999 cit in Yorio, 2012, pag.13). Parallelamente a tale sviluppo, il SL ha un effetto positivo sull'apprendimento degli studenti, quantificabile in votazioni più alte e migliori performance nei corsi. L'esigenza di dover applicare la teoria ai casi pratici può spingere gli studenti a voler approfondire i contenuti del corso a beneficio dei risultati scolastici. Un aspetto legato alle performance scolastiche è quello di un migliore e più forte rapporto che s'instaura con l'istituzione e i con i docenti e che consegue dalla soddisfazione degli studenti per l'esperienza avuta.

In terzo luogo, il SL ha un effetto positivo sulla conoscenza delle problematiche sociali, ossia di quali sono i bisogni della comunità e di come poter intervenire, e sulla comprensione delle differenze che intercorrono tra gli individui, prime fra tutti quelle relative alle culture e le razze. I partecipanti impegnati nel SL riducono il pensiero stereotipato, acquisiscono sensibilità e tolleranza verso gli altri, in particolare verso le persone marginalizzate, ossia sviluppano una positiva consapevolezza morale ed etica della realtà sociale (Conway et al., 2009).

Infine, oltre a una più generica attitudine sociale, il SL sviluppa il senso di cittadinanza degli studenti, ossia il loro desiderio di voler divenire in prima persona cittadini responsabili partecipando attivamente alla giustizia e al benessere sociale. Secondo la descrizione di Westheimer e Kaine (2004) gli effetti in termini di cittadinanza includono azioni di responsabilità civica, di partecipazione attiva e di mente orientata alla giustizia. Per gli studenti il SL è associato all'intendimento di voler intraprendere, anche dopo il termine dei corsi, un'attività di volontariato o d'impegno nella comunità. Secondo Bringle e Steinberg (2010), le istituzioni accademiche devono poter abilitare *civic minded graduates*, ossia individui che, completato il corso di studi, hanno la capacità e la voglia di lavorare con gli altri per raggiungere il bene comune. Il costrutto di mente civicamente orientata include sette caratteristiche che possono essere favorite attraverso programmi di SL:

1. conoscenza accademica e abilità tecniche;
2. conoscenza delle opportunità di volontariato e delle organizzazioni no-profit;
3. conoscenza delle questioni sociali contemporanee;
4. abilità di ascolto e comunicative;
5. comprensione e rispetto per le diversità;
6. senso di efficacia personale;
7. intenzioni di comportamento quali fattori predittivi di un atteggiamento civico.

In numero minore sono gli studi empirici focalizzati sull'impatto del SL sulla comunità, sia in termini di beneficiari finali del servizio sia di strutture partner che ospitano gli studenti impegnati nel servizio (Bringle e Steinberg, 2010). Alcune evidenze emergono da un lavoro di Driscoll e colleghi (1996) secondo cui le organizzazioni che coinvolgono gli studenti nel loro lavoro quotidiano ottengono vantaggi in termini di:

- maggiore capacità di servire le persone assistite, sia in termini numerici sia di qualità del servizio;

- benefici economici grazie ad alcuni costi coperti da dipartimenti e studenti e alle maggiori opportunità di raccolta fondi;
- benefici sociali come possibilità di sviluppare network;
- nuova consapevolezza circa le attività e le modalità di lavoro da svolgere e quindi nuove opportunità per nuovi progetti.

Inoltre lavorare con i giovani offre alle agenzie l'occasione di venire in contatto con futuri nuovi volontari, consulenti e anche eventuali dipendenti (Bringle e Steinberg, 2010).

Implementare il SL nel contesto universitario

Introdurre la metodologia del SL in una qualsiasi realtà educativa e renderla parte integrante dei curricula è un compito che richiede impegno e un'attenta programmazione.

Innanzitutto, ai fini di un'implementazione della metodologia, vanno tenuti presenti i principi base che caratterizzano un SL di qualità. Ci riferiamo in particolare a quelli individuati da Smith e colleghi (2011):

1. apprendimento integrato, ossia l'esperienza di servizio è strettamente finalizzata e connessa ai contenuti scolastici; tutti gli interessati devono poter riconoscere il collegamento tra servizio e didattica, secondo una logica chiara sull'utilizzo della metodologia;
2. efficace servizio alla comunità, identificandone i bisogni su cui allineare obiettivi, risorse e tempi; può capitare che le esigenze della comunità richiedano un maggior periodo di tempo rispetto a quello del corso e pertanto la partnership tra istituzione scolastica e comunità deve essere continuativa, andando oltre alle attività di un singolo corso;
3. collaborazione nello sviluppo e gestione del progetto fra tutti i partner implicati, che devono operare insieme nelle fasi di pianificazione, preparazione, implementazione e valutazione dell'intervento;
4. promozione di senso civico e responsabilità comunitaria in modo da stimolare gli studenti a pensare e valutare criticamente il loro ruolo nella società;
5. riflessione sul servizio, da effettuarsi prima, dopo e durante l'esperienza di servizio. Sono necessari momenti e metodi che portano a una sintesi capace di integrare conoscenza di sé, delle materie di studio e della comunità. Una riflessione efficace, inoltre, dovrebbe essere auto-referente, ossia l'esperienza va valutata, non solo rispetto ai contenuti, ma anche ai valori, atteggiamenti e obiettivi personali;
6. processo di valutazione e divulgazione. La valutazione implica che tutti i soggetti coinvolti debbano poter analizzare e interpretare i risultati raggiunti, anche al fine di apportare un feedback correttivo e il miglioramento continuo della qualità dei progetti; la diffusione dei risultati raggiunti richiede una celebrazione dello sforzo e del successo che aggiunge un «piccolo tocco» al processo di valutazione e divulgazione (Kaye, 2004 cit. in Smith et al., 2011, pag. 320).

Dati questi principi base, ci riferiamo al modello CAPSL (Comprehensive-Action Plan for Service Learning) proposto da Bringle e Hatcher (1996) per

l'implementazione del SL in università.

Il modello identifica quattro soggetti da coinvolgere (università, dipartimento, studenti, comunità) e diverse attività da svolgere per arrivare all'istituzionalizzazione del SL all'interno delle università.

Il processo è sequenziale: dopo una fase di pianificazione iniziale, è necessario aumentare la conoscenza di ciascun referente sulla natura del servizio; la conoscenza si realizza maggiormente avendo a disposizione un esempio concreto e quindi di un corso prototipo; lo sviluppo del service learning richiede la raccolta di risorse e la progettazione di attività per ciascun referente; è fondamentale documentare l'attuazione del SL attraverso il monitoraggio e la valutazione di quanto avviene; i risultati devono essere riconosciuti pubblicamente e, infine, il successo si rifletterà nella misura in cui il service learning servizio è istituzionalizzato.

Per quanto riguarda i soggetti, il modello CAPSL indica la necessità di individuare innanzitutto un gruppo di persone "chiave" - rappresentanti degli organi di consiglio, docenti universitari, rappresentanti degli studenti, personale tecnico-amministrativo, presidenti delle associazioni operanti nella comunità - da coinvolgere nella costruzione del progetto in termini di fondamenti teorici e applicativi.

Nello specifico, il modello prevede l'identificazione di una persona all'interno dell'università che si assuma il compito di responsabile amministrativo del SL, perseguendo le attività previste.

Il coinvolgimento del dipartimento è fondamentale perché il SL richiede all'impostazione dei corsi delle modifiche necessarie per aggiungere la parte di servizio ai corsi. Questo non significa che il SL sia una metodologia da imporre ai docenti, ma che ai docenti e agli studenti siano date informazioni sulle procedure da adottare. Per questo motivo, Bringle e Hatcher (1996) suggeriscono inizialmente di realizzare progetti di SL di breve termine, in modo da acquisire familiarità con la nuova metodologia. Il SL si intende istituzionalizzato quando non dipende da un piccolo gruppo di docenti ed è riconosciuto e utilizzato nelle decisioni riguardanti il personale: assunzioni, promozioni, etc.

Il coinvolgimento degli studenti è ritenuto di fondamentale importanza. Innanzitutto, gli autori suggeriscono di indagare quanto gli studenti siano interessati all'attività di volontariato più in generale e quanto siano a conoscenza delle attività di volontariato presenti nella comunità di riferimento al fine di individuare quanti studenti potrebbero essere coinvolti nel SL e in quali aree tematiche. Inoltre, il coinvolgimento degli studenti è previsto nella fase di pianificazione in modo da sviluppare un'ampia motivazione all'interno del contesto universitario. Jacoby (1999) evidenzia come, indipendentemente da dove sia allocato l'ufficio del SL, i programmi più efficaci sono basati su partenariati tra uffici accademici e uffici degli studenti, poiché ognuno ha conoscenze, connessioni e risorse che gli permettono di dare un contributo unico e fondamentale per lo sviluppo della metodologia. Il SL può portare benefici al corso in cui è stato implementato, aumentando, ad esempio, la soddisfazione degli studenti per il corso, elemento questo che incide sulla qualità percepita dell'intero corso di studi (Zedda et al., 2017).

Infine, i rappresentanti della comunità devono essere coinvolti in programmi di

sviluppo del SL, partecipando all'individuazione dei bisogni della stessa comunità e alla costruzione delle attività dei corsi. La prova che un partenariato università-comunità è stabile è data dalla continuità nelle relazioni attraverso il tempo, dal consenso sulla valutazione che le reciproche necessità sono soddisfatte, dalla collaborazione, dalla partecipazione formale e informale dei rappresentanti la comunità nell'ambito universitario e dalla partecipazione formale e informale della facoltà, alunni e studenti nelle strutture della comunità.

L'esperienza di Torino

Da circa una decina di anni, il dipartimento dell'Università di Torino è impegnato a introdurre il SL considerandolo un'opportunità per lo sviluppo delle competenze degli studenti e, al tempo stesso, per il miglioramento della didattica.

Riteniamo che esista un legame diretto tra la disciplina e il servizio alla comunità: da un lato, una disciplina che nelle sue applicazioni interviene sui problemi concreti, individuali o collettivi, che possono riguardare tutti gli aspetti del comportamento umano e, dall'altro, un insieme d'individui che hanno bisogno di aiuto e che, al tempo stesso, rappresentano un utile territorio d'esperienza per chi deve imparare.

Parlando alla 103ma Convention Annuale dell'*American Psychological Association*, Altman (1996) auspicava che la conoscenza socialmente sensibile, insieme alle nozioni teoriche e alle competenze professionali, diventasse parte integrante del curriculum universitario e affermava:

«Non riesco a immaginare un campo più adatto per l'idea della conoscenza socialmente sensibile di quello della psicologia. Non è il nostro obiettivo comprendere il comportamento e promuovere il benessere umano?».

E ancora:

«Non basta agli studenti leggere e parlare di come agire su un problema sociale, ma farlo da soli mentre apprendono».

Il SL appare lo strumento più idoneo per l'acquisizione di questa conoscenza socialmente sensibile poiché educa ai problemi della società, mettendo gli studenti nella condizione di sperimentare e capire in prima persona attraverso un'esperienza di azione sulle istanze collettive e personali.

Se la psicologia è una disciplina alla ricerca di coerenza all'interno delle tensioni fra tradizioni di base e quelle applicate (Bringle e Hatcher, 1995), il SL permette di dare significato e rilevanza alle conoscenze di base, costituendosi come un modo efficace di educare gli studenti universitari. Il SL fornisce, infatti, agli aspiranti psicologi un mezzo per vedere applicati i concetti psicologici, oltre a rappresentare un'opportunità per essere direttamente coinvolti con i cambiamenti della società.

Se si escludono le cosiddette "psicologie del profondo", tutti gli ambiti della psicologia possono essere interessati a integrare la formazione accademica con un'esperienza sul campo.

In un articolo sul sistema universitario in Gran Bretagna, Duckett (2002) invita la psicologia applicata a riformare le proprie pratiche educative se vuole raggiungere coerenza ideologica nelle sue impostazioni teoriche ed empiriche. Per una psicologia che voglia facilitare l'acquisizione di responsabilità dei gruppi

emarginati, identificare e rimuovere le diseguglianze socio-economiche, mirare al benessere psicosociale è importante che gli studenti si confrontino con un apprendimento esperienziale.

Inoltre, se pensiamo ad alcuni degli effetti prodotti dal SL sugli studenti, vediamo come questa metodologia possa educare allo sviluppo di quelle prerogative che devono costituire un “bagaglio” di competenze di chi vuole intraprendere una carriera da psicologo: la comprensione dei problemi umani e sociali, la disponibilità all’aiuto e all’ascolto degli altri, la tolleranza per le diversità e più in generale una sensibilità etica e morale. In accordo con quanto sostengono Dunn e colleghi (2007), il SL potrebbe fornire un collegamento all’applicazione di tutti i principi psicologici.

In letteratura si trova traccia delle esperienze di SL in campo psicologico. Ci riferiamo, ad esempio, agli studi di Brown (2011), Harnish e Bridges (2012) e di Crone (2013) nel campo della psicologia sociale, di De Prince e colleghi (2011) nel campo della metodologia della ricerca, di Olson (2011) in neuropsicologia, di Heckert (2010) in psicologia del lavoro e dell’organizzazione. In tutte le esperienze narrate, si evidenzia l’impatto positivo del SL in termini di apprendimento e soddisfazione da parte degli studenti e dei docenti, di contributo all’analisi del problema e all’intervento finalizzato alla soluzione da parte delle comunità.

“Sportello Volontariato”

Il primo progetto di SL è stato sviluppato durante gli anni 2008-2010.

La comunità cui è stata indirizzata l’attività di servizio era costituita da un gruppo di organizzazioni di volontariato. Il progetto ebbe inizio con l’analisi dei bisogni della comunità e dell’interesse degli studenti per il servizio (Acquadro Maran et al., 2009). Questa fase fu realizzata durante un corso di psicologia industriale e delle organizzazioni, dove diversi studenti manifestarono il loro interesse per lo studio della comunità e dei suoi bisogni e per tracciare possibili soluzioni e interventi. Lo studio consentì l’individuazione di un problema organizzativo che affliggeva le organizzazioni di volontariato, ossia che la dimensione dello staff dei volontari non risultava adeguata ai nuovi e maggiori bisogni d’intervento che era chiamato ad affrontare (accompagnamento in situazioni di malattia, attività in situazioni di emergenza, etc.). I protagonisti ingaggiati nello studio furono diversi studenti, quattro docenti e IdeaSolidale, un’organizzazione con un’offerta di servizi, tra cui la formazione, alle associazioni di volontariato.

Il metodo utilizzato comprese l’analisi dei dati di archivio, le interviste ai presidenti delle associazioni e alcuni focus group con i volontari. Il problema diagnosticato riguardava il rapporto domanda-offerta: le associazioni avevano investito troppo poco nell’attività di reclutamento dei volontari, in gran parte affidandola al tentativo di coinvolgere amici e parenti. Furono individuate due possibili azioni, entrambe realizzabili. Innanzitutto fu suggerito alle associazioni di riprogettare le loro iniziative promozionali e di sensibilizzazione così come venne rinforzata l’ipotesi di accettare dei candidati volontari cui offrire maggiore formazione, supervisione e accompagnamento alle attività delle singole associazioni.

In secondo luogo, fu istituito uno sportello del volontariato presso l'Università, sponsorizzato da Idea Solidale, che promosse l'iniziativa presso le associazioni, e dalla stessa università, che mise a disposizione uno spazio fisico dove associazioni e potenziali candidati volontari avrebbero potuto incontrarsi. Circa trenta associazioni hanno partecipato all'iniziativa durante i due anni di attività dello sportello.

L'iniziativa ha avuto un risultato positivo per tutti gli attori coinvolti. Le organizzazioni di volontariato hanno potuto trarre vantaggio dalla competenza degli studenti di psicologia, coinvolti in una ricerca sulle loro necessità analizzando la domanda e individuando soluzioni per problemi interni (ad esempio, ridefinizione delle funzioni del personale) ed esterni (ad esempio, strategie di reclutamento di volontari). Per gli studenti, l'iniziativa ha significato poter avere uno spazio per riflettere tra il sapere e il know-how, un'opportunità per apprezzare come le conoscenze e le competenze tipiche della disciplina oggetto dei loro studi accademici potesse essere utile alla comunità.

Laboratorio “Service Learning: analisi del territorio e proposte d'intervento”

Con l'anno accademico 2016-2017 il SL è entrato a far parte ufficialmente delle proposte formative del Dipartimento di Psicologia dell'Università di Torino con l'introduzione del laboratorio “Service Learning: analisi del territorio e proposte d'intervento” indirizzato agli studenti del Corso di Laurea Magistrale in Psicologia del lavoro e del benessere nelle organizzazioni. Il laboratorio, della durata di 40 ore, ha previsto una parte teorica iniziale e una parte applicativa. La parte applicativa ha visto il coinvolgimento di Vol.To - Volontariato Torino -, che si è costituita come comunità beneficiaria. Vol.To è un'associazione di secondo livello i cui aderenti sono esclusivamente Organizzazioni di Volontariato (OdV) e svolge la funzione di Centro Servizi per il Volontariato di Torino e provincia. Oltre a fornire alle OdV una vasta gamma di servizi, Vol.To ha creato e gestisce lo Sportello di Orientamento al Volontariato, punto di incontro tra domanda e offerta di volontariato sul territorio e al quale si sono indirizzate le attività di SL. Lo Sportello effettua circa 1.300 colloqui l'anno con un tasso di efficacia, quantificabile con l'inserimento stabile dei volontari presso le OdV, pari a circa il 40%. Il processo d'inserimento dell'aspirante volontario richiede diverse fasi – dal colloquio di orientamento iniziale finalizzato al *matching* tra aspirazioni dell'offerta e bisogni della domanda, alla presa di contatto e al colloquio del volontario con le OdV individuate, fino al possibile inserimento e permanenza in una OdV. Ogni fase rappresenta un punto critico possibile momento di interruzione del processo. La richiesta della dirigenza di Vol.To è stata quella di una consulenza al fine di migliorare il servizio e raggiungere una percentuale più alta di successi (inserimenti e permanenza nell'OdV). Agli studenti è stato chiesto di declinare le loro competenze universitarie in strumenti utili al funzionamento della comunità e indirizzati a scopi sociali. Le 40 ore previste sono state così suddivise: 6 ore di lezione teorica sul SL e le sue applicazioni; 15 ore di attività strutturate in Vol.To per l'analisi della domanda, osservazioni sul campo e

incontri con la dirigenza; 15 ore di lavori di gruppo in aula per la messa a punto dell'intervento; 4 ore di monitoraggio e riflessione sull'esperienza.

Gli studenti hanno operato una sintesi delle conoscenze acquisite in diverse materie d'insegnamento del loro percorso accademico per condurre l'analisi dei bisogni e fornire una consulenza indirizzata a specifici obiettivi. Le attività di SL si sono concretizzate in tre strumenti:

1. un questionario di follow-up sul percorso d'inserimento del volontario al fine di raggiungere i seguenti obiettivi:

- misurare con un dato puntuale l'andata a buon fine dell'intero percorso;
- monitorare il punto di interruzione;
- indagare le cause degli insuccessi;
- porre attenzione alle relazioni con le persone intervistate, al fine di mantenere vivo il legame tra Vol.To e il territorio;

2. un questionario per il gradimento del colloquio di orientamento teso a indagare la soddisfazione dell'aspirante volontario circa alcune variabili riguardanti principalmente la percezione di essere stato compreso e aiutato nel suo percorso di ricerca e di aver ricevuto informazioni chiare e coerenti con le proprie attese. L'obiettivo è di avere una prima valutazione sul servizio offerto da Vol.To in termini di capacità di risposta ai desideri e bisogni dell'utente.

3. indicazioni sulla conduzione del colloquio d'orientamento secondo una prospettiva che indirizzasse gli operatori di Vol.To a una maggiore esplorazione degli interessi e dei bisogni dell'utente e delle personali motivazioni al volontariato.

Oltre che basarsi su una puntuale analisi della domanda, l'attività di SL ha previsto momenti di verifica intermedia con la committenza per una messa a punto condivisa delle attività al fine di poter lavorare nella direzione di un aiuto concreto alla comunità. Il laboratorio sul SL ha infine richiesto agli studenti un momento di riflessione personale in cui mettere a fuoco quali fossero i principali vantaggi derivati dall'esperienza e come questa possa eventualmente indirizzare le loro scelte future.

In linea con le evidenze emerse dalle ricerche sugli effetti di questa metodologia, il laboratorio ha ottenuto il massimo gradimento da parte degli studenti (scala da 0 a 10: soddisfazione espressa 10) e il suo riconoscimento come strumento di crescita in tutti gli ambiti tradizionalmente implicati: accademici, cognitivi, personali e sociali.

In particolare, tutti gli studenti hanno confermato come l'esperienza sul campo sia stata fondamentale per comprendere in maggior misura ciò che si era studiato sui libri e di come, in generale, contribuisca allo sviluppo di abilità cognitive e personali invitando alla riflessione, alla presa di decisioni e all'impegno. È inoltre emerso come il laboratorio si sia rivelato un'opportunità di crescita personale, mettendo gli studenti di fronte alle loro capacità di fornire un contributo al gruppo e affrontare le loro difficoltà. Infine, per taluni il laboratorio ha significato in primo luogo l'acquisizione di una maggior conoscenza dei problemi sociali del territorio e soprattutto ha contribuito alla consapevolezza circa le proprie potenzialità e aspirazioni.

Per esemplificare i concetti, riportiamo alcune considerazioni formalizzate dagli studenti a termine del corso:

“Nella costruzione degli strumenti io ho applicato le mie conoscenze psicometriche, realizzando così cosa realmente fossero e a cosa servissero” (uomo, 25 anni);

“Il mio sentirmi efficace è cresciuto molto; pur sicuro delle mie conoscenze ero abbastanza titubante sull’idea di metterle in pratica, invece, guardando il questionario che siamo riusciti a creare mi sono sentito fiero di me e più sicuro” (uomo, 22 anni);

“Primo fra tutti, ho chiarito meglio quanto io sia capace di impegnarmi in un progetto di collaborazione tra pari, riconoscendo sia la mia preparazione accademica sia le mie abilità o non abilità di comunicare e far parte di un gruppo” (uomo, 24 anni);

“Nel gruppo io mi sentivo timido e avevo paura di sbagliare, ma ho anche provato a superare i miei limiti perché la mia opinione era importante” (uomo, 24 anni);

“Questa esperienza mi spinge a cercare qualcosa dove io possa essere utile sulla base delle mie esperienze di vita, delle mie attitudini e dei miei studi” (donna, 29 anni)“

Per Vol.To il laboratorio si è tradotto in uno spazio di riflessione e di confronto su alcune delle pratiche lavorative ottenendone un contributo concreto per il miglioramento del servizio alla propria utenza.

Infine, per tutti i soggetti coinvolti – dipartimento, studenti e comunità – si è creata l’opportunità di sviluppare un network di relazioni che potrà rivelarsi utile in una prospettiva di future collaborazioni.

Conclusioni

Il lavoro qui presentato aveva come obiettivo la descrizione di cos’è il SL, quali sono le sue caratteristiche distintive e i punti di forza e le azioni che possono portare a una sua corretta progettazione e gestione all’interno del sistema universitario. Ultima, ma non meno importante, è stata l’illustrazione delle recenti esperienze attivate nei corsi di psicologia all’Università di Torino. I risultati suggeriscono che l’integrazione tra la tradizionale attività didattica e l’impegno nella realtà sociale potrebbe contribuire in maniera efficace a una formazione completa e specificatamente adatta di chi intende intraprendere una carriera in ambito psicologico.

Diversamente da altre modalità d’impegno civico che possono accompagnare la vita degli studenti, l’aspetto saliente del SL è la sua completa integrazione nei curricula scolastici in termini di contenuti, metodi e strumenti d’insegnamento e processi di valutazione. Basandosi sul principio di mutualità, il SL richiede inoltre un equilibrio di vantaggi tra studenti e comunità, sia essa un’organizzazione o un insieme d’individui. Per tutti questi aspetti, il SL si differenzia in maniera netta dal volontariato e anche dai tirocini, dove le esperienze e le pratiche, almeno nei corsi di laurea di psicologia, appaiono soggette a un’integrazione con i

contenuti teorici dai confini più labili e a un controllo più blando.

I vantaggi del SL per gli studenti, e quindi per il successo dell'istruzione, sono ormai ampiamente documentati da decenni di ricerche empiriche (Eyler et al., 2001) che hanno evidenziato come le azioni di responsabilità sociale contestualizzate siano motivo di un migliore apprendimento delle materie oggetto di studio e di un apprezzabile arricchimento personale. In quest'ottica riteniamo che un'istituzione scolastica aperta all'impegno sociale non sia soltanto una scuola che contribuisce alla trasformazione e al benessere delle comunità, ma anche una scuola che cura lo sviluppo intellettuale e morale degli studenti (Godfrey, 1999).

A fronte d'indiscutibili benefici, l'implementazione del SL richiede alle istituzioni scolastiche/universitarie importanti sforzi in termini di risorse, know-how e atteggiamenti. L'organizzazione del SL richiede di dedicare tempo e risorse umane alla messa in atto di strutture e sistemi per la pianificazione, la costruzione e il mantenimento di rapporti di partenariato con la comunità e la costante gestione dei processi. Inoltre, sono necessari interventi ad hoc sui contenuti e sulla gestione dei corsi d'insegnamento in grado di rispettare alcune raccomandazioni fondamentali per l'efficacia del SL, come evidenziato da alcune ricerche che mettono in luce l'importanza di specifiche pratiche ai fini dei risultati che incidono sulla soddisfazione sugli studenti. Non ultimo, l'istituzione nel suo complesso deve avere non solo un orientamento comunitario, ma anche una mentalità "democratica", aperta alla condivisione, lasciando una parte attiva agli studenti e alla stessa comunità.

Bibliografia

Acquadro Maran, D., Brizio, A., Craveri, L., Tirassa, M., e Begotti, T. (2017). Service Learning in courses of psychology: An implementation proposal in an Italian University. In J. Carrillo-Rosúa, J.L. Arco-Tirado & F.D. Fernández-Martín (a cura di). *Investigando la mejora de la enseñanza universitaria a través del aprendizaje-servicio* (pp. 11-17). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Acquadro Maran, D., Soro, G., Biancetti, A. e Zanotta, T. (2009). Serving Others and Gaining Experience: A Study of University Students Participation in Service Learning. *Higher Education Quarterly*, 63(1): 46- 63.

Altman, I. (1996). Higher Education and Psychology in the Millenium. *American Psychologist*, 51(4): 371-378.

Bringle, R. G. e Hatcher, J. A. (1995). A Service Learning Curriculum for Faculty. *The Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2: 112-122.

Bringle, R. G. e Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *Journal of Higher Education*, 67(2): 221-239.

Bringle, R. G. e Steinberg, K. (2010). Educating for Informed Community Involvement. *American Journal of Community Psychology*, 46:428-441.

Brown, M. A. (2011). Learning From Service: The Effect of Helping on Helpers' Social Dominance Orientation. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(4): 850-871.

Celio, C., Durlak, J. e Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34(2): 164-181.

Conway, J. M., Amel E. L. e Gerwien, D. P. (2009). Teaching and Learning in the Social

- Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4): 233- 245.
- Crone, T. S. (2013). The Effects of Service-Learning in the Social Psychology Classroom. *Journal of Service Learning in High Education*, 2: 62-74.
- DePrince, A. P., Priebe, S. J. e Taylor Newton A. (2011). Learning About Violence Against Women in Research Methods: A Comparison to Traditional Pedagogy. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 3(3): 215-222.
- Driscoll, A., Holland B., Gelmon S. e Kerrigan S. (1996). An assessment Model for Service Learning Comprehensive Case Studies of Impact on Faculty, Students, Community, and Institution. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 66-71.
- Duckett, P. S. (2002). Community Psychology, Millennium Volunteers and UK Higher Education: A Disruptive Triptych. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 12(2): 94-107.
- Dunn, D. S., McCarthy, M. A., Baker, S. J., Halonen S. e Hill IV G. W. (2007). Quality Benchmarks in Undergraduate Psychology Programs. *American Psychologist*, 62(7): 650-670.
- Eyler, J. S., Giles, D. E. Jr., Stenson, C. M. e Gray, C. J. (2001). *At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty Institutions and Communities, 1993- 2000: Third Edition*. Corporation for National Service Learn and Serve America National Service Learning Clearinghouse.
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. *Studying service-learning: Innovations in education research methodology*, 13-33.
- Godfrey, P. C. (1999). Service-learning: A call to action. *Journal of Management Inquiry*, 8(4), 363-378.
- Harnish, R. e Bridges, K. R. (2012). Promoting Student Engagement: Using Community Service-Learning Projects in Undergraduate Psychology. *A Journal of Regional Engagement*, 1(2): 82-92.
- Heckert, T. M. (2010). Alternative Service Learning Approaches: Two Techniques That Accommodate Faculty Schedules. *Teaching of Psychology*, 37(1): 32-35.
- Jacoby, B. (1999). Partnerships for Service Learning. *New Directions for Students Services*, 87: 19-35.
- Olson, M. L. (2011). Practical Experience with Age-related Dementia: Implementation and Outcomes of a Semester-long Service Learning Project in Neuropsychology. *The Journal of Undergraduate Neuroscience Education*, 10(1): 58-64.
- Rhoads, R. A. (1997). *Community Service and Higher Learning: Explorations of the Caring Self*. Suny Press.
- Sheffield, E. C. (2005). Service in Service-Learning Education: the Need for Philosophical Understanding. *The High School Journal*, 89(1): 46-53.
- Smith, B. H., Gahagan, J., McQuillin, S., Haywood, B., Pender Cole, C., Bolton, C. e Wampler M. K. (2011). The Development of a Service-Learning Program for First-Year Students Based on the Hallmarks of High Quality Service-learning and Rigorous Program Evaluation. *Innovative High Education*, 36(5): 317-329.
- Westheimer, J. e Khane, J. (2004). What Kind of Citizens? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2): 237-269.
- Yorio, P. L. e Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1): 9-27.
- Zedda, M., Bernardelli, S., Acquadro Maran, D. (2017). Students' Satisfaction with the Group Work Method and its Performance Evaluation: A survey in an Italian University. *International Journal of Instruction*, 10(3): 1-14.

IL SERVICE LEARNING IN AMBITO UNIVERSITARIO: UN PROGETTO DELLA SCUOLA DI LINGUE E CULTURE DELL'UNIVERSITÀ KORE DI ENNA



MARINELLA MUSCARÀ
Università Kore di Enna
marinella.muscara@unikore.it

Introduzione

Da diversi decenni, nelle scuole, nei college e nelle università degli Stati Uniti si sono diffusi in maniera esponenziale i programmi di Service Learning (da qui in avanti indicato con l'acronimo LS) con lo scopo di trasformare, a livello sia scolastico che universitario, il processo di insegnamento-apprendimento, di potenziare il senso di responsabilità sociale degli studenti e la dimensione etica del servizio offerto alla comunità di riferimento.

Secondo Eby (1998), il numero delle istituzioni educative americane che propongono nella propria offerta formativa tale tipologia di programma è decisamente in crescita e, in futuro, è destinato sempre più ad aumentare. Di pari passo, è anche aumentata la mole di dati, sia di tipo qualitativo che quantitativo, esitata dalle ricerche scientifiche che hanno posto i programmi di SL come oggetto indagine. Tuttavia, come fa notare Shanti (2012, p.380), non sempre è possibile definire in maniera univoca il SL, perché nel corso degli anni il termine è stato riferito ad un ampio corpus di esperienze educative, tra cui progetti di volontariato, di tirocinio (Furco, 1996) o studi settore, in ogni caso tutte attività condotte dagli studenti.

Una illustrazione rapida del concetto di Service Learning

Lo studio condotto da Kendall et al. (1986) ha rilevato centoquarantasette definizioni differenti riconducibili al SL classificabili in specifiche categorie come, ad esempio, un tipo di educazione, di filosofia o di fenomeno. Durante il corso degli anni, il SL è stato descritto anche come un movimento o come specifico settore (Eyler e Giles, 1999), come un tipo di pedagogia (Bringle e Hatcher, 1995), una tecnica di apprendimento (Cohen e Kinsey, 1994), ma anche come una tecnica di insegnamento (Markus, Howard e King, 1993). Nonostante la variabilità delle descrizioni del SL e delle categorie a cui viene ricondotto, secondo Shanti (2012) il SL è considerato un metodo che permette agli studenti di apprendere attraverso la partecipazione attiva alle esperienze di servizio alla

comunità. Queste esperienze, progettate in base ai bisogni espressi da una comunità, devono essere integrate nel curriculum accademico e prevedere la pianificazione di attività dedicate alla riflessione sulle azioni condotte dagli studenti, in modo tale che ciò che è appreso nel contesto formale universitario possa essere utilizzato e potenziato durante la messa in atto dell'esperienza di servizio nella comunità.

Il SL può quindi essere inteso come una strategia pedagogico-didattica che arricchisce il processo di insegnamento-apprendimento attraverso la progettazione, la pianificazione e la realizzazione di un servizio significativo reso alla comunità in grado di sviluppare e potenziare la responsabilità civica degli studenti e di rafforzare i legami con la stessa comunità alla quale il servizio è indirizzato.

Il Service Learning come pratica didattica

Secondo Benson et al. (2007), il SL è un approccio che colma la distanza tra le istituzioni universitarie e le comunità presenti nel territorio attraverso il coinvolgimento civico crescente degli studenti. Una delle peculiarità del SL è l'attività di riflessione su quanto viene agito nella situazione reale. Bringle e Hatcher (1995, p. 112) evidenziano, infatti, la rilevanza della riflessione sull'attività di SL da parte degli studenti: ciò faciliterebbe, il raggiungimento della padronanza dei contenuti affrontati durante il corso di studi, lo sviluppo di una maggiore consapevolezza e padronanza dei nuclei disciplinari e del senso di responsabilità civica, che implica un'esperienza di SL. In tal senso, Bowen (2010) considera il SL come un'azione pedagogica innovativa che arricchisce la pratica universitaria e un percorso che conduce all'impegno civico.

Dopo aver condotto una revisione sistematica di articoli scientifici, Bowen (2010) afferma che la pedagogia del SL promuove e supporta l'implementazione/applicazione "nel mondo reale" di quanto appreso formalmente nelle aule universitarie, sostiene la collaborazione e l'interazione tra l'università e il territorio, genera il rinforzo dei contenuti disciplinari e contribuisce a dare senso e significato all'esperienza diretta attraverso momenti di riflessione. I dati raccolti evidenziano, che il SL non viene sviluppato attraverso un'unica forma esperienziale ma si diversifica in quelle più diffuse del *problem-based service learning*, *community-based research* e *participatory action research*. La letteratura scientifica concorda sul fatto che le attività di riflessione caratterizzano l'esperienza di SL e la distinguono da altre, come quelle ad esempio che rientrano nella sfera del volontariato. Ed è grazie alla pianificazione delle attività finalizzate alla riflessione su quanto esperito nel "contesto reale" offerto dalla comunità che gli studenti possono trarre beneficio dalle esperienze di SL.

Dall'analisi degli articoli tratti dalle riviste scientifiche, Bowen (2010, pp.5-7) rileva che il SL viene considerato un approccio eccellente nel campo dell'insegnamento e dell'apprendimento, in grado di fornire un ampio spettro di opportunità, nell'ambito del quale gli studenti possono "mettere in pratica" le teorie che il docente ha illustrato in aula durante le lezioni. In particolare,

l'esperienza di SL progettata come *community-based research* “permette di prolungare il tempo dedicato all'apprendimento fuori dalle mura dell'aula universitaria anche quando gli studenti si trovano impegnati ad interfacciarsi con il contesto della comunità in cui stanno svolgendo l'esperienza di SL”.

Emerge, ancora, che sul piano etico tali pratiche esperienziali agevolano gli studenti, nel potenziamento delle competenze di *decision making*, promuovono l'impegno civico nei confronti della comunità e li preparano “a fare la differenza” ogni qualvolta essi si trovino impegnati in servizi da rendere alla comunità. Nel contesto reale, gli studenti hanno l'opportunità di concretizzare, di rendere operative e di sperimentare le teorie apprese nell'aula universitaria e, come affermano gli stessi docenti universitari, di affinare e perfezionare quanto ricavato dai materiali di studio mentre sviluppano un maggiore interesse e una maggiore capacità di comprensione del contesto in cui agiscono. Da questo punto di vista il processo di apprendimento ne guadagna in significatività.

In sintesi, queste sono le principali caratteristiche riconducibili all'esperienza di SL:

- enfasi sulle attività esperienziali;
- ricerca sistematica sulla natura dei risultati dell'apprendimento;
- descrizione analitica dei risultati raggiunti;
- visione olistica dell'apprendimento;
- congruenza con gli obiettivi del corso universitario e i bisogni della comunità in cui l'esperienza di SL si sviluppa;
- riflessione critica sulla pratica;
- coinvolgimento degli studenti in attività di autoriflessione.

In particolare, gli studenti sono chiamati a riflettere sistematicamente sulle pratiche attraverso domande che fungono da guida e da stimolo:

- sul “cosa” (what), riferito al contenuto del corso;
- sul “perché” (why), riferito alle premesse o al rationale della progettazione;
- sul “come” (how), riferito al processo di insegnamento o all'approccio metodologico-didattico.

In questo caso, la riflessione guidata stimola gli studenti a riflettere sui propri stili di apprendimento e ad ottenere informazioni su come essi apprendono più efficacemente i concetti specifici della disciplina. Attraverso la pratica riflessiva, gli insegnanti-studenti identificano i punti di forza e di debolezza delle strategie e delle tecniche che essi impiegano e su come le modificano, se necessario, rispetto a ciò che succede nella realtà dell'esperienza. Gli studenti coinvolti nell'esperienza di SL condividono la prospettiva pedagogica, si focalizzano sulla rilevanza e sulla praticabilità e applicabilità dei bisogni della comunità nel curriculum universitario per farne oggetto di dibattito e valutano l'impatto di queste attività sull'apprendimento degli studenti e sulla loro crescita.

Anche Berry (2009) considera l'esperienza di SL un'occasione per accrescere l'apprendimento formale risultando coerente con quelle teorie finalizzate all'aumento della ritenzione delle informazioni, ai diversi stili di apprendimento degli studenti e a un approccio olistico al processo di apprendimento (Eyler e Gilles, 1999) grazie a alla possibilità di connettere il contesto di apprendimento con i contesti sociali e i problemi reali della comunità

(Howard, 2008).

Secondo Dinkelman (2000), il progetto di SL rappresenta una forma privilegiata di collaborazione tra l'aspirante docente e la comunità in cui viene espletato il servizio in quanto entrambi ne traggono beneficio. Gli esiti di una ricerca condotta con studenti universitari iscritti a un corso di Scienze sociali hanno dimostrato che coloro i quali sono stati coinvolti in progetti di SL hanno meglio percepito l'importanza della funzione docente all'interno della comunità anziché focalizzarsi solamente sulla visione disciplinarista del ruolo. Inoltre, la possibilità di fronteggiare i problemi reali in prima persona ha stimolato gli studenti a trovare le soluzioni più adeguate ai problemi, facendo ricorso a quanto appreso durante le lezioni del corso universitario. L'immersione nella situazione reale e il processo di empowerment, sottostanti all'esperienza di SL, hanno anche favorito lo sviluppo del pensiero critico e una maggiore comprensione e capacità di lettura della comunità. Inoltre, tale tipo di esperienza ha amplificato, tra gli studenti aspiranti docenti, l'importanza dell'aspetto educativo anche nell'insegnamento della disciplina fino a a percepirsi non solo docenti di scienze sociali ma anche educatori.

Come affermano Mazzoni e Ubbiali (2015, p. 246),

“il SL è un modello pedagogico attraverso il quale apprendimento e servizio si autofondono e interagiscono attraverso una circolarità virtuosa. Il SL è dunque tanto un modello di apprendimento esperienziale significativo (in quanto vive dell'esperienza reale della vita e dei bisogni di una comunità), tanto un modello di servizio ben progettato alla comunità (senza derive paternalistiche o caritative unidirezionali); e per questo rappresenta sia un "esperienza di educazione alla cittadinanza responsabile e alla partecipazione democratica, sia un modello di educazione etica, intesa come azione orientata al bene di una comunità”.

Distinguendosi da altre forme di apprendimento esperienziale come il volontariato o il placement, il SL - sottolinea Furco (1996) - si concentra in egual modo sia sull'apprendimento che sul servizio fornito alla comunità e gli attori coinvolti beneficiano della partnership in pari misura. A questo proposito, anche Sigmon e Pelletier (1996,) evidenziano come il mutuo beneficio da parte di chi effettua il servizio e di chi lo riceve sia un tratto distintivo del SL, mentre Simons e Clearly (2006) rilevano come il SL contribuisca allo sviluppo delle competenze sociali degli studenti e potenzi il processo di apprendimento.

Gli esiti di molte ricerche mostrano come venga favorito lo sviluppo personale e interpersonale degli studenti impegnati in un progetto di SL (Eyler e Giles 1999; Moely, Mercer et al., 2002) come pure le competenze interculturali ed il livello di coinvolgimento nella comunità (Root et al., 2002; Moely, Mercer et al., 2002; Rockquemore e Schaffer, 2000).

Il Service Learning in ambito universitario: il progetto della Scuola di Lingue e Culture dell'UKE

Le ricerche sul SL nei contesti universitari fanno emergere, tra gli studenti coinvolti, un aumento del livello di auto-efficacia e delle prestazioni accademiche, (Felten e Clayton, 2011) ed effetti positivi sul piano personale, sociale,

professionale e dell'apprendimento (Eyler, 2001) L'università in quanto istituzione formativa deve, secondo Mortari (pp.15 -16)

“predisporre buone esperienze di apprendimento che offrano contesti dove sviluppare la capacità di pensare, di sentire e di agire con competenza nel mondo (...) agganciare la formazione al reale (...) cercare nel reale i problemi rilevanti e portarli in aula usandoli come leva a partire da cui costruire le sequenze di apprendimento ma è possibile anche portare l'università nella realtà cioè far germinare i processi di apprendimento dal contatto diretto con i problemi della realtà facendo dell'ambiente circostante un laboratorio di pensiero e di azione”.

Favorire un'esperienza di immersione nella realtà, collegando il servizio reso alla comunità agli obiettivi del curriculum, conduce più facilmente al raggiungimento di risultati maggiormente significativi (Billig e Furco, 2002) e ad una maggiore padronanza del sapere disciplinare e delle relative abilità (Kirkham, 2001; Litke, 2002), grazie all'accompagnamento di pratiche riflessive su quanto svolto.

In questa cornice teorica, si inserisce il progetto di SL della Scuola di Lingue e Culture dell'UKE che vede protagonisti gli studenti iscritti al terzo anno del corso di laurea in Lingue e Culture moderne e gli studenti del corso di laurea magistrale in Lingue per la comunicazione interculturale dell'indirizzo di lingua e cultura cinese. Nonostante gli ordinamenti nazionali di tali corsi di laurea non forniscano una formazione orientata all'insegnamento, gli studenti possono richiedere di svolgere le ore destinate alle attività di tirocinio obbligatorio presso le istituzioni scolastiche collocate nei contesti multiculturali oppure presso quelle in cui si registra la presenza di alunni madrelingua cinese. L'impossibilità di affiancare docenti che insegnano la lingua cinese in orario curriculare scolastico pone un grosso limite all'esperienza di tirocinio condotta dagli studenti che si specializzano in lingua e cultura cinese. Lo stesso limite è stato rilevato durante il corso di Tirocinio formativo attivo (TFA) per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento, il cui impianto organizzativo e formativo prevedeva che, presso l'istituzione scolastica, lo studente fosse affiancato da un docente di ruolo con funzione di tutor.

Conseguentemente, i primi aspiranti docenti laureati in lingua e cultura cinese che hanno frequentato il corso di TFA hanno svolto le attività di tirocinio in forma “blended”: in parte presso l'istituzione scolastica e in parte presso la stessa università, affiancando gli esperti di madrelingua cinese impegnati nelle esercitazioni didattiche destinate agli studenti universitari. Anche in vista dell'attivazione del corso FIT, relativo al nuovo sistema di formazione e reclutamento dei docenti della scuola secondaria di I e II grado, delineato dal decreto legislativo n. 59/2017, si riproporrà la stessa criticità, essendo ancora rara la presenza di docenti di lingua cinese con contratto a tempo indeterminato nelle scuole italiane, nonostante il MIUR abbia già istituito la classe di concorso. Insomma, il raccordo teoria-prassi che si pone come una delle principali finalità delle attività di tirocinio, insieme all'immersione nei contesti in cui si svolgerà la professione docente, non sono ad oggi garantiti, se non parzialmente. Nel frattempo, le scuole hanno manifestato un crescente interesse nei confronti della lingua e della cultura cinese, sotto la spinta di fattori impliciti - presenza di alunni cinesi, plurilinguismo, pratiche interculturali ecc- che di fattori indotti - internazionalizzazione dell'offerta formativa, mobilità studentesca, competitività

dell'offerta formativa ecc. Si è pertanto verificato che le scuole siciliane che hanno inserito lo studio della lingua cinese nella propria offerta formativa extracurricolare, in taluni casi anche curricolare, hanno dovuto fronteggiare non poche difficoltà, dovute al fatto che il numero di docenti italiani in grado di insegnare lingua cinese sia non solo è esiguo ma spesso è limitato a giovani appena laureati, sprovvisti di formazione specifica nel campo dell'insegnamento.

In passato, la nostra Scuola di Lingue e Culture ha avviato progetti di tirocinio nelle scuole per permettere agli studenti di assolvere l'obbligo previsto nel piano di studi del corso. Tali progetti hanno riguardato l'attivazione di brevi corsi di accostamento alla lingua e alla cultura cinese rivolti a studenti italofoeni o di un servizio tutoring per studenti cinesi con difficoltà di apprendimento linguistico in lingua italiana secondo la modalità della relazione tra pari. I feedback non formalizzati con gli studenti che hanno realizzato tali progetti hanno sistematicamente messo in luce un notevole entusiasmo nella conduzione delle attività assegnate, un aumento della motivazione nei confronti delle discipline sia di ambito linguistico che didattico, come pure dell'interesse verso il processo di insegnamento della lingua straniera in chiave educativa e non meramente strumentale, del livello di autostima, particolarmente legato alla percezione di "sentirsi utili" per l'istituzione in cui si tenevano le attività di tirocinio.

Dal proprio canto, le scuole sedi delle attività di tirocinio hanno apprezzato il lavoro svolto dagli studenti tirocinanti, in particolare quando questi ultimi sono riusciti ad inserirsi all'interno della comunità scolastica, facendosi carico, se pur per un breve periodo, dei bisogni da essa espressi e trovando soluzioni ai problemi posti. Ciò è stato ulteriormente confermato dalle numerose richieste di scuole disponibili a candidarsi come sedi di attività di tirocinio e fruire in tal modo dei servizi resi dai nostri studenti.

Tuttavia, buona parte delle esperienze di tirocinio finora condotte può essere inquadrata nelle tipologie che in letteratura scientifica vengono classificate come attività di internship, in cui si corre sempre il rischio che il rapporto tra le due istituzioni – scuola/università- possa diventare meramente strumentale, facendo perdere al progetto di tirocinio la valenza educativa che intrinsecamente possiede per sua natura, sovrastato da quella "logica strumentale che impoverisce i contesti e non fa crescere la cultura" (Mortari, p.25).

Nel 2016, l'Università Kore di Enna, grazie alla collaborazione con una università cinese, la Foreign Language University of Dalian, sotto l'egida del Ministero dell'istruzione della Repubblica popolare cinese, è divenuta sede dell'Istituto Confucio¹ struttura di cooperazione internazionale che ha come scopo la

¹ Gli Istituti Confucio sono Enti di carattere culturale istituiti grazie alla collaborazione di un'università italiana e di un'università cinese, sotto l'egida del Ministero per l'Educazione della Repubblica Popolare Cinese. L'Istituto Confucio dell'Università Kore di Enna è stato fondato nell'ottobre 2016, in collaborazione con la Dalian Foreign Languages University. È il 12° in Italia e, in ordine cronologico, il più giovane tra quelli presenti nelle università italiane. Promuove corsi di lingua cinese per bambini e per adulti, mirati al conseguimento delle certificazioni internazionali di lingua cinese (HSK, HSKK, YCT, BCT), presso la propria sede. L'Istituto si dedica, inoltre alla promozione dell'insegnamento della lingua e della cultura cinese nelle scuole di ogni ordine e grado e nel territorio siciliano e si occupa di attività di formazione in Italia e in Cina per docenti di cinese. L'attività di insegnamento linguistico e di formazione è affiancata da un'intensa e variegata attività culturale finalizzata a promuovere e a diffondere in tutti i suoi

promozione e la diffusione della lingua e della cultura cinese. Tenuto conto che una delle specificità dei corsi di laurea della Scuola di Lingue e Culture è rappresentata dall'indirizzo sinologico, la costituzione dell'Istituto Confucio in Sicilia è divenuta un'occasione straordinaria di arricchimento delle opportunità formative e culturali offerte agli studenti che scelgono di studiare la lingua e la cultura cinese.

Nel mese di febbraio 2018, l'Istituto Confucio dell'UKE, l'Ufficio scolastico regionale per la Sicilia e circa cinquanta scuole siciliane di ogni ordine e grado hanno firmato il primo accordo per la promozione di una rete finalizzata e alla diffusione della lingua e cultura cinese, nel più ampio quadro dell'educazione interculturale, e all'innovazione metodologico-didattica nell'area sinologica. Secondo le finalità previste dall'Accordo di rete, l'Istituto Confucio, insieme alla Scuola di Lingue e Culture dell'UKE, ha il compito di individuare e formare i giovani laureati siciliani che, alla fine del percorso, confluiranno in un albo regionale di esperti linguistici al quale le scuole potranno attingere per l'attivazione di progetti che potranno essere caratterizzati anche da attività di ricerca scientifica.

Da questo quadro appena delineato, nasce l'idea progettuale di SL della Scuola di Lingue e culture, che combina ed intreccia le linee fondamentali di processo:

1. Presa in carico degli ulteriori bisogni formativo-professionali espressi dagli studenti dei corsi di laurea della stessa Scuola;
2. Consolidare la matrice pedagogica come base dell'identità professionale dei futuri docenti di lingua e cultura cinese;
3. Soddisfare i bisogni espressi dalle scuole del territorio siciliano;
4. Rendere significative le occasioni di apprendimento non formale che l'esperienza di tirocinio offre agli studenti, attraverso la formalizzazione e la sistematizzazione delle attività di riflessione degli studenti stessi nel progetto di tirocinio;
5. Trasferire conoscenze al territorio, nel quadro della terza missione affidata alle università, in particolare le dimensioni culturale e sociale, nella prospettiva di servizio;
6. Nutrire la ricerca universitaria nell'ottica del "service research".

In tal modo, viene meno l'uso strumentale del contesto in cui viene svolto il progetto di SL perché si facilita il raccordo tra la formazione universitaria e la realtà vista non solo come "un laboratorio funzionale a rendere l'apprendimento significativo ma per portare nella comunità qualcosa che possa contribuire al miglioramento dell'ambiente stesso" (Mortari, 2017, p.18).

Nel progetto ideato dalla Scuola di Lingue e culture dell'UKE, il SL viene considerato una opportunità straordinaria per dare senso all'attività di tirocinio prevista nei piani di studio dei corsi di laurea: gli studenti frequenteranno un apposito corso di formazione presso l'Istituto Confucio dell'Università, finalizzato a consolidare gli aspetti metodologico-didattici dell'insegnamento della lingua e della cultura cinese, anche in chiave interculturale, in relazione alle diverse fasce di età degli apprendenti, oltre che a sviluppare i tratti basilari

aspetti la cultura millenaria della Cina, attraverso l'organizzazione di eventi tra cui convegni, concerti di musica classica e contemporanea workshop, laboratori, spettacoli e mostre ecc.

dell'identità professionale e le competenze di ricerca.

I compiti affidati ai docenti della Scuola di Lingue e Culture sono quelli di “~~far~~ mettere in dialogo” i bisogni degli studenti e quelli espressi dalle scuole; progettare le attività di tirocinio, condivise dalla comunità scolastica accogliente e dagli studenti in un processo di co-costruzione, di prevedere occasioni sistematiche di riflessione sulle attività svolte presso la l'istituzione scolastica per rilevare i cambiamenti avvenuti negli studenti in relazione alla sfera personale ed interpersonale e riconnettere l'esperienza anche ai contenuti curriculari.

A tal proposito, Bringle e Hatcher (1995) ci ricordano che un progetto di SL deve rispecchiare i contenuti disciplinari del curriculum universitario: l'esperienza svolta in un'ottica di servizio prevede infatti l'implementazione di attività che combinano e declinano l'apprendimento formale e i bisogni espressi dalla comunità accogliente in modo tale che la stessa esperienza rappresenti una occasione di integrazione di teoria e pratica e stimoli e aiuti gli studenti a trasferire conoscenze e abilità nello scenario reale della comunità.

Laddove, infatti, il coinvolgimento degli studenti nel processo di co-costruzione del progetto di SL è elevato, secondo Billig et al. (2005), le attività vengono percepite maggiormente significative ed anche i livelli di sviluppo di abilità, di produzione di nuova conoscenza si elevano così come il livello dei risultati raggiunti ed il senso di autoefficacia

Come nota Mortari (2017, p.18), “il Service Learning rappresenta una strategia didattica che risponde all'obiettivo di coinvolgere i giovani in esperienze di apprendimento che abbiano come esito non solo l'acquisizione di competenze nei vari linguaggi del sapere ma anche lo sviluppo della disposizione e forse anche della passione a farsi responsabili della costruzione della comunità”

L'intento del progetto di SL della Scuola di Lingue e Culture dell'UKE è di esaltare tra i vari significati riconducibili al SL quello che lo riconduce a

“metodo in grado di sviluppare le competenze di ricerca nei futuri docenti, secondo un modello capace di promuovere contestualmente altri importanti elementi connessi alla prospettiva etica del servizio: ascolto dei problemi reali del mondo della scuola, promozione del senso di comunità, valorizzazione della relazione scuola-università (...) la competenza di ricerca, insieme a quelle riflessiva e interpersonale, entra dunque a far parte del bagaglio professionale del futuro docente in vista della realizzazione di una scuola intesa come comunità di pratiche (Mazzoni e Ubbiali, pp.244-245).

Non quindi sostare sull'habitus tecnico-disciplinare ma lavorare sullo sviluppo della *formae mentis* del futuro docente, costruttore di conoscenza nella consapevolezza del proprio agire educativo e didattico. In tal senso, il progetto di SL si configura come una delle più efficaci e significative modalità di raccordo tra comunità, quella accogliente – nel nostro caso la scuola – e quella che coordina le attività degli studenti secondo obiettivi condivisi e partecipati.

Come–sottolineato da Mazzoni e Ubbiali, (p. 252) “tutta la letteratura sul SL insiste sul servizio attuato verso la comunità: ogni servizio contestualizzato in un SL infatti, anche se rivolto a un particolare individuo, non è mai un contatto/contratto tra due” ma ne beneficiano entrambi i partner, riconoscendo il valore della utilità reciproca delle azioni previste.

Facendo riferimento alla classificazione prodotta da Berger² (2003) in base alle caratteristiche del servizio reso, preferiamo collocare il progetto di SL della Scuola di Lingue dell'UKE essenzialmente all'interno della voce "Ricerca" in quanto le azioni previste coinvolgono gli studenti in attività di esplorazione e scoperta, di osservazione e di reporting a cui sono state aggiunte, nel nostro caso specifico, anche attività di problem solving e momenti di riflessione e confronto con i docenti universitari, da condividere anche con i pari che conducono progetti di SL simili.

Nel nostro progetto è stata prevista una fase conclusiva di restituzione dell'esperienza alle scuole, sedi cui sono rivolti i progetti di SL, perché, come già affermato in precedenza, tutti i partner giocano un ruolo chiave paritario nella definizione di finalità, obiettivi e traguardi da raggiungere sia in relazione all'apprendimento sia per quanto riguarda il livello di significatività dell'esperienza di SL.

Il SL è infatti un processo collaborativo, condiviso e riflessivo che richiede il concorso di tutti i partner coinvolti nella realizzazione del progetto, il cui impegno è volto a costruire comunità di pratiche[Smith P., 2000].

"Un progetto di SL, dunque, vive del servizio svolto per una comunità, con i suoi aspetti etici; promuove la cittadinanza attiva, stimolando la responsabilità che ciascuno, in quanto cittadino, deve assumersi nei confronti della propria comunità; interroga i saperi accademici e curricolari e li rende vivi ed efficaci per trovare risposte ai bisogni rilevati, e insieme stimola le discipline ad occuparsi dei problemi reali incontrati, obbligandole a "sporcarsi le mani" con la quotidianità della vita; muove e sviluppa competenze riflessive, senza le quali ogni apprendimento, ogni servizio e dunque anche un SL sarebbero delle mere esecuzioni o delle azioni estemporanee." (Mazzoni e Ubbiali, p.248)

Con riferimento allo sviluppo del progetto, è inclusa la valutazione dell'impatto dell'esperienza di SL sugli studenti che parteciperanno su base volontaria, attraverso metodi quantitativi e qualitativi. L'avvio della prima parte del progetto è fissata nel mese di aprile 2018 con il percorso di formazione destinato agli studenti e alla rilevazione di bisogni delle scuole che partecipanti alla rete. I dati e i risultati del progetto saranno oggetto di un ulteriore studio e lavoro di ricerca.

Conclusioni

In Italia i progetti di SL in ambito universitario sono ancora rari e pertanto non

² Secondo Berger, il servizio fornito alla comunità può essere così distinto: 1. Servizio diretto, quando coinvolge sia gli studenti che la comunità ospitante attraverso un contatto diretto, ad esempio l'attività di tutoring espletata con i bambini o i piccoli servizi resi agli anziani; 2. Servizio indiretto, quando coinvolge gli studenti e la comunità nella sua interezza ma non i singoli individui, ad esempio, le attività di cura di un parco o di un centro; 3. Sponsorizzazione, quando il servizio è finalizzato a creare consapevolezza o a promuovere un certo tipo di azione o ad approfondire un problematica di pubblico interesse, ad esempio scrivere lettere, public speaking o recitare a teatro; 4. Ricerca, quando gli studenti sono coinvolti in attività di scoperta, di osservazione, di reporting su informazioni di interesse pubblico.

sono presenti molti dati e risultati di ricerca relativi all'introduzione del SL nella formazione dei futuri docenti (Mazzoni e Ubbiali, 2015, pp. 248-249). Al contrario, al livello internazionale troviamo una vasta letteratura scientifica sul SL e le sue applicazioni anche in ambito accademico.

Riprendendo quanto scrive Mortari (2017, p.21), possiamo ulteriormente circoscrivere il panorama dei progetti disponibili. Mortari nota che “una buona esperienza di service Learning richiede soddisfatte le seguenti condizioni: 1. costruire il percorso di apprendimento attorno un compito di realtà; 2. pianificare l'attività di concerto tra istituzione universitaria e il contesto di comunità dove si svolge l'attività; 3. costruire buone relazioni di fiducia fra gli attori; 4. sviluppare un modo di esserci autenticamente collaborativo; 5. dare largo spazio ai momenti di riflessione comunitaria”.

In particolare, le attività destinate alla riflessione producono ulteriori effetti positivi sullo sviluppo del senso di responsabilità, di appartenenza e di coscienza civica degli studenti.(Simonelli et al., 2004). Tuttavia, occorre sottolineare che questa dimensione è spesso trascurata o sottovalutata nel contesto universitario, in cui le attività di tirocinio guardano al versante meramente professionalizzante o vengono percepite dagli studenti come un assolvimento meramente burocratico di obblighi formativi anziché come opportunità di crescita personale e interpersonale. Va anche sottolineato che ripensare il tirocinio nell'ottica di SL o di *Community based research learning*, in contesto universitario, richiede ai docenti un maggiore impegno e carico di lavoro nonché capacità di sapere costruire network e di promuovere azioni in un'ottica di servizio: aspetti che, spesso, non sono molto diffusi.

Integrare progetti di SL nel curriculum accademico e quindi assumere il SL a livello istituzionale comporta anche scelte condivise a livello collegiale perché il SL richiede una visione dell'università come “luogo di frontiera in cui le comunità si incontrano (...) e contribuiscono al bene comune (...) (in cui) i docenti che si impegnano diventano non solo attori sociali ma anche degli agenti di cambiamento dentro le stesse università” (Ubbiali, 2017, p.140). In questo senso, il progetto di SL della Scuola di Lingue e Culture dell'UKE si caratterizza come una sfida e oltre che come un inizio per ulteriori promettenti piste di ricerca.

Bibliografia

Benson, L., Harkavy, I. e Puckett, J. (2007). *Dewey's dreams, Universities and democracies in an age of education reform*. Philadelphia: Temple University Press.

Berger, K.C. (2003). *The Complete Guide to Service Learning. Proven, Practical Ways to Engage Students*. In Civic Responsibility, Academic Curriculum, & Social Action. Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Berry, J., M. (2009). *An Examination of Partnership Development between Community Service Agencies and an Institution of Higher Education: Implications for Service-Learning*. Ohio State University, Columbus OH.

Billig, S.H e Furco, A. (Eds.) (2002). *Service-learning through a multidisciplinary lens*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Billig, S.H., Root, S. e Jesse. D. (2005). The relationship between quality indicators of service-learning and student outcomes: Testing professional wisdom. In Root, S.,

- Callahan, J. e Billig, S.H. (Eds.). *Advances in service-learning research*: Vol. 5. Improving service-learning practice: Research on models to enhance impacts. Greenwich, CT: Information Age, pp. 97-115.
- Bowen, G. (2010). Service Learning in the Scholarship of Teaching and Learning: Effective Practices. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4 (2), pp.1-15 In: <https://doi.org/10.20429/ijstl.2010.040218>
- Bringle, R.G. e Hatcher, J.A. (1995). A service learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*; 2, pp.112-122.
- Cohen, J., Kinsey, D. (1994). Doing Good and Scholarship: A Service- Learning Study. *Journalism Educator*, 4, pp. 4-14.
- Dinkelman, T. (2000). Service learning in student teaching: "What's social studies for? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Eby, J. (1998). Why Service-Learning Is Bad. *Service Learning, General Paper 27*. <http://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/27>
- Eyler, J. (2001), Creating Your Reflection Map. *New Directions for Higher Education*, pp. 35-43. doi:10.1002/he.11
- Eyler, J., Giles, D. (1999). *Where the Learning in Service -Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Felten, P. e Clayton, P. H. (2011). Service-learning. *New Directions for Teaching and Learning*, pp. 75-84. doi:10.1002/tl.470
- Furco, A. (1996). *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Service and Learning*. Washington DC: Corporation for National Service.
- Kendall, J.C., Duley, J.S., Little, T.C., et al (1986). *Strengthening Experiential education within your institution*. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Kirkham, M. (2001). *Sustaining service-learning in Wisconsin: What principals, teachers, and students say about service-learning, 2000 -2001*. Madison: Wisconsin Department of Public Instruction.
- Howard, J., P., F. (2008). Academic Service Learning: A Counter Normative Pedagogy. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, pp. 21-29.
- Markus, G.B., Howard, J.P.F. e King, D.C. (1993). Integrating Community Service and Classroom Instruction Enhances Learning: Results Form an Experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, pp.410-419.
- Litke, R. A., (2002). Do all students "get it?" Comparing students' reflections to course performance. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8 (2), pp. 27-34.
- Mazzoni, V. e Ubbiali, M. (2015). Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del Service Learning nella formazione dei futuri docenti. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), pp. 243-257, in <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/17195>.
- Moely, B. E., M. McFarland, D., Miron, D. et al. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service learning experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1): 18-26.
- Mortari, L. (2017). Costruire insieme un bene comune. In Mortari, L.(a cura di). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco Angeli, pp.9-32.
- Mortari, L. (a cura di). (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco Angeli.
- Rockquemore, K. A. e Schaffer, R. H.. (2000). Toward a theory of engagement: A cognitive mapping of service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, pp. 14-23.

- Root, S., Callahan, J. e Sepanski, J. (2002). Building teaching dispositions and servicelearning practice: A multi-site study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8 (2), pp. 50-59.
- Sigmon, R. L. e Pelletier, S. G., (eds.) (1996). *Journey to service-learning: Experiences from independent liberal arts colleges and universities*. Washington DC: Council of Independent Colleges.
- Simonelli, J., Earle, D. e Story. E. (2004). Acompañar Obediciendo: Learning to help in collaboration with Zapatista Communities. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(3), pp. 43-56.
- Simons, L. e Cleary, B. (2006). The Influence of Service Learning on Students' Personal and Social Development. *College Teaching*. 54 (4).
- Smith, P. (2000). A reflection on reflection. *Primary Voices K-6*, 10(4).
- Shanti, C. Sandaran. (2012). *Service Learning: Transforming Students, Communities and Universities*, Elsevier Procedia - Social and Behavioral Sciences, 66, pp. 380 – 390, in www.sciencedirect.com
- Ubbiali, M. (2017). Il service learning: un'analisi sistematica della letteratura. In Mortari, L.(a cura di). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco Angeli, pp.71-197.

NARRATIVE DIGITALI COME ATTIVITÀ DI SERVICE LEARNING NEL TERRITORIO

CORRADO PETRUCCO
Università di Padova
corrado.petruccho@unipd.it



Framework teorico e obiettivi dell'esperienza didattica

La pervasività dei media digitali nella vita quotidiana, soprattutto dei video, è oggi notevole in tutte le fasce d'età ma è particolarmente significativa in quella dei più giovani: servizi online come Youtube, per la condivisione e fruizione di video, sono divenuti rapidamente punti di riferimento nella loro "dieta mediale" sia in ambito ludico che informativo e comunicativo. Più dell'80% degli studenti dichiara di guardare video su Youtube o altri Social Network più volte al giorno (vedi ad es. Micheli & Gui, 2015). Ad un così alto tasso di "consumo" di video non corrisponde però una adeguata competenza mediale nella creazione dei video stessi: infatti l'opportunità offerta dalle nuove tecnologie che ha permesso l'esplosione del cosiddetto User Generated Content non ha nel contempo consentito lo sviluppo adeguato delle loro abilità comunicative ed espressive.

Problematiche riconosciute da tempo dalla ricerca sul tema della media education o media literacy, ovvero le abilità e competenze utili a promuovere uno sviluppo critico e autonomo nel nuovo ambiente comunicativo digitale, globale e multimediale della società dell'informazione (Jenkins, 2010).

Non è quindi solo un problema di competenze prettamente tecnologiche. Se infatti dal punto di vista tecnico, realizzare un video con uno smartphone e condividerlo sui Social Network è considerata ormai una attività pressoché banale e che si può apprendere in pochi minuti, è molto più difficile ad esempio produrlo rispettando i canoni di base del linguaggio filmico. La facilità e velocità del processo di ripresa/video/condivisione che gli smartphone permettono è purtroppo oggi tale da lasciare ben poco spazio ad attività riflessive, limitandosi generalmente a soddisfare esigenze immediate per lo più di carattere ludico o di relazione sociale. In questo senso i paradigmi educativi e formativi della media education classica rimangono tutt'ora validi e necessari anche nei contesti dei nuovi media (Buckingham, 2013) soprattutto quando è necessario "pensare" quali contenuti si vuole effettivamente comunicare e con quali intenzionalità e a quale audience. È evidente che qui la componente etico-sociale riveste una importanza notevole. Rispetto al passato infatti le responsabilità del singolo sono molto più grandi e articolate visto che oggi la disponibilità di canali di diffusione nei Social Network e nelle piattaforme di condivisione video come Youtube permettono di raggiungere potenzialmente milioni di persone. Oltre a formare quindi ad una decodifica critica delle forme e dei contenuti dei media stessi, è importante

favorire le abilità di scrittura e produzione di testi mediali anche e soprattutto in un'ottica di partecipazione attiva nel sociale.

Su queste considerazioni si è basata la sperimentazione laboratoriale effettuata all'interno dell'insegnamento di Teorie e Pratiche della Comunicazione Educativa e Mediale del Corso di Laurea Triennale di Scienze dell'Educazione presso l'Università di Padova. Il laboratorio è stato strutturato in modo tale che gli studenti potessero apprendere non soltanto competenze tecnologico-mediali ma anche come dare un senso alla loro attività produttiva attraverso una attenta scelta dei contenuti da veicolare con i video in funzione degli obiettivi stabiliti. Trattandosi di un indirizzo di Laurea volto a formare per la maggior parte Educatori Sociali e Culturali, la scelta è stata quella di creare dei video che rispondessero ad obiettivi legati ad una precisa finalità sociale e che potessero in qualche modo incidere positivamente sui comportamenti e sugli atteggiamenti dell'audience a cui erano destinati. Il genere prescelto per la sperimentazione sul campo è stato quello del Digital Storytelling, ovvero dei brevi video narrativi, caratterizzati da una forte componente emozionale e personale.

I riferimenti teorici a sostegno dell'esperienza laboratoriale sono stati essenzialmente l'apprendimento significativo di Jonassen (Jonassen, Howland & Marra, 2007) nel contesto della Engagement Theory (Kearsley & Schniederman, 1998) ed il modello pedagogico del Service Learning. L'apprendimento significativo si basa su un concetto di apprendimento che sia attivo, costruttivo, intenzionale, autentico e cooperativo/collaborativo. Per "attivo" si intende che chi apprende va coinvolto attivamente nella costruzione della sua conoscenza in contesti che siano per lui appunto significativi. Jonassen evidenzia che l'apprendimento dovrebbe essere perciò anche intenzionale finalizzato ad esempio alla soluzione di un problema specifico all'interno di "compiti autentici", della vita quotidiana. L'Engagement Theory conferma sostanzialmente questi presupposti aggiungendo come corollario che la tecnologia può essere un buon catalizzatore per facilitare questi processi, soprattutto se il setting dell'engagement degli studenti si situa al di fuori dei contesti scolastici o formativi tradizionali. Inoltre l'Engagement Theory è molto vicina, come vedremo, al modello pedagogico del Service Learning in quanto, secondo la teoria, i progetti sviluppati dovrebbero essere significativi per la società: infatti i tre principi su cui si fonda sono il "relate," "create," ed il "donate," ovvero gli studenti lavorano assieme in gruppo e con persone in ambito extra-scolastico per creare ("donare") un artefatto o un progetto che sia utile in ambito sociale.

Service Learning: tra apprendimenti curricolari e pratiche concrete

Il modello del "Service Learning" si adatta quindi bene alle attività didattiche progettate nel laboratorio: esso, come vedremo, permette infatti di integrare gli apprendimenti teorici con una pratica concreta al di fuori del contesto scolastico/universitario e quindi aperta ai contesti informali e non formali, e nel nostro caso, finalizzata ad una attività di servizio rivolta ad una comunità o ad un territorio ben definiti. Il Service Learning può essere definito come un metodo pedagogico didattico in cui gli studenti sono considerati soggetti attivi e che unisce due elementi: il "Service" inteso come attività di volontariato per la

comunità ed il “Learning” ovvero l’acquisizione di competenze professionali, metodologiche e sociali appartenenti ad uno specifico curriculum in funzione dell’apprendimento degli studenti (Speck & Hoppe, 2004). È un modo di agganciare la formazione al reale (experiential learning), ma andando oltre un uso strumentale della realtà (Mortari, 2017). Lo sforzo di cercare di riconoscere i problemi e i bisogni di una comunità, può favorire lo sviluppo di comportamenti di cittadinanza attiva, mentre i progetti attivati, in collaborazione con operatori delle organizzazioni locali, creano contesti reali dove gli studenti possono sviluppare le loro competenze professionali, metodologiche e partecipative. È un modo quindi anche per riflettere sui contenuti disciplinari (Bringle, Hatcher & McIntosh, 2006).

Sono concetti certamente non nuovi e sostanzialmente già presenti ad esempio in Dewey con il learning by doing, in cui realizza la possibilità di promuovere una positiva azione nel sociale anche attraverso la scuola, ed in Freire che lo vede egualmente come processo educativo e soprattutto come strumento di trasformazione, presa di coscienza e crescita sociale. Molte scuole ed Università in tutto il mondo che adottano questo interessante modello, permettono quindi agli studenti di sperimentare e sviluppare le proprie conoscenze e competenze grazie a pratiche di servizio nei confronti della comunità (Eyler & Giles, 1999) (Butin, 2010). Recentemente anche in Italia il MIUR ha riconosciuto l’importanza del Service Learning prevedendo una serie di progetti di formazione specifica per gli insegnanti e studenti (vedi l’art.5 DM 663 1/9/2016).

Digital Storytelling e cultura partecipativa

I Digital Storytelling sono brevi storie che assumono la forma mediale di un video della durata di pochi minuti. Una delle caratteristiche peculiari del Digital Storytelling è la forte connotazione emotiva e personale spesso fornita dalla propria voce e da suoni o musica coinvolgenti e adeguati ai contenuti narrati (Ohler, 2006, Lambert, 2013, Petrucco, 2009). La creazione di video narrativi destinati ad un’audience precisa e su tematiche legate al territorio è un esercizio molto efficace sia dal punto di vista dell’acquisizione delle competenze di produzione mediale che per lo sviluppo di abilità sociali-relazionali e riflessive. Infatti non è solo il prodotto che conta (video) ma anche il processo attraverso il quale lo si è realizzato: il processo di realizzazione dei Digital Storytelling è in grado di coinvolgere attivamente gli studenti soprattutto se essi realizzano storie coerenti con la realtà e descrivono problemi e possibili soluzioni in situazioni autentiche (Jonassen et al., 2007) favorendo l’apprendimento situato (Lave & Wenger, 2006) e anche un supporto importante ai processi di apprendimento cognitivo (Collins, Brown e Newman, 1995).

I Digital inoltre nella prospettiva dello user-generated content stimolano la cultura partecipativa (Jenkins, 2010) che sfrutta le tecnologie della Rete come un amplificatore relazionale: nel nostro caso i feedback ai video realizzati sono stati una parte importante delle attività di Service Learning proprio perché permettevano l’interazione con il target individuato e costituivano un indice diretto utile per la valutazione della loro efficacia. Inoltre la struttura narrativa dei video, rappresentando storie problematiche di vita quotidiana, ha permesso di

esplicitare facilmente l'intenzionalità e gli obiettivi perseguiti: la competenza infatti si consegue quando esiste un'intenzione ad agire e un fine ben preciso scegliendo consapevolmente il proprio comportamento (Pellerey, 2004).

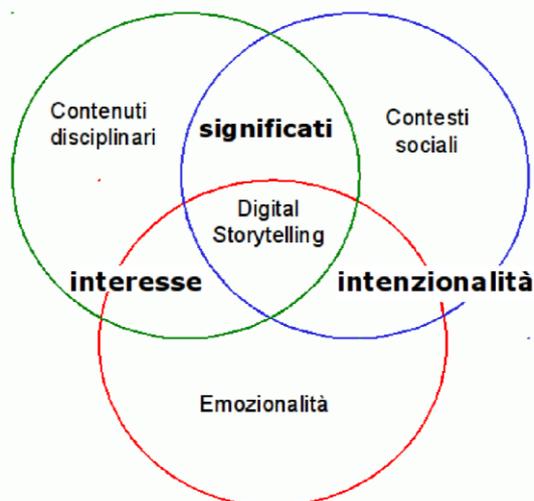


Fig. 1 Il Digital Storytelling come strumento capace di fondere contenuti disciplinari, contesti sociali e emozionalità: strumento ideale per supportare processi di Service Learning (Petrucco, 2014).

Nella fig. 1 possiamo vedere come l'attività di creazione di video narrativi (digital Storytelling) si situi all'interno di un processo di contestualizzazione dei contenuti disciplinari utili a proporre soluzioni alle problematiche sociali/territoriali individuate, attraverso lo stimolo di un forte coinvolgimento emotivo. Quest'ultimo infatti costituisce un buon supporto alla motivazione intrinseca ad apprendere e ad impegnarsi nelle pratiche concrete: le emozioni positive sono molto legate alle finalità per raggiungere un obiettivo specifico (Reeve, 2014; LeDoux, 2003; Brophy, 2010).

Attività della sperimentazione

Hanno partecipato alla sperimentazione N=76 studenti (M=18, F=58) che hanno lavorato in gruppi di tre o quattro persone, cercando di unirsi in gruppi su base territoriale omogenea proprio perché lo sviluppo dei contenuti dei video richiedeva una certa conoscenza delle problematiche del territorio. Dopo aver seguito un laboratorio pratico sugli strumenti e le tecniche per realizzare i Digital Storytelling, agli studenti è stato presentato l'approccio del Service Learning e poi è stato loro chiesto di individuare una specifica problematica sociale rilevata nel territorio di appartenenza da affrontare come tema dei video.

Complessivamente si sono formati 26 gruppi con altrettante tematiche. Come abbiamo visto, la fase della scelta dei temi è stata un elemento importante del processo perché ha sostanzialmente permesso di "sincronizzare" la percezione dell'importanza che la comunità e/o gli enti e associazioni del territorio scelto attribuiva ad essi, con quella degli studenti stessi. Le problematiche affrontate appartengono per la maggior parte alle aree tipiche dell'impegno sociale e sono

state raggruppate in quattro macro-categorie: 1) disabilità (inclusione, barriere architettoniche, famiglie con disabili, esperienze di pet therapy, fattorie sociali), 2) volontariato (educativa di strada, associazioni, case famiglia, famiglie affidatarie, abbandono animali.), 3) animazione sociale e culturale (gioco, animazione giovanile, promozione alla lettura), 4) dipendenze (giovani e dipendenze, droga, vandalismo).

Nella prima fase del progetto gli studenti hanno dovuto scegliere i temi da trattare, individuare l'area territoriale di riferimento ed attivare i contatti con Enti, associazioni, Istituzioni locali a cui proporre il tema e con cui collaborare, come ad esempio Comuni, parrocchie, centri giovani e centri anziani, associazioni, musei, parchi, beni culturali e ambientali in genere. La scelta del tema è stata cruciale e si è molto insistito sulle modalità "ascolto" di una comunità o del gruppo di persone che rappresentavano il target prescelto (Mazzoni & Ubbiali, 2015). Agli studenti è stato raccomandato quindi di chiedere loro quali fossero i problemi più sentiti e di prenderne nota. Non sorprende che da parte delle persone coinvolte, molto spesso la forma di comunicazione scelta sia stata proprio quella narrativa, ovvero il racconto di esperienze problematiche vissute in prima persona. Come aiuto per la stesura del progetto è stata predisposta una breve scheda (vedi tab. 1) che ogni gruppo doveva compilare e sottoporre ad approvazione del docente.

Tabella 1 – Scheda progetto Service Learning/Digital Storytelling

Luogo	Il contesto territoriale di riferimento
Target	Chi sono i principali destinatari del Digital?
Contenuti	Breve descrizione dei contenuti del video. Risponde a dei bisogni reali del territorio? Supporta azioni già esistenti?
Formato	Formato del Digital (Audio/Video/Slideshow)
Stakeholders	Enti, Associazioni, Organizzazioni coinvolte
Obbiettivi	Cosa si vuole ottenere dopo che le persone avranno visto il video? Un mutamento delle percezioni e/o atteggiamenti, azioni concrete?
Monitoraggio e Valutazione	Modalità di monitoraggio e di valutazione per verificare l'efficacia del Digital Storytelling in funzione del raggiungimento degli obbiettivi (Questionario, Intervista, forum e feedback online, altro).
Evento di presentazione	Data luogo e contesto di presentazione nel territorio del video realizzato.

Nella seconda fase gli studenti hanno raccolto documentazione scientifica sul tema e contattato le persone a vario titolo coinvolte, ascoltando e trascrivendo le loro storie per poter mettere a punto lo storyboard dei vari video. Successivamente hanno realizzato concretamente il Digital Storytelling coinvolgendo le persone e spesso servendosi di “attori” presi con il loro esplicito consenso, proprio dai contesti reali (ad. es. disabili, persone appartenenti ad associazioni, semplici cittadini) (fig. 2).

Nella terza fase i video sono stati pubblicizzati nei Social Network e presentati alla cittadinanza nell’ambito di eventi ad hoc. Nel caso di tematiche fortemente geo-localizzate (come ad es. problemi di accessibilità di luoghi, centri di riferimento sociale nel territorio, beni culturali, etc.) è stato anche apposto un cartello con un tag QRCode che rimandava al video online. Infine nell’ultima fase gli studenti hanno sottoposto un questionario di gradimento ad almeno a tre persone significativamente rappresentative del target specifico a cui era indirizzato il Digital Storytelling, valutando e discutendo i risultati.

I video realizzati sono stati anche condivisi nella piattaforma del corso e geolocalizzati in una mappa interattiva, in modo che tutti gli studenti potessero vederli in funzione del territorio a cui si riferivano. In particolare, gli studenti hanno avuto occasione di relazionarsi sia online con la cittadinanza e gli attori del territorio coinvolti, che in presenza, in occasione della presentazione pubblica dei video, verificandone così in prima persona l'efficacia. Al termine delle attività, agli studenti è stato sottoposto un questionario conclusivo per verificare le loro percezioni sull'esperienza svolta, in particolare relativo all'efficacia del Digital Storytelling nei contesti di Service Learning e sulle eventuali modifiche avvenute riguardo i loro atteggiamenti e convinzioni sul tema dell'impegno sociale.



Fig. 2 Due esempi di digital realizzati dagli studenti rispettivamente sull'inclusione nel mondo del lavoro e sui problemi di mobilità cittadina dei disabili.

Risultati e considerazioni sull'esperienza

Il questionario rivolto agli studenti cercava di analizzare l'esperienza sulla base di più dimensioni:

- quella tecnologica/mediale delle competenze digitali potenzialmente acquisite e dello strumento utilizzato;
- della qualità e dell'efficacia percepita del prodotto realizzato,
- della soddisfazione complessiva dell'attività svolta con il progetto,
- del loro potenziale coinvolgimento presente e futuro in altre attività sociali,

Dal punto di vista della prima dimensione relativa alle proprie competenze digitali ben l'86% afferma di riconoscere un miglioramento ed il 66% lo indica come molto elevato. Competenze raggiunte non senza uno sforzo percepito come notevole: in effetti più dell'80% degli studenti giudica il lavoro svolto per la realizzazione tecnica dei video come "difficile" o "abbastanza difficile". Generalmente riportano in questo senso difficoltà legate all'utilizzo dei vari software per il montaggio video e non tanto legate ai momenti di ripresa sul campo, confermando da questo punto di vista la loro familiarità nell'utilizzo immediato dello smartphone come videocamera ma appunto di una minor abilità nella editazione di un video.

La percezione della qualità del prodotto e della sua efficacia è risultata molto elevata: ben il 97% pensa che il Digital abbia in qualche modo cambiato l'atteggiamento delle persone che lo hanno visto, dato sostanzialmente

confermato dai questionari rivolti ad un campione qualitativamente significativo delle persone individuate come target ideale di ciascun video (fig. 3). In particolare hanno evidenziato l'immediatezza comunicativa e soprattutto persuasiva dello strumento nei confronti dell'audience individuata.



Fig. 3 – La percezione del Digital Storytelling da parte degli studenti inteso come strumento capace di modificare l'atteggiamento delle persone sul tema trattato.

Gli studenti hanno dimostrato un gradimento molto elevato per il Digital Storytelling sia come strumento da utilizzare ancora in futuro con finalità simili: il 41% afferma che lo utilizzerà sicuramente o molto probabilmente; mentre il 36% non sa e solo il 23% non crede di usarlo più. Alcuni studenti così commentano a questo proposito:

“Penso di realizzarne ancora in futuro perché sono ottimi strumenti per mostrare un problema, per sottolineare eventi o fatti reali”;

“È uno strumento utile e semplice per informare le persone su un determinato problema della società e far arrivare il messaggio in modo diretto”;

“Il Digital Storytelling è uno strumento valido ed attraente, utile per iniziare un percorso di riflessione e per mirare ad azioni per un cambiamento significativo e sentito”.

Dal punto di vista invece dell'attività di Service Learning, la percezione di aver ottenuto dei buoni risultati con il loro progetto rispetto agli obiettivi prefissi risulta molto elevata (fig. 4) con ben il 76,7% che giudica l'esperienza come utile o molto utile. Interessante il feedback che hanno dato alla domanda se in futuro, grazie anche al progetto svolto, parteciperanno ad attività sociali nel loro territorio: il 90% conferma anche se solo il 53% crede effettivamente di continuare ad avere contatti con le persone, enti o associazioni coinvolte direttamente nella realizzazione del Digital Storytelling.

Visti i risultati ottenuti dal tuo progetto,

di Service Learning come giudichi l'esperienza ?

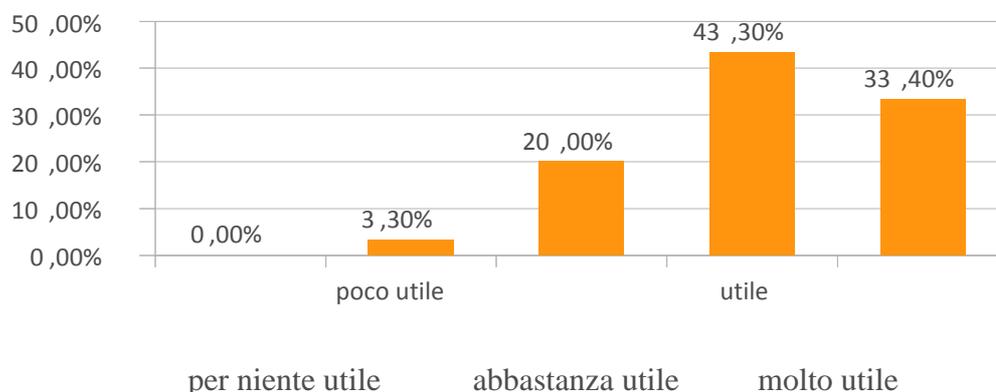


Fig. 4 L'attività svolta con il progetto è stata giudicata dagli studenti molto positivamente e percepita come effettivamente utile.

D'altro canto l'esperienza svolta sembra abbia cambiato l'atteggiamento degli studenti stessi a svolgere azioni a favore del territorio, di persone, o associazioni: ben il 63% degli studenti evidenzia l'importanza di avere una cittadinanza attiva. Interessante la percezione degli studenti della loro auto-efficacia rispetto alle loro possibili azioni nel sociale: alle domande "Penso che il mio contributo potrebbe cambiare qualcosa nella mia comunità / cambiare qualcosa nel mondo al di fuori della mia comunità" si nota come vi sia un forte sbilanciamento verso l'ambito locale (fig. 5). Ciò è confermato anche dalle risposte alla domanda se si sentano informati sui problemi più importanti della propria comunità locale: in totale quasi l'80% afferma di esserlo e solo il 20% di esserlo poco o per nulla. Infine, più del 50% ritiene che continuerà ad avere contatti con persone/enti/associazioni coinvolte nella realizzazione del loro progetto e di aver avuto poca (26,7%) o nessuna difficoltà (53,3%) nella collaborazione con essi, mentre solo il 17% riporta problemi di una qualche entità.

Penso che con il mio contributo potrebbe cambiare qualcosa nella mia comunità/nel mondo

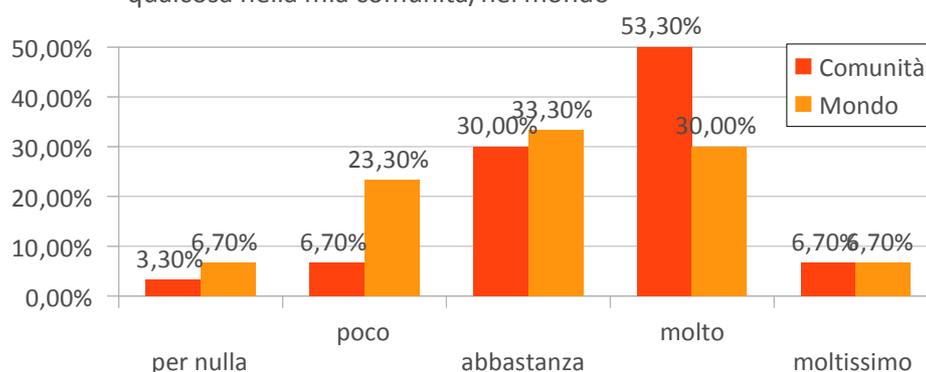


Fig. 5 La percezione degli studenti sul senso di auto-efficacia delle loro azioni risente fortemente del senso di appartenenza a comunità del territorio nettamente più elevata rispetto a prospettive più ampie.

Conclusioni

L'invito che è stato fatto agli studenti di evidenziare problematiche sociali nel loro progetto di Service Learning ha avuto un feedback importante nei due ambiti "critici" dell'apprendimento: quelli del formale e dell'informale. Le attività svolte sul campo hanno rappresentato infatti contesti informali autentici su cui mettere alla prova le competenze sviluppate nei curricoli e i relativi livelli di padronanza raggiunti negli ambiti didattici formali (Ellerani, 2013). Le competenze e abilità messe in gioco dal sono state sicuramente molte: da quelle legate alle competenze digitali a quelle inerenti il curriculum di educatore, sino ad arrivare a quelle trasversali (collaborative, relazionali).

In particolare il processo di ideazione, creazione e condivisione dei vari Digital Storytelling essendo la base su cui sviluppare le attività di Service Learning, li ha aiutati ad acquisire anche competenze di "cittadinanza digitale" che ha come presupposto l'essere un "personally responsible citizen" (Westheimer & Kahne, 2004): ovvero un cittadino responsabile che agisce in modo da rispettare le regole della comunità e al tempo stesso un cittadino partecipativo che si impegna nella vita sociale in modo attivo anche utilizzando gli strumenti che la Rete mette a disposizione (Richards, 2010) (Mossberger, Tolbert, & McNeal, 2007) (Jones & Mitchell, 2016). Vale la pena di ricordare che recentemente nell'aggiornamento del framework europeo DigComp (DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens, 2016), suggerisce politiche educative finalizzate a formare persone capaci di impegnarsi nella cittadinanza attiva attraverso le tecnologie sviluppando, rielaborando e condividendo contenuti digitali (rispettivamente ai punti 2.3, 3.1 e 3.2 del Framework). Un'ultima ma importante considerazione ha a che vedere con la competenza etica e di rispetto della privacy che gli studenti hanno acquisito quando hanno dovuto decidere chi e cosa rappresentare nei video: molti studenti si sono dimostrati sorpresi che non bastasse un semplice consenso verbale e che fosse necessario richiedere una liberatoria scritta alle persone riprese per la successiva pubblicazione dei video online.

La condivisione dei video realizzati su piattaforme come Youtube o siti Web di associazioni o di istituzioni coinvolte, ha favorito l'acquisizione anche di competenze relazionali e partecipative. Infatti la maggior parte delle piattaforme di diffusione dei video realizzati permetteva agli utenti di generare dei feed-back e in non pochi casi gli studenti hanno potuto così discutere direttamente con i cittadini a commento dei temi proposti nei Digital Storytelling: in effetti la collaborazione con i cittadini a livello locale è stata fondamentale per la buona riuscita delle attività (Jameson, Clayton & Jaeger, 2010). In conclusione possiamo dire che l'esperienza di Service Learning nel suo complesso è stata molto apprezzata sia agli studenti che dagli altri attori coinvolti, ed è riuscita in molti casi a portare in evidenza all'opinione pubblica locale le tematiche affrontate e in qualche caso anche a spingere i responsabili politici ed istituzionali ad agire per la loro soluzione. In questo senso, l'utilizzo di video narrativi, che

descrivono le storie personali di cittadini alle prese con problemi concreti ha costituito una significativa differenza, facendo leva sulle potenzialità persuasive dello storytelling stesso e favorendo azioni concrete da parte di chi ha visto i video.

Bibliografia

- Baumann, P. (2012). Civic Engagement through Digital Citizenship: Engaging Youth in Active, Participatory Citizenship through Digital Media. *The Progress of Education Reform*. Volume 13, Number 1. Education Commission of the States.
- Bringle, R., Hatcher, J., & McIntosh, R. (2006). Analyzing Morton's typology of service paradigms and integrity. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13, 5–15.
- Brophy, J. (2010). *Motivating Students to Learn*. New York: Routledge.
- Buckingham, D. (2013). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. John Wiley & Sons.
- Butin, D. W. (2010) *Service-Learning in Theory and Practice: The Future of Community Engagement in Higher Education*. Palgrave Macmillan. 175 Fifth Avenue, New York, 2010.
- Caine g., Caine R. N . (1994), *Making Connections: Teaching and the Human Brain*, AddisonWesley, Menlo Park (CA).
- Collins A., Brown J. S., Newman S. E. (1995), L'apprendimento cognitivo, per insegnare a leggere, scrivere e a far di conto, in C. Pontecorvo, A. Ajello, C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED , Milano, pp. 181-231.
- DigComp 2.0 (2016) *The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model* autori: Vuorikari, R., Punie, Y., Gomez, S. C., & Van Den Brande, G. (No. JRC101254). Joint Research Centre (Seville site).
- Ellerani, P. (2013). *Successo formativo e lifelong learning*. Franco Angeli, Milano.
- Eyler, J. S. (2000). What Do We Most Need To Know about the Impact of Service-Learning on Student Learning?. *Michigan Journal of Community Service Learning*.
- Eyler, J., & Giles Jr, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass, Inc., 350 Sansome St., San Francisco, CA.
- Jameson, J., Clayton, P., & Jaeger, A. (2010). Community engaged scholarship as mutually transformative partnerships. In L. Harter, J. Hamel-Lambert & J. Millesen (eds.), *Participatory partnerships for social action and research* (pp. 259-277).
- Jenkins H. (2010). *Cultura convergente*. Milano: Apogeo.
- Jenkins, H. (2010). Transmedia storytelling and entertainment: An annotated syllabus. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 24(6), 943-958.
- Jonassen D ., Howland J. L ., Marra R. M . (2007), *Meaningful Learning with Technology*, Allyn & Bacon, Boston, III ed.
- Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *new media & society*, 18(9), 2063-2079.
- Kearsley, G., and Schneiderman. (1998). Engagement theory. A framework for technology-based teaching and learning. *Educational Technology*, 38(3).
- Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato, Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, 2006.
- LeDoux, J. (2003) *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini & Castoldi, Milano.
- Mazzoni, V., & Ubbiali, M. (2015). Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. *La pedagogia del Service Learning nella formazione dei futuri docenti*. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 243-257.
- Micheli, M., & Gui, M. (2015). *Le tecnologie digitali nella scuola valdostana: una ricerca su studenti e insegnanti delle secondarie di secondo grado*. <http://boa.unimib.it>
- Mortari L. (2017) (a cura di) *Service learning. Per un apprendimento responsabile*. Franco Angeli.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., & McNeal, R. S. (2007). *Digital citizenship*. Mit Press.
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational leadership*, 63(4), 44-47.
- Pellerey, M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze.
- Petrucchi, C., & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Carocci.

- Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.
- Richards, R. "Digital citizenship and web 2.0 tools." *Journal of Online Learning and Teaching* 6.2 (2010): 516-522.
- Speck, B. W., & Hoppe, S. L. (Eds.). (2004). *Service-learning: History, theory, and issues*. Greenwood Publishing Group.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal* 41(2).

DIGITAL STORYTELLING E SERVICE LEARNING. UN APPROCCIO METODOLOGICO AL SERVICE LEARNING.

ELISABETTA DE MARCO
Università del Salento
demarco.eli@gmail.com



Introduzione al service learning.

Il *Service Learning* (SL) o *apprendimento in servizio* è, oggi, riconosciuto nella letteratura internazionale¹ come un tema emergente della ricerca pedagogica. Con questo termine si designa un metodo pedagogico che coniuga l'apprendimento esperienziale (*learning*) all'interno del percorso curricolare, con l'impegno attivo nella comunità (*service*) di studenti, coinvolti in attività organizzate in collaborazione con operatori delle organizzazioni locali; si parla infatti anche di apprendimento *community based* o *community engaged*². Il service learning è stato definito nel contesto nordamericano³, in cui è nato e si è sviluppato, come una filosofia, una pedagogia e un modello per lo sviluppo di comunità. Nello specifico, rappresenta un metodo di insegnamento e apprendimento, che integra un servizio alla comunità con lo studio accademico, con l'obiettivo di arricchire l'apprendimento, insegnare la responsabilità civica e rafforzare le comunità.

Il service learning nasce dalla necessità di colmare il gap tra politiche educative (macro) e esigenze reali (micro), tra ricerca pedagogica e interventi educativi cercando di rinsaldare il nesso tra apprendimenti curricolari (scolastici, accademici) formali e comunità di riferimento nella logica dell'azione, del servizio. La proposta pedagogica del Service Learning risponde all'esigenza di collegare l'apprendimento scolastico o accademico alla vita reale, favorendo lo sviluppo delle competenze che la scuola o l'università richiedono, e, al tempo stesso, indirizzando la didattica verso l'"azione in situazione". Il service learning è una proposta educativa che combina i processi di apprendimento alla logica del servizio con l'obiettivo di attivare processi partecipativi attraverso cui i soggetti si misurano con i problemi reali del contesto di vita al fine di migliorarlo. Il service learning è un nuovo metodo pedagogico-didattico che unisce due elementi: il

¹ La diffusione in ambito internazionale del SL è testimoniata dai programmi adottati da alcuni Ministeri dell'Istruzione in materia di SL: Svizzera e Olanda in Europa, Argentina, Cile, Uruguay in Sud America. In Europa un network di 12 università partecipa al progetto *Europe Engage – Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe* per promuovere e sostenere le attività e le pratiche di Civic Engagement e Service Learning (www.europeengage.org).

² In Australia il termine di SL è spesso utilizzato in modo intercambiabile con *community engagement*.

³ L'approccio pedagogico del SL nasce intorno agli anni Novanta negli Stati Uniti per poi diffondersi soprattutto in America Latina.

service, inteso come servizio alla comunità e il *learning*, l'acquisizione di competenze professionali, metodologiche e sociali. Il service learning scardina l'azione al servizio della comunità dal volontarismo e l'aggancia agli apprendimenti curricolari. L'azione pratica è orientata dagli apprendimenti curricolari ma vive e si nutre di istanze reali; è una "pratica situata", è una immersione nella comunità. "An immersion in meaningful practices within a community of learners who are capable of playing multiple and different roles based on their background and experiences" (New London Group, 1996, p. 85). Attraverso una "pratica situata" la comunità degli studenti apprende dalla situazione. In virtù della "situatazza" il service learning è distante da un approccio esclusivamente assistenziale, piuttosto apre a dinamiche circolari tra comunità differenti (es. accademica/cittadina) in virtù della partecipazione o – come preferiscono alcuni autori – del "controllo condiviso" del progetto tra gli educatori e la comunità partecipante (Boyle-Baise et al., 2001). Il nesso stretto tra attività di service learning e bisogni della comunità, il coinvolgimento diretto dei membri delle comunità in tutte le fasi del servizio con/nella comunità (progettazione, implementazione e valutazione degli impatti) rappresentano le caratteristiche fondamentali del SL.

Il service learning considera l'apprendimento in situazione come condizione imprescindibile per lo sviluppo delle competenze individuali e lo sviluppo della comunità e del suo patrimonio socio-culturale. Il service learning sposta il baricentro dell'educazione dal soggetto alla comunità; un apprendimento nel quale sono tenute insieme le istanze del miglioramento individuale e della responsabilità sociale a partire dal servizio. L'assunzione dell'approccio pedagogico fondato sul valore del servizio sociale attraverso l'apprendimento curricolare sembra configurarsi come uno scenario applicativo della didattica che individua nella stretta relazione tra sviluppo delle competenze e problemi o didattica per problemi (*problem based*) il valore dell'apprendimento autentico per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza. L'approccio del service learning è l'approccio del "mettere le mani in pasta" che immagina l'educazione non come fare accademia ma come un'azione immersiva nella comunità e nelle situazioni reali, come pratica di educazione democratica, di formazione pro-sociale e sociale.

Evidenze scientifiche: service learning e digital storytelling.

La letteratura scientifica considera il service learning come una pratica educativa ad alto impatto (*High Impact Practice* o *HIP*) (Brownell & Swaner, 2010; Kuh, 2008) per gli apprendimenti curricolari e per lo sviluppo di competenze civiche; il SL, insomma, come un approccio educativo per migliorare l'apprendimento degli studenti (Chupp & Joseph, 2010). Dal punto di vista degli apprendimenti curricolari, gli studenti universitari coinvolti nel SL hanno dimostrato un miglioramento nell'applicazione di strategie di comprensione e di studio rispetto ad un gruppo di controllo di studenti che non ha partecipato al SL (Eyler & Giles, 1999). Inoltre SL si afferma come una strategia educativa orientata all'integrazione dei servizi alla comunità con il percorso universitario (Cho, 2006;

Robinson & Meyer, 2012). Nel 2012 Yorio e Ye (2012) hanno condotto una meta-analisi sugli effetti positivi del service learning sulla comprensione dei problemi sociali (Est. $\sigma = .34$); sull'auto-percezione (Est. $\sigma = .28$); e sullo sviluppo cognitivo (Est. $\sigma = .52$). I ricercatori inoltre forniscono una definizione e "scompongono" i risultati di apprendimento in indicatori. La ricerca evidenzia la significatività degli effetti del SL in termini di *effect size*⁴, fornisce una definizione di ogni singolo aspetto e i relativi indicatori (Tabella 1), oltre all'elenco dettagliato dei 40 studi selezionati.

Learning Outcome	Definition	Sample Measures
Understanding Social Issues	An individuals' frame of reference that guides decision making in terms of complex social issues.	Diversity and cultural awareness and sensitivity; perceptions of homeless, elderly, disabled, different races or cultures; ethical and moral values and decision making; interpersonal skills; understanding of the needs of the community; understanding how to help the community; a desire to engage in future service activities in terms of both a feeling of responsibility and a commitment to do so.
Personal Insight	An individual's perception of self.	Identity; awareness of oneself in terms of strengths and weaknesses; career aspirations; self-efficacy; self-esteem; determination; persistence.
Cognitive Development	Task and skill development and academic achievement.	Management skill development; writing skills; problem-solving skills; critical-thinking skills; GPA; course performance.

Tabella 1 Learning Outcomes of Service-Learning (Yorio e Ye, 2012, p.11)

Inoltre Yorio e Ye (2012) ribadiscono che per realizzare esperienze di Service Learning nel contesto accademico è necessario che "gli studenti partecipino alle attività del servizio incontrando i reali bisogni della comunità; che il servizio accresca le conoscenze degli studenti integrando la realizzazione delle attività nei programmi accademici; infine, che siano previsti momenti di incontro atti a favorire la riflessione sull'esperienza (*reflection*) attraverso l'uso della scrittura o della narrazione" (p. 15). In oltre la metà degli studi selezionati la narrazione individuale o di gruppo (*individual written* e *discussion and written*) è utilizzata come strumento di riflessione sull'esperienza di SL realizzata. Gli autori concordano nell'individuare nella riflessione, nelle attività strutturate e nell'apprendimento reciproco tra studenti e comunità partecipante gli aspetti caratterizzanti il SL (Cho, 2006; McCarthy, 2003; Russell-Bowie, 2007; Siebenaler, 2005). SL un approccio educativo di apprendimento esperienziale basato sull'apprendimento reciproco. L'apprendimento reciproco (*mutual learning*) che avviene tra gli studenti e i membri della comunità non è riducibile ad uno scambio di servizi piuttosto si perseguono risultati concreti per le comunità partecipanti attraverso il contributo fornito dagli studenti alla società civile incarnata dalla comunità locale di riferimento (Soska et al., 2010; Stoecker & Tryon, 2009). Esiste, infatti, una reciprocità tra servizio e apprendimento, rivolta sia a chi fornisce il servizio, ossia le comunità o organizzazioni del territorio e sia a chi apprende dall'esperienza, ossia lo studente (Vigilante, 2014). La reciprocità è quindi una caratteristica fondamentale del SL, in quanto i protagonisti delle attività (comunità e studenti) esprimono esigenze da soddisfare e propongono risorse da implementare. Oltre al principio della reciprocità, vengono introdotti i

⁴ Effect size (Est. σ)

temi dell'organizzazione temporale e della riflessività. La necessità di scandire i limiti temporali delle attività dei progetti, definendo un inizio ed una fine, ha l'obiettivo di rendere specifico e focalizzato l'intervento. L'elemento chiave delle riflessività si traduce nella possibilità di dare significato all'esperienza di apprendimento e di servizio per entrambi i protagonisti delle attività attraverso fasi di monitoraggio e valutazione delle attività e spazi di gestione delle relazioni e delle difficoltà che possono insorgere (Guarino, Zani, 2017).

Dare rilievo alla narrazione, ai racconti dei soggetti che vengono coinvolti nei processi educativi e formativi, rappresenta la svolta epistemologica sia per leggere fenomeni e processi (narrazione come strumento di ricerca) sia per produrre azioni e cambiamenti intenzionali (narrazione come strategia didattica). La narrazione è uno strumento per penetrare in profondità nelle cause e nelle ragioni di eventi. Questa metodologia è una risorsa educativa che promuove uno sviluppo generativo tra l'esperienza, l'osservazione della stessa e le intuizioni che ne derivano. Nell'ultimo decennio l'attenzione dei ricercatori in campo educativo si è focalizzata sull'applicazione didattica dello *storytelling* sia nelle sue forme tradizionali che nei formati digitali.⁵ Il mondo educativo ha mostrato interesse per la "versione" mediale dello *storytelling* e negli ultimi anni sono state condotte diverse ricerche sull'efficacia didattica del *digital storytelling*. Dalla definizione di *digital storytelling* inteso come combinazione di tecniche tradizionali di scrittura narrativa con elementi multimediali (immagini, testi, video e suoni) orientata alla produzione di brevi video digitali (Barrett, 2006; Ohler, 2008; Lambert, 2010; Robin, 2016), oggi cresce l'attenzione per l'*educational digital storytelling*. La ricerca sull'*educational digital storytelling* riguarda l'applicazione di tecnologie digitali alle pratiche didattiche all'interno di approcci di natura narrativa. La difficoltà risiede nell'individuazione e definizione di pratiche didattiche efficaci⁶ e quindi possibili strategie⁷ d'utilizzo orientate a supportare l'apprendimento. Il SL rappresenta un possibile scenario didattico entro cui sperimentare il digital storytelling. Il *digital storytelling* nella formazione dei docenti è utilizzato come "facilitatore" di pratiche riflessive (Thompson Long, Hall, 2015; Daniels, 2013). Il *digital storytelling*, "facilitatore" di pratiche riflessive costitutive della funzione docente, si configura come uno *tool* per potenziare la capacità narrativa e riflessiva degli attori della relazione apprendimento/insegnamento attraverso l'uso di tecnologie⁸. Le competenze (*skills*) più di frequente associate al *digital storytelling* sono: alfabetizzazione

⁵ In ambito educativo l'impiego del termine *digital storytelling* si sviluppa soprattutto negli ultimi due decenni. All'aumento della produzione scientifica sul digital storytelling corrisponde anche l'aumento dell'ambiguità semantica con cui si raggruppano pratiche didattiche differenti determinata dalle molteplici aree di applicazione del digital storytelling.

⁶ L'analisi dell'efficacia delle pratiche sottostanti i processi di insegnamento/apprendimento è oggetto di studio dell'*Evidence Based Education* (EBE) orientamento della ricerca pedagogica impegnato nell'elaborazione, raccolta e diffusione di conoscenze affidabili circa l'efficacia di differenti opzioni metodologiche (Calvani, Vivianet, 2014)

⁷ Strategie intese come sequenza di azioni finalizzate ad affrontare un problema in cui la scelta non è unica e/o il cui esito è incerto (Calvani, 2012, pp.32-33).

⁸ Le tecnologie associate allo *storytelling* si possono distinguere in 1. internet-based (blog, wiki, podcasting, piattaforme per la condivisione di storie); 2. software-based (Movie Maker, Photo Story, Audacity, ecc...); 3. Hardware (tablet, smartphone, mobile devices)

(*literacy*), scrittura e lettura critica (*critical writing, critical reading*), *problem solving*, pensiero critico (*critical thinking*). Il *digital storytelling* si configura come un *instructional tool* per attivare e sostenere processi riflessivi e come pratica di alfabetizzazione non soltanto mediale ma soprattutto sociale di partecipazione allo sviluppo dell'immaginario collettivo inteso come bacino interpretativo nel quale coabitano e si confondono ideatori e spettatori, creatori e attori del nuovo sapere alla base dell'intelligenza collettiva (Levy, 2002, p. 128). La condivisione dell'immaginario di un racconto avviene attraverso modalità di produzione che spingono il fruitore a diventare protagonista del processo di produzione narrativa. Ecco come il digital storytelling riveste un'importanza come occasione di pratica di partecipazione sociale a narrazioni condivise (Petrucco, De Rossi, 2009).

Il modello del Center for Digital Storytelling di J. Lambert

Gli studi sul DST si concentrano, sin dalle origini, sul nesso tra narrazione e pratiche di partecipazione sociale. Il primo ad usare il termine *location based storytelling* è stato Dana Atchley che, a partire dagli anni Novanta sperimenta, in collaborazione con Joe Lambert, le nuove tecnologie per “rinsaldare i legami sociali ed emotivi di comunità che si sentivano ormai disperse e frammentate nella percezione della propria cultura e prive di elementi comuni di coesione” (Lambert, 2013). Dopo queste prime esperienze, i due studiosi, Lambert e Atchley, fondano a San Francisco, in California, il *Center for Digital Storytelling*⁹, uno dei centri più accreditati a livello mondiale per lo studio del digital storytelling. Il gruppo di artisti, educatori e professionisti della comunicazione che costituisce il *team* di esperti del Centro è riuscito negli anni ad applicare il digital storytelling a molti contesti: dalla scuola alle aziende, dall'arte all'impegno politico. Il Centro organizza, oltre ad altre attività¹⁰, Digital Storytelling Workshop¹¹, laboratori creativi di narrazione digitale, per piccoli gruppi, con target differenti (bambini, adolescenti, adulti) per imparare, esplorare le possibilità delle pratiche di narrazione digitale a servizio di comunità. Il Center for Digital Storytelling, nel corso degli anni di attività, ha raccolto e sviluppato una interessante biblioteca di articoli, materiali e tecniche per lo storytelling che ha poi condensato in numerose pubblicazioni. Il centro progetta e realizza

⁹ Sito del Center for Digital Storytelling <https://www.storycenter.org/about/>

¹⁰ Le applicazioni del digital storytelling sviluppate da Dana Atchley e Loe Lambert, oltre ai workshop, sono: 1. *Next Exit* è uno spettacolo teatrale interattivo creato sulla base di settanta storie, è un'applicazione del digital storytelling intesa come “mescolanza” tra l'arte antica della narrazione e le nuove tecnologie; 2. *Storytelling Theater* digitale è stato creato in occasione dell'evento “The world of Coca Cola” tenutosi a Las Vegas nel 1997. È costituito da un museo sulla storia della Coca Cola e da un teatro di narrazioni digitali. Il teatro è il luogo in cui i visitatori del museo possono raccontare le proprie storie sul rapporto con il *brand* più conosciuto del mondo; 3. Servizi di consulenza creativi forniti da Dana Atchley Productions a vari tipi di aziende. La prima esperienza nei servizi di consulenza è quella offerta a PricewaterhouseCoopers, due società di servizi finanziari che si stavano fondendo. L'intento era quello di sviluppare narrazioni digitali sulla storia delle due società e di condividerle con i rispettivi lavoratori e clienti.

¹¹ La formula del Digital Storytelling Workshop è quella che ha ottenuto maggiore successo e che ha reso il Center for Digital Storytelling uno dei centri più accreditati nel settore a livello mondiale.

workshop in giro per il mondo per raccontare, attraverso l'uso di strumenti digitali, storie di vita capaci di riconnettere, creare nuovi legami, sentirsi partecipi di una comunità. Il ricorso alla rete, ai social network, ai blog permette di condividere le storie, di costruire “contenitori” di storie. La metodologia del digital storytelling si è evoluta, e il Centro ha ridefinito il proprio approccio concentrando l'attenzione sui cosiddetti *training packages* utili agli educatori e resi disponibili in piattaforme di apprendimento aperte al fine di sensibilizzare gli operatori della formazione ai temi emergenti dell'educativo come il benessere, la salute, la prevenzione della violenza, le disabilità, i servizi sociali, ecc.¹²

Ricerche sul digital storytelling nel service learning.

Recenti ricerche descrivono l'utilizzo del digital storytelling in progetti di service learning. In particolare in alcune università americane si realizzano attività di service learning che coinvolgono come destinatari studenti universitari, docenti (futuri o in servizio) e comunità locali.

Di frequente il digital storytelling è utilizzato come metodo d'insegnamento/apprendimento (*teaching/learning method*) nella formazione degli insegnanti in particolare *pre-service teachers* (Alcantud Diaz, 2016; Chigona, 2013; Inan, 2015; Wan, 2015). Negli ultimi anni la formazione degli insegnanti è oggetto di una rinnovata attenzione; si sperimentano percorsi e attività nuove per soddisfare le accresciute richieste della società nei confronti delle agenzie formative tradizionali. In North Carolina (Daniels, 2013), ad esempio, si utilizza il digital storytelling all'interno di un progetto di service learning per la formazione dei futuri docenti (pre-service teacher education). I futuri insegnanti dialogano, partecipano, conoscono la comunità entro cui andranno ad operare (partners community). L'idea è quella che le attività di progetto di service learning siano centrali nella preparazione dei futuri professionisti della formazione. La produzione di video è funzionale a videodocumentare le esperienze di SL e valutare l'impatti degli interventi sulla comunità stessa. In altre iniziative di service learning destinate agli studenti di psicologia generale di alcune università americane (Grange, Miller, 2018) si propone un ambiente di apprendimento multi-sfaccettato (multi-faceted learning environment) in cui gli studenti familiarizzano con la comunità in cui andranno a svolgere servizio. In queste esperienze il service learning accademico è organizzato come un corso “cuscinetto” basato sull'esperienza che fornisce crediti formativi in cui gli studenti si impegnano in attività di servizio alla comunità al fine di soddisfare, o quanto meno di trovare soluzioni, ad esigenze e problemi proprio della comunità di riferimento. Nelle università americane si utilizza il digital storytelling nell'ottica del service learning come strumento ponte tra le comunità (universitaria/urbana, studentesta/metropolitana/cittadina) in cui i soggetti, parte attiva di una comunità, si confrontano e si raccontano a partire dalle esigenze reali e dai problemi di vita della comunità di appartenenza

¹² Il sito del Center for Digital Storytelling raccoglie storie organizzandole per sezioni (Health, Community, Education, Place, Social Justice, Human Rights, Youth, Identity, Family, Relationship ecc..).

innescando processi di co-costruzione e di ri-significazione della realtà attraverso la mediazione dell'azione concreta e quindi del servizio. È proprio in quest'ottica che si realizzano attività di service learning accademico tra comunità studentesche (latino-americane/nord-americane) con l'obiettivo di rinsaldare legami di convivenza e di praticare "servizi" di accoglienza e scambio culturale attraverso la produzione di storie (Cushing, Love, 2013). Il digital storytelling è pensato come strumento del "raccontare" e dell'apprendere attraverso il coinvolgimento in iniziative a favore della comunità (community-based). La finalità generale è anche quella di promuovere "responsività" culturale¹³.

Digital storytelling e service learning: ipotesi di una proposta metodologica.

In Italia il dibattito sul service learning (Fiorin, 2016; Mortari, 2017; Ellerani, 2017), da circa un decennio, è accompagnato dall'attenzione per il tema della Terza Missione dell'università intesa come l'insieme delle attività con le quali le università entrano in interazione diretta con la società, affiancando le missioni tradizionali di insegnamento (prima missione, che si basa sulla interazione con gli studenti) e di ricerca (seconda missione, in interazione prevalentemente con le comunità scienziati/che o dei pari) (ANVUR, 2013)¹⁴. La metodologia del SL può costituire un modo per creare relazioni di partenariato tra Università e le organizzazioni locali e comunitarie. La Terza Missione richiede che le università entrino in contatto diretto con soggetti e gruppi sociali ulteriori rispetto a quelli consolidati e si rendono quindi disponibili a modalità di interazione dal contenuto e dalla forma assai variabili e dipendenti dal contesto. Realizzare interventi di SL permetterebbe alle Università, in linea con la terza missione ad esse richiesta, di sistematizzare le esperienze di tirocinio curricolare esistenti, promuovere e certificare l'acquisizione di competenze trasversali, formalizzare il *civic engagement* come parte integrante del curriculum universitario, favorire la co-costruzione e condivisione di saperi e contribuire allo sviluppo di una Università civica.

La discussione sul SL dalle università si è spostata nelle scuole. Le recenti direttive ministeriali (MIUR, 2016) hanno aperto una strada per favorirne la pratica e la riflessione all'interno delle scuole italiane, facendo leva sul potenziale di sviluppo in termini di competenze metodologiche, professionali e sociali. In questa visione, il Service Learning rappresenta il "punto di intersezione tra teoria e pratica, tra ricerca e sperimentazione, tra apprendimento come sviluppo delle competenze individuali e condivisione e azione solidale, perché a crescere e svilupparsi sia la comunità" (MIUR, 2016).

¹³ Il termine responsività in ambito fisiologico richiama la capacità dell'organismo di adattare all'ambiente le proprie funzioni vitali. L'aggiunta dell'aggettivo "culturale" richiama la capacità del soggetto di cogliere le caratteristiche culturali del proprio ambiente di vita e di maturare una sensibilità nel riconoscere le diversità culturali.

¹⁴ ANVUR (2013), Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca consultabile al link <http://www.anvur.it/archivio-documenti-ufficiali/rapporto-sullo-stato-del-sistema-universitario-e-della-ricerca-2013/>

Immaginare un progetto di service learning che sfrutta le potenzialità educative del *digital storytelling* significa progettare un percorso didattico per competenze che miri a potenziare la competenza nella comprensione e nella costruzione di storie che, di conseguenza, migliori anche la comprensione della propria vita “per crearci un “posto” nel mondo possibile che incontreremo” (Bruner, 2007, p.53). La progettazione delle attività didattiche di potenziamento e di supporto all’apprendimento curricolare non può fare a meno di un’attività di ricognizione, valorizzazione e restituzione di storie della/alla comunità. Le università non possono pensare a progetti di service learning eterodiretti ma piuttosto a progetti di service learning basati su problemi (problem based) (Heffernan, 2001). Il servizio alla comunità per configurarsi come motore propulsivo di *empowerment* comunitario non può presentarsi come posticcio o “subito” dalla comunità ma deve sostanzarsi delle storie di quella specifica comunità. Inoltre se il service learning è *problem based*, è orientato alla ricerca e alla soluzione di problemi reali connessi alla vita della comunità di appartenenza, il ruolo svolto dagli studenti sarà di consulenti (*consultants*) che dovranno adattare in modo flessibile le loro conoscenze alle richieste, ai problemi della comunità al fine di intercettare possibili soluzioni. In questo caso il miglior modo per entrare in contatto con la comunità sarà quello di ascoltare le “storie” di quella comunità per individuare i problemi e, insieme, selezionare le soluzioni attraverso l’approfondimento teorico (studio) e la messa in atto (pratica) di strategie risolutive. Il processo non sarà lineare anzi piuttosto articolato e complesso necessariamente mediato dalle “storie” culturali, sociali ed economiche delle comunità. La narrazione come *medium* tra gli studenti e la comunità in cui si svolge il servizio per entrare in contatto con la storia socio-culturale che costituisce il *frame* di significazione della comunità. Noi “costruiamo l’analisi delle nostre origini culturali e delle credenze che ci sono più care sotto forma di storia [...] rappresentiamo la nostra vita (a noi stessi e agli altri) sotto forma di narrazione” (Bruner, 2007, p. 53). In sintesi si immagina un SL che propone workshop di natura narrativa agli studenti per allenare le loro capacità di ascolto e di fruizione di storie promuovendo le competenze narrative in grado di dare senso al loro percorso formativo. “La narrazione come modo di pensiero e come veicolo per fare significato” (Bruner, 1996, 2007, p.52). La “mente narrativa” sarà quella che consentirà agli studenti di svolgere il ruolo di consulenti in modo flessibile e propositivo ma soprattutto integrato con le attività curricolari a cui attribuiranno reali e nuovi significati. Il rinvio alle risorse narrative come potenzialità per rafforzare il nesso con le comunità di appartenenza; il digital storytelling come proposta metodologica che recupera il nesso tra apprendimento e “real world”. L’impegno delle agenzie formative allora subisce un cambio di baricentro dal soggetto alla comunità, dagli apprendimenti formali a quelli informali. L’obiettivo del SL è quello di sperimentare un nuovo modo di fare didattica (al di là della didattica scolastica) e di intercettare storie di comunità per “sintonizzare” un servizio utile al soggetto per fare significato e alla comunità per ritrovare la propria tensione generativa. Se la narrazione è uno strumento della mente capace di fare significato può essere assunta come “anello” metodologico che congiunge le attività del service learning, agli studenti e infine alla comunità. La competenza narrativa come competenza chiave nel service learning.

Bibliografia

- Alcantud Diaz, M.S. (2016). [Digital Storytelling with Pre-Service Teachers. Raising Awareness for Refugees through ICTS in ESL Primary Classes](#). *Digital Education Review*, n30 p1-16
- Blissenden, M. (2006). Service Learning: An Example of Experiential Education in the Area of Taxation Law [online]. *Legal Education Review*, 16(1/2), 183-193.
- Boyle-Baise, M., Epler, B., McCoy, W., Paulk, G. (2001). Shared control: Community voices in multicultural service learning. *The Educational Forum*, 65(4), 344-353.
- Brownell, J. E., & Swaner, L. E. (2010). *Five high-impact practices: Research on learning outcomes, completion and quality*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Chigona, A. (2013). [Using Multimedia Technology to Build a Community of Practice: Pre-Service Teachers' and Digital Storytelling in South Africa](#). *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, v9 n3 p17-27
- Cho, M. (2006). *Artistically serving: A study of the Lake County's arts-based service learning program* (Doctoral dissertation, Florida State University). Retrieved from <http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-07102006-180525/>
- Chupp, M. G., & Joseph, M. L. (2010). Getting the most out of service learning: Maximizing student, university and community impact. *Journal of Community Practice*, 18, 190-212.
- Cushing, D. F., Love, E. W. (2013). *Developing Cultural Responsiveness in Environmental Design Students through Digital Storytelling and Photovoice*. *Journal of Learning Design*, v6 n3 spec iss p63-74 2013. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018593.pdf>
- Daniels, K. (2013). *EXPLORING THE IMPACT OF CRITICAL REFLECTION THROUGH THE USE OF SERVICE-LEARNING AND DIGITAL STORYTELLING*, *Journal on School Educational Technology*, v9 n1 p1-9 Jun-Aug 2013. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098343.pdf>
- Ellerani, P. G. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Teramo: Lisciani Scuola.
- Evans, N. & Sawyer, J. (2009). Internet usage in small businesses in regional South Australia: Service learning opportunities for a local university. *Education in Rural Australia*, 19(1), 15-33.
- Eyler, J. & Giles, D. (1999). *Where's the learning in service learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Fiorin, I. (2016) *Service learning e cambia il paradigma*. In *Scuola e Formazione*, <https://eis.lumsa.it/sites/default/files/eis/img/47-50%20Fiorin.pdf>
- Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La pedagogia del Service*. Milano: Mondadori.
- Furco, A. (1996). *Service-Learning: A balanced Approach to experiential education*. In Taylor, B. & Corporation for National Service (Eds), *Expanding Boundaries: Serving and Learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.
- Furco, A. (2010). The community as a resource for learning: an analysis of academic service-learning in primary and secondary school, in: Dumont H, Instance D. and Benavides F., *The Nature of Learning*, Parigi: Oecd Publishing, 2010, pp. 228-229
- Grange, C, Miller, A. (2018). *Teaching Introduction to Psychology: Promoting Student Learning Using Digital Storytelling and Community Engagement*. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, v30 n1 p172-183 2018. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1169820.pdf>
- Guarino, A., Zani, B. (2017). *Promuovere civic engagement attraverso il Service Learning*. In *Frontiere di comunità. Complessità a confronto* (a cura di) Davide Boniforti, Cinzia Albanesi, Alberto Zatti
- Hrivnak, G.A., & Sherman, C.L. (2010). The power of nascency: Realizing the potential of service-learning in an unscripted future. *International Journal of Organizational*, 18(2), 198-215.
- Inan, C. (2015). [A Digital Storytelling Study Project on Mathematics Course with Preschool Pre-Service Teachers](#). *Educational Research and Reviews*, v10 n10 p1476-1479

- Kenworthy, A.L. (2010). Service-Learning and Negotiation: An Educational “Win-Win”. *Journal of Management Education*, 34(1), 62-87.
- Kenworthy-U’Ren, A.L. (2008). A Decade of Service-learning: A Review of the Field Ten Years after, JOBE’s Seminal Special Issue, *Journal of Business Ethics*, 81, 811–822.
- Kuh, G. D. (2008). *Excerpt from high-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Lambert, J. (2013). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*
- McCarthy, F. E. (2003). *Service learning triangle: Key concepts, partners, relationships*. Tokyo, Japan: International Christian University.
- Mortari, L. (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, Franco Angeli, 2017.
- Naidoo, L. (2011). Beyond Institutional Walls: Literacy Support for Indigenous Students at a Remote High School in the Northern Territory. *Literacy Learning: the Middle Years*, 19(3), 9-18.
- Parker, E. A., Myers, N., Higgins, H. C., Oddsson, T., Price, M., & Gould, T. (2009). More than experiential learning or volunteering: a case study of community service learning within the Australian context. *Higher Education Research & Development*, 28(6), 585–596.
- Power, A. (2012). Shaping professional teacher identities through service learning: An Australian context. In T. Murphy & J. Tan (Eds.), *Service learning and educating in challenging contexts: International perspectives* (pp. 217-234). London: Continuum. *IJEA Vol. 15 No. 8* - <http://www.ijea.org/v15n8/20>
- Print, M. (2001). From ‘survival’ to ‘leadership’: The practice of civic education in Australia *International Journal of Educational Research*, 35, 77-91.
- Robinson, D. B., & Meyer, M. (2012). Health education and interactive drama: Findings from a service learning project. *Health Education Journal*, 71(2), 219-228.
- Russell-Bowie, D. (2007). Learning to teach music through an academic service learning project. *Australian Journal of Music Education*, 2007(1), 50-60.
- Russell-Bowie, D. (2009). Learning to teach the creative arts in primary schools through community engagement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 79-90.
- Siebenaler, D. (2005). Music and Service Learning: A Case Study. *Journal of Music Teacher Education*, 15, 23-30.
- Soska, T. M., Sullivan-Cosetti, M., & Pasupuleti, S. (2010). Service Learning: Community Engagement and Partnership for Integrating Teaching, Research, and Service. *Journal of Community Practice*, 18(2), 139-147.
- Stoecker, R., & Tryon, E.A. (Eds.). (2009). *The Unheard Voices: Community Organizations and Service Learning*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Sunderland, N., Muirhead, B., Parsons, R., & Holtom, D. (2004). *Foundation Paper: The Australian Consortium on Higher Education, Community Engagement and Social Responsibility*. Ipswich, QLD: University of Queensland. Unpublished manuscript. *Bartleet et al.: Reconciliation and Transformation* 21. Retrieved from <http://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:10362>
- Tapia, M. N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.
- Vigilante, A., (2014). *Il service learning: come integrare apprendimento ed impegno sociale*, *Educazione Democratica*, IV, 7, 155-193.
- Wan, N. (2015). [iResilience of Science Pre-Service Teachers through Digital Storytelling](#). *Australasian Journal of Educational Technology*, v31 n6 p736-751
- Yorio, P. L., Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27. doi: 10.5465/amle.2010.0072.



LA RICERCA SUL SERVICE LEARNING: RIFLESSIONI METODOLOGICHE

DEMETRIO RIA
Università del Salento
demetrio.ria@unisalento.it

Introduzione

Il fiorente numero di ricerche sul tema del Service Learning e il crescente numero di ricercatori che discutono per chiarire le sfumature delle tecniche di ricerca e le loro implicazioni all'interno di un ampio contesto epistemologico, sono decisamente una prova che il Service Learning, come “azione” pedagogica, sta maturando. Oltre al dato di evidenza, vi è il dato di “esistenza” ossia il proliferare di attività di ricerca-intervento in ambito comunitario che agiscono nelle comunità e incidono proficuamente su di esse in senso educativo sviluppando senso di identità e sensibilità inclusive¹. Molte di queste attività seguono il modello del Service Learning e caratterizzano uno degli aspetti teorici fondamentali che lega l'azione apprenditiva e l'azione di servizio.

Richiamando quanto aveva affermato Richman (1996) che una pedagogia deve assumere un'epistemologia che la indirizzi e gli consenta di sviluppare coerentemente un metodo per aumentare la conoscenza fino a consentirgli di chiarire come ha acquisito e testato ciò di cui parla, anche il modello del Service Learning sta cercando di definire la propria matrice epistemologica.

Non potendo indagare la totalità dei contributi e degli interventi che vengono agiti nella cornice del Service Learning, ci si pone l'obiettivo di identificare alcuni temi generali e questioni sollevate nell'ambito della ricerca sul Service Learning e inserirli in un contesto forse più globale, su come sviluppare una migliore comprensione del vocabolario metodologico comune per la ricerca sul Service

¹ La matrice teorica su cui questi interventi si inscrivono è quella del socio-costruttivismo. L'approccio costruttivista sembra possedere le potenzialità per mettere nelle condizioni di agire consapevolmente e contemporaneamente interviene su molti dei fattori che interessano il processo di apprendimento. Secondo l'epistemologia costruttivista il sapere non esiste indipendentemente dal soggetto che conosce e imparare non significa apprendere la "vera" natura delle cose, possedere cioè una oggettiva "rappresentazione" del mondo esterno, si tratta piuttosto di operare una soggettiva costruzione di significato, a partire da una complessa rielaborazione dell'insieme di sensazioni sulle quali si orienta la nostra attenzione. Noi non osserviamo “cose”, ma definiamo proprietà e relazioni che sono costruite a partire dalla nostra azione organizzante, in funzione adattativa con l'ambiente, un processo che è allo stesso tempo permesso e condizionato dal linguaggio, culturalmente, socialmente e storicamente contestualizzato.

Learning e in generale sull'educazione esperienziale². La metodologia adottata qui è quella di considerare il linguaggio usato nella letteratura relativa alla ricerca sul Service Learning per esprimere la propria comprensione in due differenti contesti. Il primo che potremmo dire interno il cui punto focale è la ricerca multidisciplinare che caratterizza il Service Learning. Il secondo, che al contrario possiamo dire esterno il cui punto focale è la metodologia disciplinare che può essere applicata al Service Learning.

Da una rapida rassegna della letteratura emerge una significativa quantità di ricerche sul Service Learning orientata allo studio di modelli di comportamento, soprattutto nei giovani adulti e negli adolescenti. La ricerca esistente è generalmente non vincolata da una convenzione disciplinare e ciò è allo stesso tempo una forza e una debolezza. È un punto di forza in quanto la ricerca è arricchita dallo scambio di idee da una vasta gamma di discipline che è il segno distintivo dello studio interdisciplinare. È un punto debole in quanto manca delle convenzioni formali che aiutano a definire la ricerca entro i confini delle tradizionali discipline accademiche. Pertanto, ci sono relativamente pochi parametri per aiutare il ricercatore nella ricerca di collegare il suo lavoro a quello di altri precedenti. È in qualche modo analogo al giardinaggio. L'impollinazione incrociata e la fertilizzazione arricchiscono l'ambiente, creando un'esplosione di crescita. Ma se non è controllata, la crescita stessa limiterà i suoi frutti in quanto il giardino segnerà i limiti senza un ordine. Pertanto il giardino dovrà essere potato, pulito selezionato per massimizzare la sua produttività.

Ci sono almeno tre punti che possono servire per aiutare la comprensione dei problemi generali associati al confronto tra la pedagogia tradizionale e quella che incorpora il Service Learning nel curriculum.

Il primo rileva che nella pedagogia tradizionale il ricercatore normalmente misura i risultati sulla base di un determinato insieme di risposte alle domande. Il modo in cui tale attitudine è sviluppata ha poche conseguenze nel contesto del test. Non c'è virtualmente alcun valore associato al processo di apprendimento, solo i risultati. Rispetto a questo modo di agire la ricerca c'è un primato che dura da molto tempo ed è associato a questo tipo di misurazioni che consente loro di ereditare il mantello della credibilità di default. Costituisce quello che “si è sempre fatto”, la nostra mentalità. L'istruzione esperienziale, d'altra parte, attribuisce un grande valore al processo di apprendimento. Tuttavia, poiché ci sono pochi standard accettati su come si misura il processo educativo, la valutazione tende a ricorrere a strumenti progettati per una serie di criteri

² Si pensi che soltanto negli ultimi 5 anni le pubblicazioni presenti sulla banca data ERIC e con strettissima indicazione “Service Learning” sono circa 6801. Va detto che: Service learning è un costrutto ormai accreditato che viene definito come “Apprendimento tramite il servizio di comunità (o servizio pubblico in una sfera più ampia), di solito integrato con lezioni regolari a scuola o all'università (Nota: vedere anche gli identificatori correlati "Servizio comunitario", "Servizio comunitario per i giovani" e "Servizio nazionale)”; è correlato ad alcuni altri costrutti come Citizenship Education, Community Services, Public Service, School Community Programs, School Community Relationship, Services, Student Participation, Student Volunteers, Volunteer Training; inoltre, è considerato sinonimo di Community Service Learning. La gran parte dei lavori in peer review sono articoli scientifici e più della metà di questi sono report di ricerca. Per comprendere adeguatamente bene la questione riportiamo in appendice una serie di tabelle che riassumono la situazione delle pubblicazioni scientifiche sul tema.

completamente diversi (e per certi versi antitetici). Sono diversi perché ciò che si cerca di misurare è fondamentalmente diverso. Sono antitetici nel senso che nella misura in cui il processo di apprendimento viene ignorato, il suo valore è scontato di default. Ci sono ragioni plausibili per questo. Ad esempio, gli educatori generalmente hanno meno fiducia nella capacità di misurare l'efficacia del processo per acquisire conoscenze piuttosto che nella capacità di misurare le conoscenze acquisite. In effetti, i mezzi attraverso cui gli individui acquisiscono conoscenza e il valore della conoscenza basato sui mezzi di acquisizione è un dibattito antico quanto la filosofia stessa. È certamente un dibattito con il quale gli scienziati sociali hanno familiarità (ad esempio, Brown, 1963; Levison, 1974). In conclusione, ciò che si cerca di misurare può essere molto diverso.

In secondo luogo, la richiesta che la ricerca provi o smentisca l'utilità del Service Learning nel curriculum è fuori luogo ed è contro-intuitiva ai principi del metodo scientifico, che è così incompreso da amici e nemici della stessa teoria del curriculum. Il "principio di falsificabilità", come definito da Karl Popper (1998), ad esempio, aiuta ad apprezzare che, secondo le regole della logica formale, la dimostrazione definitiva attraverso la ricerca empirica è impossibile. Ciò che è necessario è impegnarsi continuamente in una ricerca che sia replicabile entro i limiti delle scienze sociali, così che nel tempo la fiducia nelle ipotesi espresse si basi sulla preponderanza accumulata delle prove fornite dalla ricerca che mette alla prova le ipotesi.

In terzo luogo, la ricerca scientifica sociale in una società democratica, per sua natura, è messa in discussione dai problemi associati alla relazione causa ed effetto e alla capacità di utilizzare strumenti per disaggregare i due poli. Questioni come: La variabile dipendente, dipende davvero? È possibile controllare una variazione sufficiente per valutare l'effetto delle variabili indipendenti? La metodologia comparativa offre la speranza di affrontare queste domande. Sta di fatto che la replica di studi precedenti è particolarmente difficile nelle scienze sociali in cui individui con personalità complesse e in continua evoluzione sono coinvolti nella sperimentazione.

Service Learning: Questioni epistemologiche

Date queste premesse una attività formativa che voglia ispirarsi a questa epistemologia non dovrebbe mai venire meno all'assunto di base che la nostra conoscenza della realtà è una costruzione individuale e sociale. L'apprendimento è un processo continuo e pervasivo, che vede l'insegnamento come una delle tante risorse possibili. Gran parte dell'educazione tradizionale, come faceva notare Dewey, tende ad isolare il discente da ogni interazione sociale, e a vedere l'educazione come un rapporto uno a uno tra il discente e la materia oggettiva che dev'essere appresa. Invece, l'educazione progressista, (per continuare ad usare la terminologia di Dewey) riconosce l'aspetto sociale dell'apprendimento e usa la conversazione, l'interazione con gli altri, e la messa in pratica della conoscenza come aspetto integrale dell'apprendimento. L'apprendimento è un processo attivo nel quale il discente utilizza l'input sensoriale per costruire significato a partire da esso. La formulazione più tradizionale di questa idea comporta necessariamente il ricorso alla nozione di discente attivo (il termine è evidentemente ancora di Dewey) precisando che il discente ha bisogno di fare qualcosa; che

l'apprendimento non è l'accettazione passiva di una conoscenza che esista "là fuori", ma che l'apprendimento implica l'interazione del discente con il mondo.

Le persone imparano a imparare a mano a mano che imparano: l'apprendimento è fatto sia di costruzione del significato sia di costruzione di sistemi di significato. Ora, se si riguarda ad alcune delle conseguenze del pragmatismo di Dewey ci si rende conto come alcune sue idee in realtà facciano ancora oggi la differenza. Le implicazioni delle idee di Dewey per la nostra comprensione della relazione tra teoria e pratica; o il rapporto tra conoscenza e realtà, oppure l'oggettivismo e il relativismo sono temi che ancora oggi dovrebbero essere centrali.

L'idea centrale del pragmatismo (Dewey) è che conoscere e agire sono necessariamente correlati. In altre parole, secondo Dewey non vi è differenza o separazione epistemologica tra il regno della teoria e quello pratica. Questo non vuol dire che è impossibile fare alcuna distinzione tra teoria e pratica, ma è molto importante essere chiari su ciò che una tale distinzione comporta e cosa d'altra parte non fa. La differenza tra teoria e pratica è solo una distinzione funzionale e graduale. Quello che spesso identifichiamo come teoria e pratica sono, infatti, due pratiche diverse. Non è che la pratica chiamata "teoria" si occupa solo di sapere, mentre la pratica chiamata "pratica" è solo orientata all'azione. Entrambe le pratiche contengono un mix di conoscenza e di azione, l'unica possibile differenza è nel grado di enfasi. Questa conclusione vale anche per una delle differenze più importanti tra teoria e pratica nel mondo occidentale moderno, vale a dire, la distinzione tra scienza e senso comune (Ria, 2014).

Molti dei lavori che fanno parte di questo volume, identificano alcune debolezze metodologiche all'interno della letteratura di ricerca sul Service Learning, e i contributori hanno offerto le loro rispettive intuizioni su come questi potrebbero essere affrontati. Questo processo che compie il ricercatore è esito delle questioni sopra descritte. Per questo già Dewey aveva respinto l'idea che la scienza possedga un metodo speciale per accedere realtà, un metodo diverso dal modo in cui acquisiamo la conoscenza nella nostra vita quotidiana. Egli ha sottolineato che l'indagine scientifica "segue lo stesso schema di inchiesta del senso comune" (Dewey, 1949). Dewey sosteneva, in altre parole, che vi è una continuità metodica tra scienza e senso comune. Una delle implicazioni più importanti di questo principio è che i problemi, che hanno a che fare con o derivano dal rapporto tra scienza e senso comune, non devono essere intesi come esclusivamente epistemologici. Sono problemi completamente sociali che derivano dalla divisione effettiva del lavoro tra scienza e senso comune nella società (per un approfondimento Striano, 2015).

Tuttavia, prima che ciò sia possibile, è necessario affrontare due problemi che, in molti modi, sono opposti speculari l'uno all'altro, ma che sono ugualmente frustranti in quanto emergono dalla letteratura di settore.

Il primo di questi è il fenomeno della "Tetratricotomologia". È onnipresente nell'arena ampia che definisce la letteratura sul Service Learning. Qui il dilemma è quello di cercare di essere inutilmente ristretti nella definizione dei termini. Termini, ad esempio, come ricerca, monitoraggio e valutazione vengono talvolta trattati come se dovessero escludersi a vicenda. Sebbene si debba applaudire l'interesse degli studiosi a fare distinzioni necessarie tra i termini per motivi di chiarezza di significato, è anche vero che non si deve ignorare o scartare tra i

termini la penombra di ambiguità che è spesso presente. Ad esempio, se i ricercatori vogliono condurre una valutazione di un determinato progetto di Service Learning, potrebbero benissimo aspettarsi di intraprendere una ricerca a tal fine e valutare continuamente se la ricerca soddisfi gli obiettivi della valutazione. Pertanto, la ricerca, il monitoraggio e la valutazione fanno tutti parte della stessa impresa per migliorare la propria conoscenza di un dato insieme di attività. Si possono prendere in considerazione anche altre permutazioni simili, comunque ciò che si intende sottolineare è l'importanza di non soffocarsi indossando giacche sottili e opprimenti, prodotte dalla terminologia così da provocarne l'asfissia. Perché il linguaggio sia utile, deve mostrare proprietà di comprensione condivisa e essere abbastanza adattabile da essere utile in una varietà di contesti. Lo sforzo apparentemente infinito di distinguere tra Service Learning, servizio alla comunità ed educazione esperienziale è forse il miglior esempio di "Tetratricotomologia" discutibile. Anche se la letteratura accademica potesse arrivare al consenso (e ciò appare abbastanza vicino vedi appendice) sulle distinzioni tra queste tre diverse giacche, è abbastanza dubbio che tali differenze si potranno tradurre molto bene per molti dei professionisti del campo che, il più delle volte, sono insegnanti di vari livelli che cercano principalmente di trovare modi per stimolare i loro studenti a imparare di più attraverso una varietà di tecniche pedagogiche. Gli insegnanti, ad esempio, sono meno preoccupati delle definizioni conflittuali usate dagli accademici per descrivere specifici modelli di comportamento rispetto a quelli che stimolano i loro studenti a imparare negli ambienti particolari in cui si trovano. In effetti, alcuni dei "capelli spaccati" possono sembrare pedanti e intimidire coloro che altrimenti potrebbero sperimentare una pedagogia che impiega risorse oltre la tradizionale classe. Con questo non si vuole affatto minimizzare il valore dell'uso preciso dei termini, bensì si vuole mettere in luce la funzione da una parte relazionale e d'altra ostacolante del suo uso.

Il secondo fenomeno è piuttosto il contrario, ma in qualche modo più problematico e prevalente. Potremmo indicarlo come il fenomeno "a termine non definito". Appare maggiormente nelle revisioni della letteratura in cui si confrontano diversi tipi di analisi dei dati. Gli esempi che rientrano in questa categoria includono terminologia come "dati concreti" e "metodi rigorosi" come se queste parole avessero un significato intrinseco e ovvio, cosa che non è proprio così certa. Spesso implicito nell'uso di tale terminologia c'è la considerazione che le informazioni empiriche soggette ad analisi statistica sono più legittime delle informazioni raccolte e analizzate con altri mezzi. Un corollario di questo fenomeno è l'uso esplicito della terminologia in modi altamente idiosincratici. Ad esempio, il termine "ricerca empirica" è stato definito come una ricerca che è quantificabile e soggetta ad analisi statistica. Questo è un grossolano travisamento del concetto di ricerca empirica come comunemente inteso. Un secondo corollario è l'uso del linguaggio che non ha senso perché è indefinito, o perché fa parte del gergo di una particolare disciplina, o per entrambe le ragioni. Tale uso del linguaggio confonde e banalizza le norme accettate a detrimento della collaborazione interdisciplinare nella costruzione di un utile corpus di letteratura su cui ricercatori e professionisti possano appoggiare i loro lavori. Un terzo corollario presenta forse il più grande ostacolo di tutti perché trascende la capacità

del singolo ricercatore di affrontare il problema. Ad esempio, il termine “normativo” è usato nella letteratura sul Service Learning, ma è un termine che ha significati diversi nelle diverse discipline. In effetti, la psicologia e la sociologia si sono affidate molto alla modalità descrittiva dell'analisi e usano il termine normativo in quel contesto. Ma gli economisti e gli scienziati politici hanno usato il termine in un modo diverso, come un punto di riferimento teorico per capire come le persone si comportano o dovrebbero comportarsi. L'intento del modello descrittivo utilizzato dagli psicologi è diverso dall'intento del modello normativo usato dagli scienziati politici. La diversa intenzione ha implicazioni per le conseguenze di come ciascuna viene usata e compresa (Bartos, 1967). Questo non vuol dire che gli psicologi usano il termine in modo più appropriato degli scienziati politici o viceversa. Il punto è semplicemente che i ricercatori non possono dare per scontato il linguaggio del discorso usato nella ricerca sul Service Learning.

Come si comprenderà la linea di demarcazione che separa questi due aspetti può essere piuttosto sottile. Quello che per qualche ricercatore può essere considerato una Tetratricotomia per qualcun altro può rappresentare il tentativo di definire adeguatamente la terminologia. Lo scopo qui non è determinare dove si debba tracciare quella linea in qualche senso categoriale. Piuttosto, lo scopo è di ricordare al ricercatore che occorre essere consapevoli delle insidie e tenerne opportunamente conto.

Service Learning: Questioni metodologiche

Charles Darwin può essere considerato forse il più grande empirista del diciannovesimo secolo. Le sue acute osservazioni e analisi della vita sulle isole Galapagos e altrove, che culminarono nella pubblicazione de “L'origine delle specie” nel 1859, ed ha portato alla scoperta della teoria dell'evoluzione. Il lavoro compiuto da Darwin non può essere considerato semplicemente quantitativo nel senso che è prontamente soggetto ad analisi statistiche, ma la metodologia originale non ha ritenuto che fosse necessario. Tuttavia, si vede che è un lavoro empirico la cui profondità è difficile da identificare. Ora, l'empirismo si basa sull'esistenza di dati osservabili, la natura dei dati può assumere molte forme diverse ed è soggetta a manipolazione a seconda delle informazioni che l'empirista sta cercando. L'organizzazione dei dati in un particolare contesto o formato costituisce un set di dati. La collezione dei libri in una biblioteca, o di reperti di un museo costituisce un set di dati. Se sia quantificabile o meno, o soggetto ad analisi statistica, è al di là del punto e non dice nulla sulla sua legittimità come set di dati. Non è più o meno legittimo un set di dati che può essere inserito in un computer e interpretato attraverso analisi statistiche, oppure attraverso l'osservazione. Serve poco dimostrare che un tipo di analisi è più empirico di un altro. Le analisi sono basate su prove empiriche o non lo sono (ad es. possono essere basate su “prove logiche”). Uno studio non è più empirico di un altro perché la sua analisi si basa su dati quantificabili e l'altro no, e un set di dati non è definito dal fatto che possa essere analizzato o meno utilizzando una data formula matematica. Argomentazioni contrarie violano la lingua della scienza (semiotica) che si basa, in parte, sulla necessità di trovare una comprensione comune del linguaggio che sia applicabile ad una vasta gamma di individui appartenenti a una varietà di

discipline. Questo è particolarmente importante per quanto riguarda l'apprendimento esperienziale che attira studiosi da così tanti campi diversi.

Metodologia comparativa

Capire il metodo per accumulare dati empirici, organizzarli in set di dati e analizzarli è, ovviamente, cruciale per la valutazione della ricerca. Nella ricerca sul Service Learning è stata utilizzata con efficacia la metodologia comparativa. Il metodo comparativo, pur non essendo l'equivalente del metodo sperimentale, è tuttavia considerato un metodo per scoprire relazioni empiriche tra le variabili. Ciò avviene nel modo più efficace, se vengono adottate quattro regole ogni volta che è possibile:

- Aumentare il più possibile il numero di casi, facendo eco alla richiesta di aumentare la ricerca sull'apprendimento dei servizi che è espressa in tutto il libro.
- Ridurre lo spazio delle proprietà dell'analisi. Ad esempio, se si stesse facendo uno studio comparativo su modelli di progetti di servizio sarebbe più fattibile suddividere le attività di servizio in un numero relativamente ristretto di categorie piuttosto che cercare di identificare ogni attività specifica. Ciò offre al ricercatore più casi per ogni cellula della matrice, il che aumenta la fiducia che può avere nell'interpretazione dei risultati.
- Focalizzare l'analisi comparativa sulle variabili chiave³.
- Inquadrare il confronto su casi comparabili.

Uno dei mezzi per realizzare questo è impegnarsi in analisi longitudinali. Gli studi longitudinali permettono al ricercatore di osservare un determinato insieme di dati al tempo T_0 e confrontarlo con le osservazioni dello stesso insieme di dati dopo un dato intervallo T_1 . Uno dei vantaggi degli studi longitudinali è l'opportunità di controllare la variabilità della popolazione se si osserva lo stesso insieme di dati nel tempo. Tuttavia, maggiore è l'intervallo o gli intervalli tra le osservazioni, minore è la certezza che il ricercatore possa considerare che le differenze osservate o le somiglianze siano attribuibili a una determinata variabile dipendente.

Ricerca empirica e metodo scientifico

Il metodo scientifico è una metodologia per praticare l'empirismo. Non è l'unica metodologia, ma è certamente quella dominante nei secoli XIX e XX, e sembra improbabile che ceda il passo a un'altra metodologia all'inizio del XXI secolo. È una metodologia molto potente, in parte perché le sue regole sono relativamente semplici da comprendere. Si basa sulla premessa che la conoscenza empirica è connessa all'esperienza in modo tale che possa essere testata. Una teoria o ipotesi è empirica nella misura in cui consente la possibilità di una contro-istanza di opporsi ad essa. Cioè, c'è la possibilità che possa essere confutata attraverso prove empiriche. L'applicazione rigorosa del metodo scientifico è il principio di falsificabilità, articolato da Popper (1998):

³ La seconda e la terza norma parlano della necessità di uniformità e continuità nella metodologia di ricerca.

In altre parole: da un sistema non esigerò che sia capace di essere valutato in senso positivo una volta per tutte; ma esigerò che la sua forma logica sia tale che possa essere valutato, per mezzo di controlli empirici, in senso negativo: un sistema empirico per essere scientifico deve poter essere confutato dall'esperienza. (p. 22)

Diciamo che una teoria è "corroborata", finché regge a questi controlli. La valutazione che asserisce la corroborazione (la valutazione corroborativa) stabilisce certe relazioni fondamentali: compatibilità e incompatibilità. Consideriamo l'incompatibilità come una falsificazione della teoria. Ma la compatibilità, da sola, non deve farci attribuire alla teoria un grado positivo di corroborazione: ovviamente il semplice fatto che una teoria non sia stata ancora falsificata non può essere considerato sufficiente. Nulla è più facile che costruire un numero qualsiasi di sistemi di teorie che sia compatibili con un qualsiasi sistema dato di asserzioni-base accettate. (Quest'osservazione vale anche per tutti i sistemi "metafisici"). (p. 293).

Ciò che il Principio di Falsificabilità evita è l'assunto che la sola conferma costituisce una prova. La prova induttiva vorrebbe dire che si potrebbero prevedere le conseguenze o la stasi di tutte le forme di comportamento osservabile. Nella maggior parte dei casi che riguardano la conoscenza empirica, questo non è possibile. Il Principio di Falsificabilità può creare il proprio insieme di problemi per lo scienziato sociale se è accettato come lo standard con cui viene misurata tutta la ricerca scientifica sociale, incluso ciò che riguarda il Service Learning.

Come notato in precedenza, la ricerca scientifica sociale non ha luogo in ambiente controllato, caratteristica di altri ambiti. Ciò ha portato a molti dibattiti sul grado in cui le scienze sociali sono davvero una scienza. Quelli che sono la progenie intellettuale dei positivisti logici in genere sostengono che le scienze sociali non sono scienze. Nelle parole di Goodwin e Klingemann (1996):

Le verità della scienza politica, per quanto possano essere sistematiche, sono e sembrano inevitabilmente destinate a rimanere essenzialmente nella forma probabilistica. Le leggi di copertura "sempre" e "mai" delle logiche positiviste non trovano alcun acquisto nel mondo politico, dove le cose sono sempre e solo "più o meno probabili" che accadano (p.9).

Lo stesso argomento sembrerebbe valere per quasi tutte le scienze sociali.

Un settore in cui l'assenza di chiarezza ha causato confusione è l'assunzione che la ricerca quantitativa che impiega modelli statistici sia *ipso facto* più oggettiva di una ricerca definita più qualitativa. Ad esempio, una delle caratteristiche della letteratura sul Service Learning è l'assunzione implicita (spesso anche esplicita) che i risultati della ricerca-azione e di altre varianti come quella etnografica siano in qualche modo meno persuasivi dei dati dell'indagine sottoposti ad analisi quantitativa. L'uso di termini come "metodi rigorosi" e "ricerca approfondita" sono spesso associati a dati e analisi quantificabili, come se ciò rendesse questa ricerca più obiettiva. Ma tutte le metodologie, quelle che impiegano dati quantificabili o altrimenti, sono basate su ipotesi che sono in definitiva soggettive.

I modelli che impiegano sofisticate formule matematiche sono alla fine fondati sulla comprensione del mondo e su come questa comprensione sia radicata nel modello. Le prove per questa comprensione sono offerte dagli stessi teorici formali.

Modellizzazioni e prototipizzazioni

La considerazione di quale modello di ricerca sia più appropriato dipende da ciò che il ricercatore desidera investigare. Ormai diversi decenni fa Bartos (1967) ci ha fatto riflettere affrontando in modo molto eloquente e chiaro questa questione analizzando la differenza tra i modelli a catena di Markov e i modelli di teoria dei giochi applicati al comportamento umano⁴. Egli ha mostrato in modo molto eloquente e semplice che i modelli di catene di Markov rappresentano l'approccio che mira a descrivere come si comportano effettivamente gli uomini, mentre i modelli teorici del gioco esemplificano il modo in cui gli uomini dovrebbero comportarsi (p. 298). Considerare ciò significa ritenere che:

(1) tutti i modelli di comportamento umano e le modalità di analisi dei dati nel quadro di un dato modello sono fondamentalmente basati su alcuni criteri soggettivi sulla comprensione del mondo da parte del ricercatore;

(2) e l'errata specificazione o errata applicazione dei modelli matematici formali condurranno sicuramente ad analisi difettose.

Ciò è particolarmente importante perché, ad esempio, se lo si applica alla ricerca-azione (ma in realtà può essere valido per tutte le metodologie di ricerca) le conseguenze sono: a) occorre comprendere e indicare chiaramente i punti di forza e di debolezza della metodologia utilizzata e b) individuare e utilizzare i mezzi per mitigare le debolezze nella misura in cui è possibile.

Conclusione

La maggior parte degli studi sul Service Learning, nonché su quelli di qualsiasi innovazione educativa, tentano di discernere la causa e l'effetto. La metodologia maggiormente utilizzata per tali studi sperimentali o quasi sperimentali è la progettazione del gruppo di trattamento/controllo. Una descrizione semplificata di questa metodologia tradizionale pone le basi per identificare i limiti di questi progetti per la ricerca sul Service Learning. Nella metodologia del gruppo di trattamento/controllo il gruppo di trattamento è sottoposto ad un intervento che è assente nel gruppo di controllo. Tutti i membri del gruppo di trattamento ricevono lo stesso trattamento. L'uso della selezione casuale massimizza le possibilità che i

⁴ Da quando si è cominciata ad affermare l'esigenza di "gestire il caos" del mondo reale rispetto all'ordine geometrico che la scienza aveva sempre tentato di imporre, si sono sviluppati strumenti per spiegare le regolarità, ma non le "assolutezze" della natura. Le catene di Markov rappresentano proprio il tentativo statistico di dimostrare che tutti i sistemi, anche quelli che si basano su processi stocastici, sono tendenzialmente orientati a raggiungere l'equilibrio. Per questa ragione i processi stocastici di Markov rappresentano come realmente la natura concretamente procede ricercando raggiungere l'equilibrio, mentre la teoria dei giochi parte dalla determinazione della "regole" che condizionano il gioco stesso e quindi definendo le regole si definisce l'equilibrio strategico.

gruppi siano equivalenti all'inizio del processo, rispetto a fattori estranei che possono influenzare i risultati, e riduce al minimo le possibilità che eventuali cambiamenti possano essere attribuibili alle differenze nei gruppi. Il gruppo di controllo può quindi essere utilizzato come punto di riferimento per determinare se il trattamento ha portato a cambiamenti e, in caso affermativo, di quanto. Se due gruppi iniziano come confrontabili su fattori potenzialmente influenti (ad esempio, genere, razza, rendimento scolastico), e se i post-test rivelano differenze tra i gruppi di trattamento e di controllo a favore dei primi, allora si può concludere con un certo grado di fiducia che le differenze possano essere attribuibili al trattamento. Secondo gli standard di ricerca delle scienze sociali, questo progetto di ricerca tradizionale è solido.

Il Service Learning, tuttavia, pone molteplici sfide per i ricercatori che utilizzano questo approccio alla ricerca. La minaccia più significativa è che il progetto di ricerca si basa sulla parità di trattamento tra gli individui nel gruppo di trattamento. Nella pratica del Service Learning ci sono molte variabili al di fuori del controllo del ricercatore che possono compromettere questa equalizzazione del trattamento.

Oltre al problema metodologico della mancanza di controllo sulle esperienze basate sulla comunità, abbondano altre sfide. Ad esempio, vi sono molti lavori di ricerca concentrati sugli esiti degli studenti; altri includono la mancanza di accordo su una definizione di Service learning; poi si aggiunge anche la variabilità intrinseca tra corsi e iniziative; la mancanza di campionamento rappresentativo di programmi; problemi con selezione del campione, randomizzazione e gruppi di controllo; mancata investigazione degli impatti successivi all'esperienza di apprendimento del servizio; e risultati incoerenti tra gli studi per alcune delle variabili dipendenti.

Al di là delle questioni idiosincratiche, la ricerca sul Service Learning risente di molti degli stessi limiti di altre ricerche educative. Ad esempio, condizioni naturali, come la durata; variabilità negli interessi, nelle abilità e nei valori personali degli studenti; e la variabilità nei posizionamenti (attività individuale o di gruppo, alta o bassa intensità del lavoro di comunità, ecc.) può avere un effetto drammatico sui risultati, limitando così la generalizzabilità di qualsiasi studio a sito singolo.

Dati i problemi e le limitazioni che tutt'ora emergono dalla letteratura l'uso di metodi di ricerca tradizionali per studiare il Service Learning si intende sollevare la questione circa la metodologia di ricerca appropriata per lo studio di questa pratica educativa. Alcuni studiosi hanno sostenuto che l'uso dei metodi quantitativi tradizionali da solo è insufficiente per cogliere la profondità e la sottigliezza dei risultati delle esperienze (Eyler, 2000). Altri hanno insistito sul fatto che i metodi quantitativi dovrebbero essere integrati con sforzi qualitativi (Bringle & Hatcher, 2000), come interviste personali o focus group. Altri ancora si sono spinti oltre, sostenendo che la natura intrinseca del Service Learning sfida le tradizionali ricerche in scienze sociali considerando che il valore del Service Learning lo si può scoprire soltanto se si usano metodologie che sono epistemologicamente coerenti con il suo orientamento soggettivistico (vedi, Liu, 1995; Palmer, 1987 Shumer, 2000).

Ci sono altre vie che potrebbero aprire la strada ad una concezione diversa della metodologia della ricerca educativa e che – partendo proprio dall’analisi della ricerca sul Service Learning – potrebbero consentire di sviluppare modelli esplicativi più efficaci?

APPENDICE

Le riflessioni che sono riportate in questo lavoro sono il risultato di un primo lavoro di riflessione critica operato su una parte selezionata della letteratura disponibile su ERIC - Education Resources Information Center.

Nel cercare di definire il campo di ricerca si è operato prima di tutto selezionando l'arco temporale degli ultimi cinque anni e poi indicizzando inizialmente rispetto a "service learning" successivamente rispetto a "service learning research methodology". Sono stati ricavati i seguenti risultati:

"Service Learning"

Range temporale	Banca dati	ultimo controllo
ultimi 5 anni	ERIC: https://eric.ed.gov/?q=	26/07/2018
Descrittore principale	risultati complessivi	
Service learning	6801	

Descrittori secondari	Risultati
<i>Foreign Countries</i>	2921
<i>Teaching Methods</i>	1477
<i>Preservice Teachers</i>	1453
<i>Qualitative Research</i>	1196
<i>Student Attitudes</i>	1097
<i>Service Learning</i>	999
<i>Interviews</i>	955
<i>Case Studies</i>	939
<i>Questionnaires</i>	876
<i>Statistical Analysis</i>	856
<i>Teacher Attitudes</i>	739
<i>College Students</i>	738
<i>Preservice Teacher Education</i>	643
<i>Semi Structured Interviews</i>	618
<i>Educational Technology</i>	599

<i>Technology Uses in Education</i>	591
<i>Higher Education</i>	588
<i>Undergraduate Students</i>	545
<i>Program Effectiveness</i>	528
<i>Educational Practices</i>	520
<i>Faculty Development</i>	489
<i>Second Language Learning</i>	474
<i>College Faculty</i>	470
<i>Student Surveys</i>	468
<i>English (Second Language)</i>	465

Tipologie di Pubblicazioni	
<i>Journal Articles</i>	5657
<i>Reports - Research</i>	4487
<i>Reports - Descriptive</i>	1105
<i>Reports - Evaluative</i>	663
<i>Tests/Questionnaires</i>	492
<i>Dissertations/Theses - ...</i>	421
<i>Information Analyses</i>	157
<i>Speeches/Meeting Papers</i>	123
<i>Numerical/Quantitative Data</i>	89
<i>Books</i>	80
<i>Opinion Papers</i>	63
<i>Collected Works - General</i>	56
<i>Collected Works - Proceedings</i>	42
<i>Guides - Non-Classroom</i>	35
<i>Guides - Classroom - Teacher</i>	9
<i>Legal/Legislative/Regulatory...</i>	8
<i>Reports - ...</i>	8

<i>Reference Materials - ...</i>	7
<i>Guides - General</i>	6
<i>Multilingual/Bilingual...</i>	4
<i>Collected Works - Serial</i>	3
<i>Reference Materials - ...</i>	3
<i>Dissertations/Theses</i>	2
<i>Reports - General</i>	2
<i>Book/Product Reviews</i>	1

Localizzazione degli studi	
<i>Australia</i>	428
<i>Turkey</i>	366
<i>Canada</i>	198
<i>United Kingdom</i>	162
<i>California</i>	157
<i>South Africa</i>	122
<i>Texas</i>	96
<i>Florida</i>	95
<i>United Kingdom (England)</i>	92
<i>United States</i>	89
<i>China</i>	84
<i>North Carolina</i>	84
<i>New York</i>	82
<i>Pennsylvania</i>	80
<i>Germany</i>	79
<i>Spain</i>	76
<i>New Zealand</i>	75
<i>Georgia</i>	63
<i>Massachusetts</i>	62

<i>Hong Kong</i>	<i>61</i>
<i>Ireland</i>	<i>61</i>
<i>Taiwan</i>	<i>61</i>
<i>Ohio</i>	<i>60</i>
<i>Michigan</i>	<i>59</i>

“Service Learning Research Methodology”

Range temporale	Banca dati	ultimo controllo
ultimi 5 anni	ERIC: https://eric.ed.gov/?q=	26/07/2018
Descrittore principale	risultati complessivi	
service learning research methodology	1037	

Descrittori secondari	
<i>Foreign Countries</i>	2921
<i>Teaching Methods</i>	1477
<i>Preservice Teachers</i>	1453
<i>Qualitative Research</i>	1196
<i>Student Attitudes</i>	1097
<i>Service Learning</i>	999
<i>Interviews</i>	955
<i>Case Studies</i>	939
<i>Questionnaires</i>	876
<i>Statistical Analysis</i>	856
<i>Teacher Attitudes</i>	739
<i>College Students</i>	738
<i>Preservice Teacher Education</i>	643
<i>Semi Structured Interviews</i>	618
<i>Educational Technology</i>	599
<i>Technology Uses in Education</i>	591
<i>Higher Education</i>	588
<i>Undergraduate Students</i>	545
<i>Program Effectiveness</i>	528
<i>Educational Practices</i>	520
<i>Faculty Development</i>	489

<i>Second Language Learning</i>	474
<i>College Faculty</i>	470
<i>Student Surveys</i>	468
<i>English (Second Language)</i>	465

Tipi di Pubblicazioni	
<i>Journal Articles</i>	5657
<i>Reports - Research</i>	4487
<i>Reports - Descriptive</i>	1105
<i>Reports - Evaluative</i>	663
<i>Tests/Questionnaires</i>	492
<i>Dissertations/Theses - ...</i>	421
<i>Information Analyses</i>	157
<i>Speeches/Meeting Papers</i>	123
<i>Numerical/Quantitative Data</i>	89
<i>Books</i>	80
<i>Opinion Papers</i>	63
<i>Collected Works - General</i>	56
<i>Collected Works - Proceedings</i>	42
<i>Guides - Non-Classroom</i>	35
<i>Guides - Classroom - Teacher</i>	9
<i>Legal/Legislative/Regulatory...</i>	8
<i>Reports - ...</i>	8
<i>Reference Materials - ...</i>	7
<i>Guides - General</i>	6
<i>Multilingual/Bilingual...</i>	4
<i>Collected Works - Serial</i>	3
<i>Reference Materials - ...</i>	3

<i>Dissertations/Theses</i>	2
<i>Reports - General</i>	2
<i>Book/Product Reviews</i>	1

Localizzazione degli studi	
<i>Australia</i>	428
<i>Turkey</i>	366
<i>Canada</i>	198
<i>United Kingdom</i>	162
<i>California</i>	157
<i>South Africa</i>	122
<i>Texas</i>	96
<i>Florida</i>	95
<i>United Kingdom (England)</i>	92
<i>United States</i>	89
<i>China</i>	84
<i>North Carolina</i>	84
<i>New York</i>	82
<i>Pennsylvania</i>	80
<i>Germany</i>	79
<i>Spain</i>	76
<i>New Zealand</i>	75
<i>Georgia</i>	63
<i>Massachusetts</i>	62
<i>Hong Kong</i>	61
<i>Ireland</i>	61
<i>Taiwan</i>	61
<i>Ohio</i>	60
<i>Michigan</i>	59

Bibliografia

- Bartos, O.J. (1967). *Simple models of group behavior*. New York: Columbia University Press.
- Bringle, R.G., & Hatcher, J.A. (2000). Meaningful measurement of theory-based service-learning outcomes: Making the case with quantitative research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Special Issue 2000, 68–75.
- Brown, R. (1963). *Explanation in social science*. Chicago: Aldine.
- Dewey, J. (1949). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino G. Einaudi.
- Eyler, J. (2000). What do we most need to know about the impact of service-learning on student learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, Special Issue 2000, 11–17.
- Goodwin, R.E., & Klingemann, H-D. (Eds.). (1996). *A new handbook of political science*. New York: Oxford University Press.
- Levison, A.B. (1974). *Knowledge and society: An introduction to the philosophy of the social sciences*. New York: Bobbs-Merrill.
- Liu, G. (1995). Knowledge, foundations, and discourse: philosophical support for service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 5–18.
- Palmer, P. (1990). Community, conflict, and ways of knowing. In J.Kendall & Associates (Eds.), *Combining service and learning: Resource book for community and public service* (Vol. 1, pp. 105–113). Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Popper, K., (1998). *Logica della scoperta scientifica: il carattere autocorrettivo della scienza*. Torino Einaudi.
- Ria D. (2014). *L'esperienza educativa come problema epistemologico. Per una rilettura del pensiero di J. Dewey*. ROMA: Anicia
- Richman, K.A. (1996). Epistemology, communities, and experts: A response to Goodwin Liu. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 5–12.
- Shumer, R. (2000). Science or storytelling. How should we conduct and report service-learning research? *Michigan Journal of Community Service Learning*, Special Issue 2000, 76–83.
- Striano, M. (2015). *Per una teoria educativa dell'indagine: riflessioni pedagogiche sulla Logica di John Dewey*. Lecce Pensa multimedia.



DA BRESCIA A CASTANHAL (BRASILE) L'ARTE DEL DISEGNO CHE INSEGNA: PROGETTO PILOTA DI SERVICE LEARNING IN COOPERAZIONE INTERNAZIONALE.

ANTONELLA LIPPO¹
Università del Salento
antonella.lippo@unisalento.it

*Per educare un bambino
ci vuole un intero villaggio*
Proverbio africano

L'approccio pedagogico del Service Learning.

Le ricerche sul Service learning dimostrano che sviluppare una solidarietà intelligente può essere non soltanto la strada verso un mondo migliore, ma anche la scorciatoia più efficace verso un'educazione olistica, inclusiva e di qualità che spesso sembra un'inafferrabile utopia!².

Mi piace affidarmi alle parole di **Maria Nieves Tapia**, direttrice del Centro latinoamericano de Aprendizaje y Servicio solidario di Buenos Aires per presentare un'esperienza di Service Learning, nata in Italia, nell'ambito dell'**Accademia di Belle Arti Santa Giulia di Brescia**, ma svoltasi in Brasile, a Castanhal, dove un'utopia è diventata realtà, grazie all'impegno condiviso di docenti e studenti. Tutto nasce a seguito dell'incontro fra il direttore dell'Accademia l'architetto Riccardo Romagnoli e monsignor Carlo Verzelletti, vescovo della diocesi di Castanhal, ma nato a Brescia. L'utopia è stata quella di porre le basi per realizzare un'Officina de Inviarte (Scuola di arti São Lucas), quale centro artistico polivalente, rivolto a ragazzi di strada e adolescenti che possano trovare nel linguaggio artistico la forma espressiva più consona, per un graduale processo di crescita socio-educativa. Il progetto è stato quindi rivisto dall'Università, in Brasile, e approvato dallo stesso Ministero per l'Istruzione. Questo contributo nasce, dunque, dal racconto di una buona prassi e di un metodo educativo che sa combinare l'apprendimento con il servizio ad una comunità; fondendo una solida base teorica con la pratica dell'insegnamento. Si può far risalire questa pratica al "**learning by doing**" di **John Dewey**, ma negli Usa, culla del servizio-apprendimento, molti ricercatori indicano **Paulo Freire** come

¹ Giornalista Responsabile della comunicazione del Centro Interuniversitario Innovazione didattica dell'Università del Salento.

² Tapia M.N., Uno sguardo internazionale in Oltre l'aula (a cura di Italo Fiorin, 2006) p. 4

massimo riferimento, mainstream soprattutto per l'ambito latino-americano, per il suo testo "La pedagogia degli oppressi" e i concetti-chiave della coscientizzazione e dell'educazione come "pratica di libertà".

Se la genesi dell'allocuzione Service learning è concordemente attribuita agli statunitensi **Robert Sigmon e William Ramsey** nel loro lavoro per il Southern Regional Education Board nel 1979, le pratiche sono sicuramente precedenti, ma solo negli ultimi decenni molte organizzazioni sociali hanno incorporato al loro interno il Service Learning (d'ora in poi S.L. tra le proprie politiche educative. Antesignano per l'Italia, in tal senso, è stato **Don Lorenzo Milani**. La scuola di **Barbiana** nel proporre una nuova cultura pedagogica, incentrata sul motto *I care*, (mi sta a cuore) dimostra che anche per chi è svantaggiato è possibile raggiungere importanti obiettivi scolastici. Il servizio-apprendimento, coniugando l'intenzionalità pedagogica del lavoro sul campo con la crescita solidale propria del volontariato, nasce dunque nelle comunità universitarie statunitensi e diventa parte integrante dei curricula, consentendo così di sviluppare sia competenze educative specifiche che relazionali.

Valore educativo dell'arte: dalle aule alla comunità.

L'implementazione del modello SL nell'Accademia di Belle Arti di Brescia Santa Giulia, è perfettamente in linea con la mission della stessa. Nel primo articolo dello Statuto si legge infatti come l'Accademia "sede primaria d'istruzione per l'alta formazione e per la ricerca nel campo delle arti visive e delle discipline dello spettacolo, si propone per un'educazione integrale della persona nell'attuazione di un umanesimo cristiano cattolicamente ispirato. Promuove la cultura, la trasmissione e il progresso dell'espressione creativa contemporanea, nonché la valorizzazione del patrimonio artistico storico attraverso la creazione e lo sviluppo di un sistema di scambi culturali e artistici con soggetti pubblici e privati, su scala nazionale e internazionale". E' altrettanto significative sono le parole rivolte dal Direttore Riccardo Romagnoli nel messaggio alla comunità di studenti che sostanzialmente porge l'invito ad innovare, intendendo così il "porre al centro del mondo l'uomo come sfida culturale per diventare "Uomini nuovi" dentro un **Umanesimo Europeo [...] Innovare** ovvero "fare" oltre che pensare a qualcosa di nuovo, introducendo il cambiamento in qualcosa che già esiste. Innovare non significa inventare nuove tecnologie, ma guardare alla realtà in modo nuovo con occhi nuovi, andando oltre". Sicuramente alla base della riuscita del progetto ci sono questi concetti cardine che implicano **motivazione e coinvolgimento attivo**, sin dalla fase decisionale, di tutti i soggetti coinvolti, a partire dallo studente. Il docente dovrà stabilire con lui un obiettivo posto ad una distanza di sviluppo prossimale, stando all'insegnamento di **Lev Vygotskij**, in modo che in autonomia lo studente maturi la propria crescita da questa esperienza. Il S.L. è più di un progetto didattico; è esso stesso esperienza di incontro: si tratta di uscire dall'aula e di portare le nuove competenze, maturate attraverso lo studio, al servizio di istituzioni e comunità per l'ambito specifico in cui lo studente si sta formando. Le capacità di incontro, relazione ed empatia sono dimensioni fondamentali in tutti gli aspetti della vita personale e professionale: questa modalità educativa le esalta e ne approfondisce l'importanza. Il contesto potrà sia

favorire lo sviluppo mentale e interpersonale comportando scambi di mondi simbolici e nuove narrazioni, mappe di connessioni fra mondi da quello familiare a quello scolastico all' esterno (**Jerome Bruner**). In questo modo si sperimenta un **apprendimento significativo** che, così come si evince dai testi di **David Ausubel**, comporta non un accumulo di conoscenze ma una loro rielaborazione, tale da far sviluppare la capacità di problem solving, trasformando così le semplici conoscenze in vere e proprie competenze e incrementando le responsabilità civiche e sociali dei soggetti coinvolti. Per entrare nel merito della scelta del Service Learning, inserito per la prima volta nel percorso curriculare di un' Accademia di Belle Arti, la prima valutazione da fare riguarda gli elementi che si sono rivelati essere essenziali: la risposta attraverso le attività messe in campo ad un bisogno di una **comunità**; il ruolo attivo degli studenti, dall'ideazione fino alle fasi di **monitoraggio e valutazione** e il riconoscimento finale dei crediti formativi all'interno del **curriculum**. Tutte le attività che costituiscono l' articolazione del progetto vengono delineate d' intesa con il docente referente che ne stabilisce - insieme con lo studente e l' Istituzione ricevente il servizio - gli aspetti formali, logistici e di contenuto, in relazione agli obiettivi da conseguire.

In definitiva il S.L. è il frutto di due **intenzionalità** che si intersecano: da un lato c'è un servizio offerto e dall'altro si ricevono in cambio formazione e confronto con altri tipi di cultura, mondi e metodi e si mette alla prova il proprio valore personale e pre-professionale. “Non basta che le due sfere siano a contatto tra di loro per avere il Service Learning. Abbiamo bisogno di una sfera violetta, far sì che ciò che avviene nella comunità si apprenda all'interno della scuola e viceversa” (**Andrew Furco**, 2005). E' sulla scia di questa intersezione di intenzionalità che si colloca l'esperienza svoltasi a Castanhal.

La scuola Sao Lucas in Castanhal, Brasile: articolazione del progetto.

La scuola Sao Lucas in Castanhal, cittadina di duecentomila abitanti nella regione del Parà, a nord del Brasile amazzonico. (www.escoladeartessaolucas.com) è promossa dalla Diocesi locale e presieduta da mons. Carlo Verzelletti, prete missionario.

Le attività didattiche sono cominciate nell'agosto del 2017 con un biennio superiore, che corrispondono al quarto e quinto anno di liceo artistico italiano. Tra le richieste avanzate dalla direzione della Scuola all' Hdemia Santa Giulia in primo luogo c'era quella della didattica del disegno, quale “*indicatore per valutare lo sviluppo cognitivo, percettivo, creativo*”. Facendo una breve digressione sull'esperienza artistica, sostiene ancora una volta Dewey come essa assorbi in sé un rapporto dialettico fra dimensione soggettiva e culturale, riuscendo a creare nuove prospettive per declinare saperi tradizionali in forme personali e riscrivendo così i linguaggi dell'apprendimento (*L'intelligenza creativa*, 1957). Ed ancora nel “*Manuale di storia della pedagogia*” di **Franco Cambi** (2000) viene specificato come all'arte debba essere assegnato uno spazio formativo centrale. Il progetto di SL per la Escola Estadual de Ensino tecnico, nella fase esecutiva si è svolto dal 16 al 29 agosto 2017. Ha preso avvio dunque con la formazione pedagogico-didattica per docenti, effettuata dal prof. Gianni Nicoli, pedagogo, docente universitario di Tecnologie dell'educazione,

formatore ed educatore. Si sono svolte 50 ore di formazione collettiva e 30 di presenza e partecipazione con gli studenti. Questa fase ha vista impegnata la studentessa **Giulia Gafforelli** del quinto anno della laurea specialistica in Grafica e comunicazione che ha collaborato con il docente e tutor ed è stata lei stessa, a sua volta, docente per 25 ore. Il tutto con il supporto di esperti traduttori e in un clima particolarmente fecondo. Le prospettive a breve e medio termine sono: una formazione on line per docenti e studenti negli ambiti pedagogici e didattici e su contenuti specifici dell'area artistica, attraverso video educational mirati. Sono state anche previste borse di studio, scambi e visite reciproche di studenti e docenti, con relativo riconoscimento di crediti formativi all'interno della carriera di studio accademico. Ulteriore obiettivo ha riguardato l'ideazione di percorsi didattici destinati a studenti di scuole dalle elementari alle superiori, al fine di proporre la Scuola come centro di servizio per l'apprendimento delle arti e mestieri e per la tutela dell'ambiente. Tra le possibili proposte di laboratori didattici compaiono anche quelle di percorsi naturalistici. Come riferisce il prof. **Gianni Nicoli** *“Adiacente alla bella, funzionale e ampia struttura scolastica, molto moderna e costruita ad hoc, permane un discreto appezzamento di foresta naturale amazzonica (mata) non antropizzata. L'Amazzonia è vastissima, larga 1.600 km, ma nelle zone urbanizzate è stata completamente eliminata, per cui costituisce una risorsa molto opportuna per realizzare un laboratorio didattico con percorsi naturalistici (vegetali e animali). Ci sarà una integrazione tra l'attività didattica dell'attuale Liceo artistico, in futuro Accademia, dove gli stessi studenti potranno essere responsabili di stage e attività formative per i gradi scolastici inferiori, realizzando così una sorta di “service learning” interno e una riappropriazione delle proprie radici a fini ecosistemici. Nella vicina città di Belem è attivo dalla metà dell'800 un interessantissimo parco naturalistico Gueldi, realizzato da uno svizzero trasferitosi in Brasile. Lo abbiamo visitato e trarremo ispirazione per la realizzazione di questo parco didattico che potrebbe vedere l'interesse statale con i relativi finanziamenti. Negli stage sarà valorizzata la parte di ripresa dal vivo, quindi artistica nelle sue varie forme non solo figurative, ma anche musicali, teatrali e coreutiche”*. In questo caso si potrà praticare così anche un apprendimento-servizio sul patrimonio, inteso non solo come insieme di oggetti materiali particolarmente significativi ai fini dell'indagine storiografica sul territorio, ma come “collettori” di ricordi e di altri significati, che contribuiscono a creare memoria collettiva; usando il patrimonio come *frame* in cui far rientrare e ricomporre singoli oggetti della conoscenza (beni) nella prospettiva di superare la frammentazione delle discipline e integrarle in nuovi quadri d'insieme per un apprendimento interdisciplinare (**Edgar Morin** 2000; Carta Icomos sull'interpretazione dei siti del patrimonio culturale e del Codice dei beni culturali e del paesaggio 2004).

Conclusioni.

Nel campo della riflessione teorica studiosi americani come **Janet Eyler** hanno approfondito il tema con una serie di strumenti di pianificazione proprio perché il Service Learning ha una forte connotazione didattica. Per quanto riguarda lo sviluppo dell'esperienza di SL, gli esiti a favore di una crescita civica, oltre che

degli skills di apprendimento per gli studenti sono ormai documentati; ma rispetto a questa esperienza l'obiettivo da perseguire risulta essere quello di "aprire orizzonti e scenari nuovi con valide ricadute di trasformazione e revisione, nonché implementazione di risultati sul nostro sistema pedagogico-didattico". Dalle numerose esperienze diffuse a livello mondiale si evince che l'impegno per il bene della comunità è il modo più proficuo per sviluppare la propria crescita personale e professionale.

Infine, pur essendo molteplici le declinazioni dell'apprendimento-servizio, che è diventato movimento pedagogico globale, presente dal Brasile alla Costa Rica, al Giappone, all'America alla Germania e ai paesi anglosassoni c'è una radice unica che risiede nell'idea di dover educare ad una cittadinanza attiva. E concludo con una frase, ancora una volta, di Maria Nieves Tapia che in un'intervista condotta da Marta Beatrice Rota afferma: "*Quello che abbiamo visto in tanti paesi è che nessuno è troppo povero o speciale per poter offrire qualcosa agli altri*".

Bibliografia

- Ausubel D. P.(1987), *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, Franco Angeli
- Bruner J (2000),. *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Cambi F.(2009), *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza.
- Dewey J (1951),. *L'arte come esperienza*, Firenze, La Nuova Italia
- Dewey J (1957), *L'Intelligenza creativa*, Firenze, La Nuova Italia.
- Eyler J. (2002), *Reflection: Linking Service and Learning-Linking Students and Communities*, in "Journal of Social Issues", 58, (3), pp.517-534
- Fiorin I. (a cura di) 2016, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Milano, Mondadori.
- Freire P. (1971), *La pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori.
- Freire P.(1973), *Educare come pratica della libertà*, Milano.
- Furco, A.(1996), *Service Learning. A Balanced Approach to Experiential Education*, in *Expanding Boundaries: Serving and Learning*, Washington, pp. 2-6
- Furco, A. (2005). Impactos de los proyectos de aprendizaje-servicio. In D. Filmus, I. Hernaiz, M.N. Tapia, and P. J. Elicegui (Auts.). *Aprendizaje y servicio solidario en la Educacion Superior y en Los Sistemas Educativos Latinoamericano* (pp. 19-26). Buenos Aires, Republica Argentina: Ministerio de Educacion, Ciencia y Tecnologia.
- Giles D.E., Eyler J. (1994), *The Theoretical Roots of Service – Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning in Michigan Journal of Community Service Learning* , 1, (1), pp. 77-85
- Morin E.(2000), *La testa ben fatta*, Milano, Feltrinelli.
- Rota M.B., *Sapere, saper fare e saper essere, solidali: la proposta dell'Apprendizaje y servicio Solidario*. Intervista a Maria Nieves Tapia, in CQUIA Rivista Formazione persona lavoro. II, (4) febbraio
- Tapia M.N.(2006), *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio*, Roma, Città Nuova.

Sitografia

- <http://accademiasantagiulia.it/>
- [http:// www.escoladeartessaolucas.com](http://www.escoladeartessaolucas.com)
- <http://www.unibg.it/dati/>
- <http://educazionedemocratica.org/>
- http://www.lumsa.it/eis_service_learning

Intervista al Direttore dell'Hdemia Santa Giulia, arch. Riccardo Romagnoli (Rilasciata a dicembre del 2017).

a cura di Antonella Lippo

1) Come e quando è nata questa collaborazione con Castanhal e quale è stato il processo che vi ha portati a progettare un liceo delle arti in un contesto così geograficamente lontano?

Nel 2011, s.e. mons. Carlo Verzeletti, prete bresciano, allora Vescovo titolare di Tepelta ed Ausiliare di Belém do Pará, attualmente vescovo ordinario della Diocesi di Castanhal (Brasile Amazzonia), si presentò nel mio ufficio dell'Hdemia di Belle Arti Santa Giulia di Brescia affermando di “avere un sogno”. Un sogno ambizioso generato dal desiderio di veder risolti i problemi sociali che, oggi come ieri, attanagliano i luoghi dove lui vive e opera connotati da povertà e arretratezza. Auspicava, infatti la creazione di un Liceo artistico che decidemmo di convertire, per espansione di offerta e competenze, in “Liceo delle Arti” non solo figurative e plastiche, ma anche musicali, drammatiche, della comunicazione. Per queste ragioni abbiamo preparato una struttura polivalente, una Scuola delle Arti (OFFICINA DE INVIAARTE), rivolta ai ragazzi di strada ed adolescenti che, attraverso i linguaggi dell'arte, favorisca un processo di promozione socio-educativa tesa a sviluppare una formazione integrale per la vita. Si tratta di un “fare creativo” individuale e collettivo che, promosso dall'Officina, diventa il mezzo per sviluppare le competenze di base al fine di imparare ad apprendere, imparare ad essere e imparare a convivere. (Delors). Sono stati, quindi, inseriti i vari linguaggi dell'arte da quelli: pittorici, plastici, audio-visuali, scenici, verbali e infine la musica, la danza, il teatro e tutto ciò che in arte si “muove” affinché queste discipline possano proficuamente dialogare anche tra di loro. Il mio primo impegno fu quello di stendere un progetto didattico che poi fu rivisto dall'Università più vicina a Castanhal come prima autorizzazione per poi far seguire l'iter presso Il Ministero per l'Istruzione Brasiliano.

2) Quanto (e se) è stato difficile trasmettere all'interno dell'accademia, la conoscenza di questo nuovo modello formativo e la natura del servizio- apprendimento che si sarebbe svolto?

Comunicare all'interno della nostra piccola Hdemia (circa 800 studenti e 171 docenti professionisti) è un atto essenziale, ma non è semplice.

Non basta comunicare, è necessario saperlo fare in modo efficace per riuscire a innescare dinamiche positive e di volontariato prima di tutto con il passaparola e la contaminazione comunicativa, e poi presso i canali ufficiali più formali per coinvolgere quelli dedicati alla didattica nelle aree riservate dei docenti e degli studenti e attraverso newsletter etc.

3) Quali e quante sono state le persone coinvolte nella progettazione delle attività.

Le persone direttamente coinvolte nell'attività sono state quattro: il Direttore, due professori e una studentessa.

4) Mi può fornire una breve descrizione delle fasi del progetto?

C'è stata una fase preparatoria, e in particolare tra le richieste avanzate dalla direzione del Liceo statale delle Arti di Sao Lucas, primariamente la richiesta di aiuto nell'area della didattica del disegno. Il disegno è utile per introdurre il percorso storico delle civiltà, per insegnare la geografia attraverso le rappresentazioni della terra, dello spazio, degli oggetti, inoltre è una elaborazione originale della propria mente e della propria anima, rappresenta la parte più profonda di noi perché contiene segreti ed emozioni per cui non vi sono parole. Non c'è artista che non si sia servito del disegno per analizzare,

comprendere, ideare, abbozzare la propria idea artistica. Quindi, il disegno diventa un indicatore utile all'insegnante per valutare lo sviluppo cognitivo, percettivo, creativo, raggiunto dai suoi discenti di qualsiasi età. È un linguaggio universale. Questa fase ci ha permesso di approfondire l'articolato progetto, per poi definire meglio finalità e obiettivi e quindi ottimizzare la sua realizzazione. Lo svolgimento si è tenuto in tre fasi:

- la prima, di formazione pedagogico - didattica per docenti (50 ore) tenuta dal Prof. Gianni Nicoli, docente universitario, pedagogista, formatore-educatore di esperienza quarantennale;

- la seconda, più tecnico-laboratoriale tenuta dalla studentessa Giulia Gafforelli del 5° anno sui temi legati al disegno e all'illustrazione, che ha svolto docenza diretta e monitorata dal tutor;

- la terza di riflessione critica, di valutazione e rielaborazione dell'intervento al fine di focalizzare e recepire i criteri di novità e di potenzialità del progetto stesso oltre che le criticità.

5) *Quali sono gli obiettivi prefissati sia in termini di competenze che di abilità messe in gioco?*

Sono molteplici ed articolati su piani diversi. Vanno dalla solidarietà e mutualità, nella logica dello scambio per il reciproco arricchimento, tra due istituzioni artistico-culturali di continenti diversi, all'istituzione di un nuovo canale formativo per gli studenti laureandi che coniuga elementi di volontariato, un anticipo di pratica professionale specifica e di orientamento personale, alle attività di formazione congiunte on line e in presenza creando una sorta di rete collaborativa che valorizza le sinergie e crea nuove opportunità in itinere.

6) *Avete potuto anche monitorare e valutare la ricaduta didattica del progetto all'interno del curriculum degli studenti dell'accademia coinvolti?*

Lo stiamo facendo con monitoraggio costante, ma siccome il progetto è partito da poco ed è molto innovativo, ci riserviamo di far sintesi valutativa con criteri scientifici, anche affidati ad enti di valutazione esterni. Ciò sarà realizzato anche con qualche convegno di studio, ma appena sarà terminata la fase sperimentale in atto. Comunque i primi riscontri sono molto positivi e del tutto incoraggianti sia sulla fattibilità che per gli esiti. Ora possiamo dire che la ricaduta per la studentessa Giulia, impegnata nel Service: in primis la crescita umana, la seconda professionale perché si è sentita di assumere per la prima volta nella sua vita il ruolo di insegnante con tutto ciò che comporta in ambiente culturale e linguistico diverso. Giulia afferma nella sua relazione finale: *“Tutto era bellissimo e anche se ci sono state delle difficoltà ambientali non c'è niente che una persona non possa superare, basta non demordere e sapere che alla fine le difficoltà iniziali verranno ripagate con giornate bellissime che non dimenticherai mai nella tua vita”*.

7) *Avete potuto già considerare punti di forza e punti di debolezza del progetto per come è stato sviluppato?*

Il Service Learning l'abbiamo sperimentato con i loro docenti e allievi, ora nel mese di gennaio 2018 ci saranno in formazione per un mese presso le nostre realtà il Direttore della Scuola di San Luca con due docenti per sviluppare le competenze di ricerca-azione didattica con i nostri docenti, secondo un modello capace di promuovere contestualmente importanti elementi connessi alla prospettiva etica del servizio: ascolto dei problemi reali del mondo della scuola, promozione del senso di comunità, valorizzazione della relazione scuola e accademia. Questo è un primo punto di forza. Sappiamo delle criticità in essere, la prima riguarda i docenti, che lavorando in sistemi educativi diversi, dovrebbero essere

formati sulla interculturalità e interetnicità e sulla capacità di adattarsi e lavorare in diversificati livelli educativi di formazione e istruzione.

8) *Quali sono i termini temporali che vi siete posti?*

Praticamente abbiamo iniziato un percorso ricco di processi virtuosi e interessanti che valuteremo per tappe, ricavando stimoli a migliorare, ma ormai è una esperienza in atto che da se stessa si presenta come continuativa e senza termini temporali, se non quelli di un grande sviluppo in qualità e quantità.

9) *Qual è stata la risposta in termini di partecipazione e coinvolgimento della comunità di riferimento in Brasile?*

Obiettivamente con questo progetto abbiamo prodotto un grande entusiasmo ed efficacia in noi e negli altri e ciò si riscontra in tutti gli sviluppi in via di attuazione: formazione congiunta on line, scambio di esperienze, permanenze di visiting professor per medi periodi di tempo etc...

10) *Immagino che il processo di formazione continui a distanza. E' stato per caso costituito un laboratorio di e-learning ?*

Sì, con una metodologia specificamente strutturata allo scopo e particolarmente originale e personalizzata. I criteri ispiratori sono quelli deontologici e di etica dei rapporti internazionali paritetici finalizzati alla costituzione di partenariati internazionali molto ben definiti e duraturi nel tempo.

11) *La vostra esperienza di istituzionalizzare all'interno del percorso formativo il SL è sicuramente importante e fra le prime in Italia, soprattutto per l'ambito dell' Alta Formazione. Come intendete procedere?*

Lo stiamo attuando secondo la circolarità del metodo della ricerca - azione in modo induttivo e fenomenologico. L'ipotesi di base, viene nella pratica, continuamente confermata, discussa e/o migliorata. È ancora troppo presto per stilare conclusioni, ma gli inizi sono molto incoraggianti e soprattutto aprono ad un innovativo istituto formativo che crea nuove relazioni anche tra docenti e studenti, piuttosto appaganti ed efficaci. Questa esperienza ci sta aprendo orizzonti e scenari interessanti con valide ricadute di trasformazione, revisione e implementazione sull'intero nostro attuale sistema pedagogico – didattico.

IL SERVICE LEARNING: UNA PROSPETTIVA PER UNA COMUNITÀ EDUCANTE. ESITI DI UNA RICERCA SULLE “OLIMPIADI DEL SERVICE LEARNING” NEL SALENTO.

PAOLA DE NOLA
Università del Salento
paola.denola@studenti.unisalento.it



La concezione, che sembra oggi prevalere nelle istituzioni scolastiche e nelle università italiane, è quella di un apprendimento orientato esclusivamente al successo individuale, alla competizione esasperata, ad un fitto elenco di competenze e crediti da far acquisire per scalare la vetta delle statistiche internazionali, secondo un modello aziendale di sola efficienza economica. Lo studente, come ultimo anello della catena della formazione, è smarrito tra le proposte teoriche dei grandi pensatori e la mancanza di buoni esempi a cui ispirarsi nella realtà quotidiana. Si fa sempre più sentita l'esigenza di attivare un nuovo dialogo educativo in una rinnovata dimensione relazionale.

Nel pensiero di Martha Nussbaum, l'educazione, per migliorare le società contemporanee, dovrebbe fornire l'opportunità di sviluppare alcuni tra i valori essenziali della coscienza critica e dell'umanità come la solidarietà, la comprensione degli altri, la compassione. Per fare questo è necessario integrare i modelli educativi prevalentemente tecnico-scientifici con nuove sensibilità pedagogiche capaci di formare gli individui secondo la dimensione del *lifedeep learning*, per diventare protagonisti attivi in una società sempre più complessa ed in crisi, capaci di guardare il mondo con uno sguardo empatico orientato da credenze e valori di impegno congiunto tra persona e comunità. L'urgenza è di sviluppare in ciascuno la capacità di osservare da differenti punti di vista, superando le diversità e sviluppando percorsi di cooperazione e reciprocità per contrastare l'individualismo competitivo, incoraggiare la responsabilità e promuovere il pensiero critico (Nussbaum, 2010). Occorre dunque costruire ambienti di apprendimento multidimensionali che, secondo la prospettiva del Capability Approach, diventino "ecosistemi" di apprendimento "capacitanti", generativi di opportunità, attenti alle relazioni e promotori di innovazione sociale, culturale ed economica (Ellerani, 2017). Se l'obiettivo è di superare quindi le divisioni, in aula, tra banchi e cattedra, tra discipline insegnate separatamente, e nella comunità, tra lo spazio chiuso dell'aula e l'infinito e complesso spazio che è fuori, il Service Learning può promuovere e realizzare questa dinamica e fruttuosa apertura, può offrire la possibilità di sostenere lo studente in una crescita completa, che non sia specialistica e individualistica, non più soggetta ad una gerarchica divisione tra primi e ultimi della classe, non più solo orientata ad una realizzazione professionale ed economica. Oggi, non basta sapere di più per saper vivere meglio ma bisogna, desiderare prima ed imparare poi, essere di più. Il

Service Learning, grazie alla sua apertura multiforme che si proietta oltre l'aula, superando la tradizionale divisione tra contesti di apprendimento formali e non formali, è un modello pedagogico capace di coinvolgere e trasformare, capacitante quindi a più livelli, sia l'individuo sia i contesti di comunità. Il Service Learning sollecita l'incontro dell'individuo con la comunità, che è vicina, locale, territoriale e si dimostra come lo spazio più adatto ad apprendere come migliorare la propria qualità di vita, anche se si confronta con disagi e criticità, che possono addirittura implementare le potenzialità d'apprendimento, perché richiedono capacità di collaborazione, scambio, visione, dialogo. Questa metodologia raffigura sullo stesso piano di importanza, l'attività di insegnamento da parte del docente e l'attività di apprendimento da parte dell'alunno, la dimensione geometrica del rapporto formativo si trasforma, l'ipotetica linea retta, che nell'immaginario tradizionale congiunge individualmente lo studente e l'insegnante, si ricurva su se stessa, tracciando la figura di un cerchio virtuoso di collaborazione e reciprocità. Gli studenti coinvolti in un'esperienza di Service Learning promuovono un servizio non solo "per" la comunità, ma anche "con" la comunità, questo li immerge nello stesso momento in una relazione "con" la comunità e in un'esperienza "di" comunità (Dewey, 2014, p.47), in questa prospettiva l'attività educativa dall'essere un percorso individuale si trasforma in processo essenzialmente sociale che permette di coltivare contemporaneamente sviluppo intellettuale, competenze sociali e conoscenze specifiche. Il Service Learning diventa metafora di comunità sia perché coinvolge la comunità esterna all'aula a cui è indirizzato il servizio, attraverso la promozione di relazioni umane significative e valori socialmente condivisi, ma anche perché attiva nuove forme di comunità, intra ed extra scolastiche, in cui gli studenti devono apprendere per socializzare e socializzano per poter apprendere meglio, sollecitando anche conflitti esperienziali e cognitivi che permettono una continua crescita intellettuale e interpersonale. Il termine comunità acquisisce quindi significazioni multiple: è riferito alla comunità prossima, territoriale, che diventa soggetto partner del progetto di Service Learning, ma si amplia perché quest'ultima insieme alla comunità scolastica (costituita da studenti, docenti e istituzioni) contribuisce a generare un più ampio concetto di "comunità educante" volta al miglioramento trasformativo. Il percorso italiano che conduce al Service Learning muove solo in questi ultimi anni i primi passi e, se possiamo essere certi che abbia le caratteristiche giuste per suscitare un sincero interesse negli ambienti pedagogici, non possiamo essere altrettanto certi della sua futura e concreta attuazione negli ambienti scolastici e accademici. La conoscenza Italiana della metodologia è iniziata solo di recente e si è basata, fino ad oggi, essenzialmente sullo scambio e il trasferimento orizzontale di pratiche scolastiche e universitarie, piuttosto che intorno ad un unico corpus teorico o indicazioni normative specifiche.

Il MIUR, per l'anno scolastico 2016-2017, organizza la prima edizione delle "Olimpiadi del Service Learning", rivolte a tutte le scuole di I e II ciclo, statali e paritarie, una proposta aperta a tutti, alunne e alunni, studentesse e studenti, per promuovere la diffusione dell'approccio pedagogico che coniuga servizio e apprendimento al fine di potenziare situazioni didattiche che favoriscono la maturazione di competenze disciplinari, trasversali e di cittadinanza. Dalla

premessa del Regolamento, pubblicato sul sito dedicato all'iniziativa (www.olimpiadiservicelearning.it), traspare immediatamente la volontà di rispondere concretamente a quelle che sono le priorità politiche per l'anno 2017, individuate dall'Atto di Indirizzo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, del 23 dicembre 2016, in cui si sottolinea come finalità fondante da perseguire il potenziamento e miglioramento di un'offerta formativa innovativa, inclusiva e internazionale per la piena acquisizione di competenze di cittadinanza e la completa comprensione delle sfide globali. Questo dimostra che, a livello istituzionale, viene rilevata la necessità di promuovere nel sistema nazionale di istruzione una sempre maggiore attenzione a metodologie innovative che favoriscano l'integrazione dei saperi e approdino alla formazione di adeguate competenze operative, cognitive, relazionali, sociali e di cittadinanza negli studenti, sollecitati sempre di più a confrontarsi con la complessità del mondo contemporaneo. Viene valutata, come ineludibile, la necessità di offrire a tutti gli studenti eque opportunità formative e concrete proposte di crescita culturale, oltre a promuovere la cultura dell'impegno e la sua armonizzazione con le diverse dimensioni formative proprie dei percorsi di istruzione dei diversi ordini di scuola. La proposta del MIUR intende, attraverso le "Olimpiadi", promuovere il Service Learning come uno strumento chiave che può servire a:

- a. favorire il protagonismo degli studenti nel processo di apprendimento curricolare;
- b. potenziare la didattica laboratoriale dentro e fuori l'aula;
- c. facilitare l'attivazione di scenari innovativi metodologico-didattici;
- d. contribuire a sviluppare un modello di scuola come comunità educante in intesa con il territorio;
- e. favorire l'attivazione di percorsi didattici inclusivi.

Lavorare per il bene della propria comunità è il modo migliore per lavorare anche per la propria crescita personale, come dimostrano ormai numerose esperienze di apprendimento solidale in tutto il mondo (Fiorin, 2016). L'iniziativa delle "Olimpiadi" propone la libera partecipazione delle scuole attraverso l'adesione ad una prima fase di formazione dei Docenti, uno o due rappresentanti per ciascun Istituto, e la successiva presentazione di un progetto di Service Learning originale, elaborato e realizzato (o da realizzare) dagli studenti, che prevede la progettazione di attività formativo-didattiche di tipo laboratoriale ed esperienziale da cui emergano il carattere interdisciplinare del percorso, la chiara ed intenzionale connessione tra attività di servizio e curriculum scolastico, il protagonismo degli studenti e la contestualizzazione dell'esperienza in ragione di un forte bisogno espresso dal proprio contesto territoriale. Il Service Learning viene quindi presentato in Italia e promosso dal MIUR come un approccio pedagogico che coniuga sistematicamente e intenzionalmente apprendimento e servizio, discipline e impegno solidale che si integrano in un circolo virtuoso atto alla soddisfazione di un bisogno reale della comunità, attraverso l'applicazione di saperi e di competenze, consentendo allo stesso tempo l'acquisizione di nuove conoscenze e la maturazione di nuove competenze sul campo. Competenze disciplinari e interdisciplinari che coinvolgono in maniera significativa l'assetto ordinamentale

del Sistema Nazionale di Istruzione.”¹ Un Sistema Nazionale di Istruzione che riconosce la necessità di attuare concretamente e contemporaneamente la centralità dello studente, la centralità del servizio e del curricolo e riconosce nel Service Learning l’approccio didattico più adatto a realizzare questa necessità.

Il MIUR, attraverso le linee guida espresse nel Regolamento delle “Olimpiadi del Service Learning”, conferma che:

- è centrale il ruolo degli studenti perché sono impegnati in prima persona in tutte le fasi dell’attività, a partire dall’identificazione del bisogno sociale, alla progettazione di tutte le possibili strategie di risoluzione, alla valutazione dell’impatto e della soddisfazione del contesto;
- è centrale il ruolo del curricolo perché l’impiego di tutti i saperi collegati alle discipline curriculari è funzionale alla progettazione e realizzazione dell’attività solidale;
- è centrale il servizio perché coinvolge attivamente gli studenti nel contesto sociale e contribuisce alla risoluzione del problema/bisogno che è specifico per ciascun progetto, strettamente connesso con il contesto di comunità e lo differenzia nella sua unicità.²

L’esplicitazione di queste dimensioni permettono al sistema scolastico di riconoscersi come comunità nelle comunità e di riaffermare le sue finalità formative ed educative più elevate e più volte evidenziate nei documenti internazionali e nazionali: *imparare a conoscere, a fare, a vivere insieme, ad essere*.³ La scuola quindi scopre nel Service Learning la possibilità di essere vero e reale motore di crescita e miglioramento delle comunità, ciascuna per le sue criticità e specificità, e quindi del Paese intero. Con la Legge 107/2015, alla scuola viene riconosciuta una posizione di centralità nella società della conoscenza, a lei quindi spetta l’impegno di innalzare i livelli di formazione e competenze di tutti, studenti ed insegnanti in primis, nel rispetto dei tempi e degli stili di apprendimento, per contrastare le disuguaglianze socio-culturali e territoriali, per prevenire la dispersione scolastica, per realizzare una scuola aperta, che sia un laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva, per garantire il diritto allo studio, le pari opportunità di successo formativo e di istruzione permanente.⁴ Ufficialmente il MIUR ha assunto come definizione condivisa del Service Learning, quella proposta da Maria Nieves Tapia⁵, confermandolo come un approccio didattico capace di promuovere la reale

¹ Cfr. [www.olimpiadiservicelearning.it/SERVICE LEARNING: COSA È](http://www.olimpiadiservicelearning.it/SERVICE_LEARNING: COSA È)

² *Ibidem*.

³ Cfr. Delors J., *Nell’educazione un tesoro*, Armando Editore, Roma 1997.

⁴ LEGGE 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, GU n.162 del 15-7-2015.

⁵ Maria Nieves Tapia è una delle più autorevoli autrici internazionali in materia di Service Learning, la definizione a cui si fa riferimento descrive il Service Learning come “un insieme di progetti o programmi di servizio solidale (destinati a soddisfare in modo delimitato ed efficace un bisogno vero e sentito in un territorio, lavorando con e non soltanto per la comunità), con una partecipazione da protagonisti degli studenti, che va dalla fase iniziale di pianificazione fino alla valutazione conclusiva e collegato in modo intenzionale con i contenuti di apprendimento (includendo contenuti curriculari, riflessioni, sviluppo di competenze per la cittadinanza e il lavoro)”.

attuazione di progetti volti a mettere in atto azioni di servizio solidale per soddisfare un bisogno vero e sentito del territorio, in cui gli studenti sono protagonisti di tutte le fasi (progettazione, attuazione, riflessione, valutazione e celebrazione) e lavorano con e non solamente per la comunità, rispettando la finalità di raggiungere contemporaneamente gli obiettivi curricolari previsti per le diverse discipline, oltre ad acquisire competenze trasversali, per la cittadinanza ed il lavoro. Anche il movimento “Avanguardie Educative” riconosce il Service Learning tra le sedici idee innovative nell’ambito delle tre dimensioni fondamentali del fare scuola: Spazio, Tempo e Didattica⁶. Si può, a tutti gli effetti, pensarlo come una delle esperienze più significative di trasformazione del modello organizzativo e didattico della scuola.

Riprendendo i sette punti chiave del *Manifesto di Avanguardie Educative*, è possibile riflettere sulla possibilità che il Service Learning offre di soddisfare importanti sfide pedagogiche, confrontando le opportunità che l’approccio offre rispetto a quanto si prefigge il *Manifesto*, è possibile confermare positivamente le sue enormi potenzialità generative di:

1. “*Trasformare il modello trasmissivo della scuola*”⁷: il Service Learning permette di raccogliere la sfida di superare il tradizionale modello trasmissivo delle conoscenze “dalla cattedra”, permette agli studenti di migliorare l’efficacia del proprio apprendimento grazie all’azione, per diventare protagonisti attivi e propositivi di buone pratiche attraverso simulazioni, attività laboratoriali, esperimenti hands-on e compiti di realtà.

2. “*Sfruttare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare*”⁸: il Service Learning promuove nuovi spazi di comunicazione, perché ritiene il mondo digitale e virtuale non ospite sgradito, ma strumento capace di permettere la personalizzazione dei percorsi di apprendimento, oltre ad offrire la possibilità di ricercare informazioni attuali, veicolare messaggi significativi e connettersi con gli attori delle comunità: enti, associazioni, fondazioni, aziende.

3. “*Creare nuovi spazi per l’apprendimento*”⁹: il Service Learning abbatte i confini dei luoghi usuali, permette agli studenti di uscire dai banchi e alla scuola dall’aula, gli ambienti fisici tradizionali non sono più in grado di rispondere alle nuove esigenze di fluidità dei contesti sociali ed in continua evoluzione, perché la scuola del futuro, per connettersi con la complessità, deve ripensare spazi e luoghi con soluzioni flessibili, polifunzionali, modulari e facilmente configurabili in base all’attività svolta e per usi anche di tipo informale.

4. “*Riorganizzare il tempo del fare scuola*”¹⁰: il Service Learning permette di ripensare il modello didattico con una nuova configurazione e gestione del tempo dell’apprendimento sconfessando la rigidità di alcune funzioni organizzative, come il calendario scolastico, l’orario delle lezioni e la parcellizzazione delle discipline in unità temporali minime.

⁶ <http://www.indire.it/approfondimento/avanguardie-educative>.

⁷ *Ibidem*.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ <http://www.indire.it/approfondimento/avanguardie-educative>.

5. *“Riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza”*¹¹: il Service Learning promuove le comunità della società contemporanea come nuclei centrali dell’apprendimento utile e funzionale allo sviluppo di cittadini capaci e competenti per questo la conoscenza non può riguardare più, come in passato, singole discipline sconnesse, perché lo sviluppo umano può essere promosso solo grazie ad una nuova modalità di apprendere e operare in stretta connessione con la realtà circostante. La scuola deve aprirsi all’evoluzione dei saperi e deve comprendere che per promuovere il cambiamento deve connettersi in sinergia alle richieste del territorio.

6. *Investire sul “capitale umano” ripensando i rapporti*¹²: il Service Learning fornisce agli insegnanti una nuova chiave di lettura e valorizzazione del capitale umano, permette loro di sentirsi sempre più co-protagonisti di modelli di didattica attiva e vedere nel cambiamento una risorsa. Una scuola d’avanguardia è in grado di individuare le risorse - nel territorio, nell’associazionismo, nelle imprese e nei luoghi informali - per arricchirsi di innovazione continua che garantisca la qualità del sistema educativo.

7. *Promuovere l’innovazione perché sia sostenibile e trasferibile*¹³: il Service Learning promuove un tipo di innovazione concretamente praticabile, sostenibile e riproducibile nelle diverse realtà per soddisfare esigenze e bisogni specifici proprio delle singole territorialità, contiene gli elementi chiave che consentono di passare dall’esperienza al modello.

Il Service Learning si dimostra quindi in grado di promuovere e attuare concretamente quanto viene proposto da Delors¹⁴, come necessaria utopia, di far prevalere, nel processo educativo, una maggiore attenzione all’integrità della persona, nella completezza delle sue due anime, intellettuale e umana, quindi la necessità di considerare contestualmente lo sviluppo degli aspetti cognitivi con conoscenze e competenze (imparare ad apprendere) e lo sviluppo degli aspetti umani (imparare a essere e convivere insieme). La mappa concettuale del Service Learning ci guida nel cogliere simultaneamente il senso intimo della proposta metodologica e l’importanza della multidimensionalità educativa, agentiva e trasformativa, che si può mettere in azione.

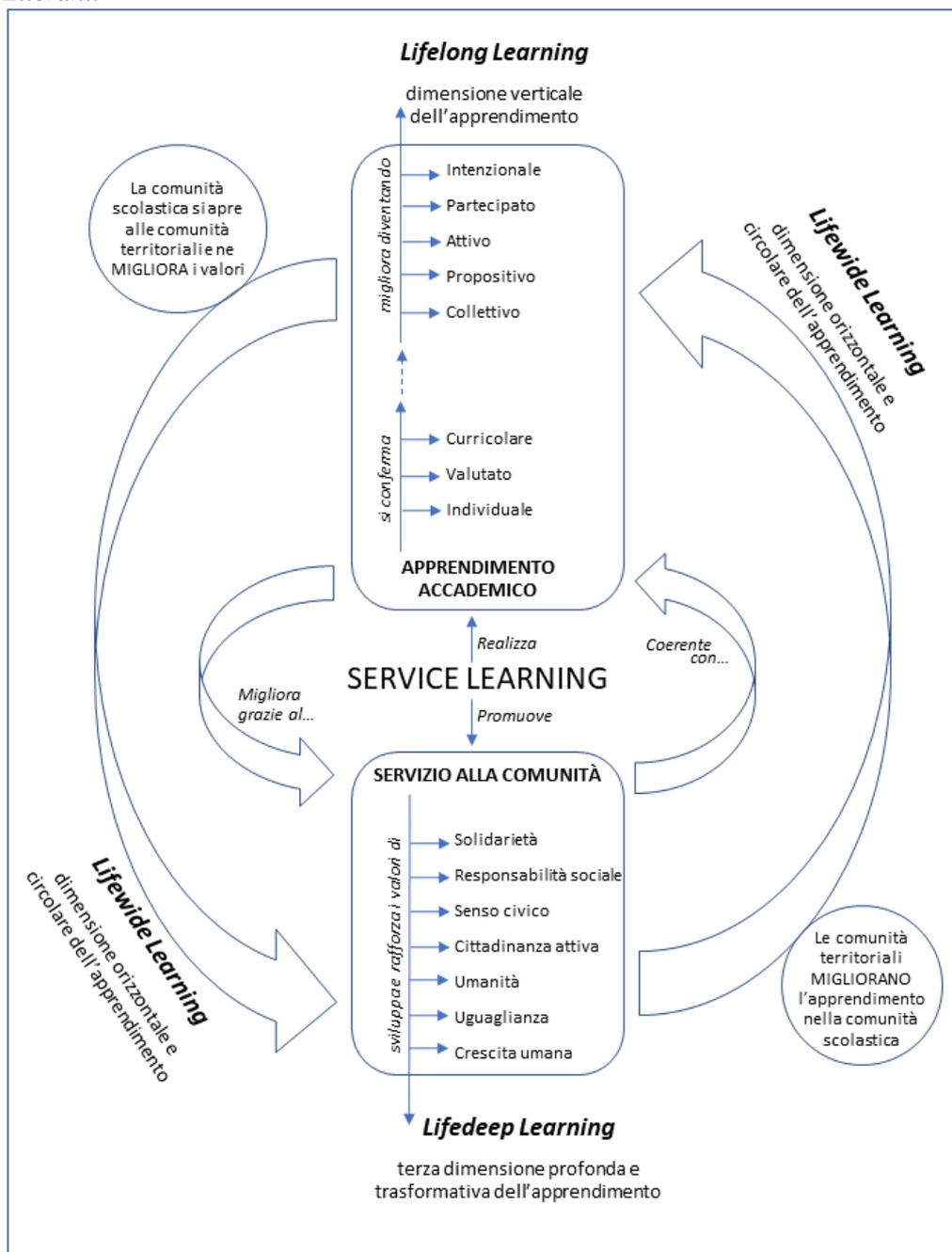
¹¹ *Ibidem.*

¹² *Ibidem.*

¹³ *Ibidem.*

¹⁴ Cfr. Delors J., *Nell’educazione un tesoro*, Armando Editore, Roma 1997.

Fig. 1: Mappa concettuale del Service Learning, di Paola De Nola e Piergiuseppe Ellerani.



L'attenzione viene subito richiamata sull'associazione sinergica tra le componenti di *Service* (servizio) e *Learning* (apprendimento), le due dimensioni si affiancano in un circolo virtuoso dimostrando di avere pari valore e di doversi sviluppare in equilibrio secondo una bilanciata reciprocità circolare: il Service è coerente con l'apprendimento accademico, ossia con gli obiettivi prefissati per le diverse discipline previste dal curriculum scolastico, nello stesso tempo il Learning migliora grazie al servizio che ci si prefigge di offrire alla comunità, un servizio che rispetto al semplice volontariato è intenzionale e progettato per promuovere un

cambiamento reale. Fondamentale diviene anche l'attività riflessiva, che nel volontariato non è previsto che sia progettata e non è scontato che sia presente, perché permette un maggior coinvolgimento personale e di gruppo, insieme ad una dichiarata volontà trasformativa e migliorativa, che parte dall'individuo per arrivare all'intero gruppo e generare come risultato effetti positivi anche sulle diverse comunità coinvolte, sia direttamente che indirettamente. La didattica così organizzata diventa quindi uno strumento molto utile per comprendere le problematiche in cui si è immersi quotidianamente, promuovere l'azione di uscire fuori oltre il proprio spazio chiuso dell'aula per capire l'altro attraverso l'incontro. Nell'ambito della prima edizione delle "Olimpiadi del Service Learning", promosse dal MIUR, sono stati presentati complessivamente da tutta Italia novantanove progetti, tra cui tredici Pugliesi, nello specifico i progetti inviati da Istituti Salentini (comprendendo le province di Brindisi, Lecce e Taranto) sono sei (due Istituti della provincia di Brindisi, due della provincia di Lecce, due della provincia di Taranto). Quattro di questi Istituti dell'area Salentina sono stati oggetto di indagine in un progetto sperimentale di Service Learning che ha visto sei studentesse ed una laureanda, del Corso di Insegnamento di "Educazione degli adulti e Lifelong Learning" dell'Università del Salento, impegnate per un intero semestre, dell'anno accademico 2017-2018, nella progettazione e realizzazione di un'attività di *Service Research Based* in linea con gli obiettivi di apprendimento del Corso. L'attività ha previsto inizialmente l'approfondimento teorico della metodologia in aula e l'individuazione delle connessioni con gli obiettivi accademici, successivamente il gruppo ha lavorato seguendo un approccio di cooperative learning per le attività sul campo: visite presso gli Istituti delle Province di Lecce e Taranto che si sono resi disponibili a partecipare all'indagine (*Liceo Scientifico "Cosimo De Giorgi" di Lecce, Istituto Comprensivo "Italo Calvino" di Alliste, Istituto Comprensivo "Polo2" di Galatina, Liceo Ginnasio Statale "Aristosseno" di Taranto*), realizzazione di interviste ai Docenti referenti per il Service Learning, raccolta di materiale descrittivo dei progetti presentati alle "Olimpiadi" da ciascun Istituto. Successivamente le studentesse si sono dedicate alla fase riflessiva collettiva, con la redazione di un progetto descrittivo dell'intero percorso e la realizzazione di un videoclip promozionale sulla metodologia, presentati in sede di esame. Dall'analisi dei progetti emerge un fattore molto positivo, ognuno affronta una tematica diversa che si dimostra essere strettamente connessa con la specifica realtà territoriale in cui è situato l'Istituto. Il *Liceo Scientifico "Cosimo De Giorgi" di Lecce*, progetta un Service orientato a promuovere i corretti comportamenti e le normative della sicurezza sui luoghi di lavoro attraverso un video clip musicale, il *Liceo Ginnasio Statale "Aristosseno" di Taranto* promuove e realizza attività di animazione sociale e culturale lungo la costa del Mar Piccolo per capire e arginare le problematiche ambientali, l'*Istituto Comprensivo "Polo2" di Galatina* riqualifica un'area abbandonata adiacente alla scuola trasformandola in un giardino della gentilezza e della pace, l'*Istituto Comprensivo "Italo Calvino" di Alliste* (nonostante per motivi burocratici non abbia potuto confermare la sua partecipazione alle "Olimpiadi") definisce un progetto per promuovere l'inclusione delle diversità attraverso uno spettacolo teatrale in lingua inglese.

Fig. 2: Sintesi descrittiva dei progetti di Service Learning degli Istituti Salentini oggetto d'indagine.

Liceo Scientifico "Cosimo De Giorgi" di Lecce.

Dal palcoscenico alla realtà: a scuola di prevenzione (Videoclip: Al di qua)

Il Progetto si pone l'obiettivo di promuovere consapevolezza sulla sicurezza nei luoghi di lavoro. Gli studenti sono stati motivati dall'attività realizzata, nell'anno scolastico precedente, per la partecipazione al Concorso "Dal palcoscenico alla realtà: A scuola di Prevenzione", indetto in ambito regionale dall'I.N.A.I.L. Puglia, che gli ha permesso di vincere il secondo premio di quattromila euro nella categoria videoclip, utilizzato per la miglioria del sistema antincendio dello stesso Istituto. La motivazione e l'interesse per questa tematica sono fortemente sentiti dai ragazzi delle quarte e quinte classi, che grazie alla formazione prevista per il percorso di Alternanza Scuola-Lavoro, in materia di sicurezza nell'ambiente di lavoro e del rispetto delle norme vigenti, hanno deciso di indagare sulle criticità, presenti a livello territoriale e realizzare (interpretando, musicando e montando) il Videoclip "Al di qua", pubblicato sul canale ufficiale dell'Istituto, youtube.com: liceodegiorgilecce.

- **Obiettivi di service:** promozione di comportamenti corretti in materia di sicurezza nell'ambiente di lavoro, diffusione di informazione ed educazione alla "sicurezza" nella scuola, trasformazione dei saperi in servizio di istruzione per la comunità scolastica e per il territorio, rilevazione del bisogno sentito dalle scuole del territorio che, situate in edifici datati e con limitati spazi attrezzati per attività ricreative e di studio, realizzano molte attività scolastiche fuori aula, in laboratori scientifici, in ambienti lavorativi reali o simulati, promozione del valore delle "buone pratiche" e dell'azione di Cittadinanza attiva e consapevole, condivisione virtuosa di esperienze e pratiche specifiche tra gli studenti del triennio e quelli del biennio.
- **Obiettivi di learning:** maggiori conoscenze tecnico-giuridiche in materia di sicurezza nei luoghi di lavoro, potenziamento delle competenze informatiche e digitali, approfondimento di carattere scientifico nell'ambito delle materie scolastiche di Fisica e Chimica.

Istituto comprensivo "Polo 2" di Galatina (Lecce).

Il Giardino della Gentilezza e della Pace

Il progetto vede gli alunni, delle classi della scuola secondaria di I grado, impegnati nell'attività di cura dello spazio antistante uno dei plessi dell'Istituto, situato in Via Petronio a Noha (frazione di Galatina), un'area verde abbandonata, di proprietà demaniale, con l'obiettivo di riqualificarla e trasformarla in un vero e proprio giardino, a disposizione di tutta la cittadinanza, dove praticare la gentilezza, e promuovere la pace, oltre ad imparare a coltivare le antiche piante della macchia mediterranea Salentina. Gli alunni possono usufruire di un'aula all'aperto dove vivere momenti di gioco-studio e scoprire i valori propri della cittadinanza attiva.

- **Obiettivi di service:** sensibilizzazione e coinvolgimento dell'intera comunità alla tematica della cura degli spazi di comunità e alla salvaguardia del territorio, promozione di momenti collettivi intergenerazionali di condivisione.
- **Obiettivi di learning:** per la materia scolastica *Scienze*, l'esplorazione e la sperimentazione dei fenomeni naturali, il sistema dei viventi e la sua evoluzione

nel tempo, la costruzione di un erbario; per la materia scolastica *Matematica*, la progettazione e realizzazione di rappresentazioni grafiche relative alla struttura e al funzionamento di sistemi materiali o immateriali, utilizzando elementi del disegno tecnico o altri linguaggi multimediali o di programmazione; per la materia scolastica *Italiano*, la redazione corretta di testi descrittivi con l'utilizzo di strumenti espressivi e lessicali.

Liceo Ginnasio Statale "Aristosseno" di Taranto.

Un "Peripato" vista Mar Piccolo. Passeggiata nella bellezza

Il progetto coinvolge gli studenti in una prima fase di ricerca attiva e partecipata, attraverso una passeggiata lungo la costa del Mar Piccolo di Taranto, per visitare personalmente dodici luoghi, attività commerciali o strutture storiche e culturali, che si affacciano sul mare e che soffrono lo svantaggio dovuto all'inquinamento ambientale. L'attività di ricerca-azione prosegue con la progettazione, da parte degli studenti, di proposte di animazione culturale e sociale da realizzare nei luoghi visitati, con l'obiettivo di attivare dinamiche di partecipazione di comunità, sollecitare solidarietà, condivisione, sviluppo sostenibile e proposte di green economy.

- **Obiettivi di service:** sollecitare la sensibilità per le criticità ambientali locali, coinvolgere la cittadinanza in azioni concrete di attività culturali e sociali, promuovere le attività imprenditoriali innovative del luogo come valore sociale.
- **Obiettivi di learning:** nell'ambito "*Storia, Cittadinanza e Costituzione*", sviluppare senso critico e spirito di osservazione a analisi, apprendere ad utilizzare gli strumenti culturali e le metodologie didattiche per promuovere responsabilità in un'ottica di apprendimento permanente, partecipazione sociale e culturale diffusa; per la materia scolastica *Geografia* apprendere l'utilizzo di metodi (prospettiva spaziale e relazioni uomo-ambiente), concetti (territorio, regione, localizzazione, mobilità, senso del luogo) e strumenti (carte geografiche, sistemi informativi geografici, immagini, dati statistici, fonti soggettive) della geografia per la lettura dei processi storici e per l'analisi della società contemporanea.

Istituto comprensivo "Italo Calvino" di Alliste (Lecce)

Diversamente attori

Il progetto si propone, come principale finalità, l'educazione alla diversità attraverso un laboratorio teatrale in cui gli alunni della scuola secondaria di I grado incontrano e collaborano attivamente con gli ospiti diversamente abili di un Centro Diurno del territorio. L'attività centrale, prevista come obiettivo condiviso, tra studenti e ospiti del Centro Diurno, è di allestire e mettere in scena lo spettacolo teatrale in lingua inglese "Il mago di Oz". I risultati che si possono promuovere sono molteplici: gli ospiti del Centro Diurno aiutano gli alunni ad allestire la scenografia, gli alunni offrono come servizio l'insegnamento dei fondamenti della lingua inglese. Le attività si realizzano in stretta collaborazione, tutti sono protagonisti, ciascuno con le proprie singolarità.

- **Obiettivi di service:** sviluppare una maggiore sensibilità sociale e civica attraverso la ricerca e la condivisione dell'inclusione, promuovere l'importanza di agire per offrire un servizio gratuito per il prossimo che migliori le condizioni di vita di tutti, valorizzare le diversità.
- **Obiettivi di learning:** nell'ambito della tematica "*Cittadinanza e*

Costituzione”, promuovere l’apprendimento dei concetti di cittadinanza attiva, di rispetto delle pluralità e diversità; per la materia scolastica *Inglese*, apprendere ed utilizzare la lingua inglese come mezzo per comunicare e per esprimere bisogni e vissuti quotidiani; per la materia scolastica *Musica*, apprendere e memorizzare fonemi e lessico grazie all’ascolto ripetuto di un testo e di una base musicale; nella materia scolastica *Arte*, apprendere l’uso creativo dei colori e dei vari strumenti di lavoro, l’uso di materiali diversi (carta, legno, stoffa, ecc.) e della manualità per la realizzazione di abiti e scenografie.

Fonte: progetti originali forniti dagli Istituti Scolastici.

Per tutti gli Istituti coinvolti nell’indagine è possibile cogliere l’entusiasmo nel confrontarsi con una nuova metodologia didattica che consente sia di migliorare, in termini trasformativi e capacitanti, l’apprendimento degli studenti, sia di rinnovare, in termini agentivi, la professionalità degli insegnanti. In un’esperienza di Service Learning il docente deve cedere il ruolo di protagonista ai suoi studenti, ma non può mettersi da parte come semplice spettatore passivo, tantomeno può assumere il ruolo di regista che dirige gli attori e coordina il set, deve diventare un ascoltatore collaborativo, quando serve un facilitatore propositivo. Per poter mettere in scena un modo nuovo di educare lo studente, è necessario che ogni insegnante sia preparato a cogliere e fare proprie le sfide dell’innovazione didattica. L’esperienza di Service Learning universitario, oltre ad aver introdotto la conoscenza e lo studio della metodologia didattica, ha fatto emergere l’importanza di coinvolgere le studentesse in attività di *cooperative learning* e di *azioni pratiche sul territorio*, per indirizzarle a sviluppare la capacità di svolgere compiti di realtà in team, predisposizione fondamentale per un profilo curricolare orientato alla consulenza pedagogica e alla progettazione dei processi formativi, come nel caso specifico. Per promuovere la diffusione del Service Learning, come pratica educativa, è necessario incentivare una specifica preparazione che non resti isolata solo alla scelta personale di pochi Docenti illuminati, e che non sia istituzionalizzata dall’alto solo con disposizioni legislative, ma venga anche attivata dal basso per diventare una cultura praticata concretamente come imprescindibile necessità umana.

Bibliografia

AA. VV., *Istituzioni di pedagogia e didattica. Manuale dell’attualità educativa e sociale*, Pearson Italia, Milano-Torino 2016.

Dewey J., *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, NY, 1938; trad. it. *Esperienza e Educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2014.

Delors J., *Nell’educazione un tesoro*, Armando Editore, Roma 1997.

Ellerani P., *Costruire l’ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*, Centro Lisciani di Formazione e Ricerca, Teramo 2017.

Fiorin I., *Oltre l’aula. La proposta pedagogica del service Learning*, Mondadori Università, Milano 2016.

Fiorin I., *Service Learning e cambia il paradigma*, in *Scuola e Formazione*, n°1 Gen-Mar 2016 (47-50)

Nussbaum M. C., *Creare Capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna 2012.

Nussbaum M. C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura*

umanistica, Il Mulino, Bologna 2010.

Tapia M. N., *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova Editrice, Roma 2006.

SAPERE PEDAGOGICO E PRATICHE EDUCATIVE

<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/sppe>

© 2018 Università del Salento

<http://siba-ese.unisalento.it>