



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).