



## SERVICE-LEARNING: PROVE DI DEMOCRAZIA

JOLE ORSENIGO  
Università di Milano Bicocca  
[jole.orsenigo@unimib.it](mailto:jole.orsenigo@unimib.it)

LAURA SELMO  
Università di Verona  
[laura.selmo@univr.it](mailto:laura.selmo@univr.it)

### *Introduzione*<sup>1</sup>

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

---

<sup>1</sup> 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 Dewey<sup>2</sup>*

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

---

<sup>2</sup> 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?*<sup>3</sup>

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

---

<sup>3</sup> 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 mettere 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. Elettric 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).