

# SCUOLA-LAVORO E SOLIDARIETÀ: UN'ALTERNATIVA PEDAGOGICA NELLA RELAZIONE TRA SCUOLA E MONDO DEL LAVORO\*



FRANCESCA BETTI  
Filcams Cgil  
[fbetti@tosc.cgil.it](mailto:fbetti@tosc.cgil.it)

PATRIZIA LOTTI  
Indire  
[p.lotti@indire.it](mailto:p.lotti@indire.it)

## Abstract

*The neoliberal educational policy encouraged competitiveness and individualism, into a post-democratic drift. The democratic renaissance can only be made by the increase of a new social capital, by the support of a community-oriented rather than a specialist thinking that originates above participation, design and political democratic actions, connected with the development of learning.*

*Can Service Learning pedagogical approach contrast this post-democratic tendency in support of development of well-integrated individuals instead of only competent and competitive makers? This proposal has its roots in social pedagogics and in activism of last century and certainly fits the idea of person that is in the Italian Constitution. The fulfilment of Service Learning projects in the context of the 'Softskill and career counselling' program, by complement each other the instruction of fieldwork and the social skills of civic engagement, represents the third via of framework development, which relates this approach with the socialist pedagogy of work.*

**Keywords:** *Service Learning, Democracy, Solidarity, Engagement, School-work alternation, Soft-skills and career counseling.*

## Sunto

*La politica educativa neoliberista ha incentivato competitività e individualismo, generando una deriva post-democratica. La rinascita democratica può essere data dalla crescita di nuovo capitale sociale, attraverso il sostegno di un pensiero comunitario anziché specialistico, che parta da partecipazione, progettazione e azione politica democratica, collegate allo sviluppo degli apprendimenti.*

*L'approccio pedagogico del Service-Learning può contrastare la deriva post-democratica, dato che è volto alla crescita di "persone complete" anziché di soli produttori competenti e competitivi? Questa proposta fonda le sue radici nella pedagogia sociale e nell'attivismo del secolo scorso e risponde all'idea di persona della Costituzione italiana. La realizzazione di progetti di Service-Learning nell'ambito dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento, integrando la didattica del lavoro sul campo con finalità sociali di partecipazione civica, costituisce la terza via di sviluppo del framework, che collega questo approccio alla pedagogia socialista classica del lavoro.*

**Parole chiave:** *Service Learning, Democrazia, Solidarietà, Partecipazione attiva, Alternanza scuola-lavoro, Percorsi Competenze Trasversali e Orientamento.*

---

\* Benché il presente lavoro sia il risultato dello studio e delle riflessioni condivisi dalle autrici, è possibile attribuire a Francesca Betti il primo e secondo paragrafo, a Patrizia Lotti il terzo e il quarto.

1. La Legge 30 dicembre 2018, n. 145<sup>1</sup>, ha apportato modifiche alla disciplina dei percorsi di Alternanza scuola-lavoro (ASL), che a partire dall'anno scolastico 2018/19 sono stati rinominati *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento* (PCTO). Nelle *Linee Guida inerenti ai PCTO*<sup>2</sup> compare il *Service Learning* (SL) come una delle tre modalità per lo sviluppo delle competenze trasversali e l'orientamento, in alternativa all'*Educazione all'imprenditorialità* e alla *Metodologia dell'impresa in azione* (MIUR 2019). In Italia ASL e SL erano già stati introdotti come percorsi finalizzati a obiettivi differenti: l'ASL per lo sviluppo di competenze e la connessione dell'apprendimento scolastico all'ambiente lavorativo, il SL per l'educazione alla cittadinanza attiva mettendo in relazione l'apprendimento scolastico con il servizio alla comunità (Betti e Lotti, 2018). Due metodologie dai percorsi autonomi che sembrano avere in comune soltanto la capacità di portare il sapere "oltre l'aula" (Fiorin, 2016), la scuola ad "abitare fuori" (Pazzi, 2018) dalle proprie mura, ma che sono anche "entrambe antitesi e sintesi di innovazione e tradizione" (Betti *et al.*, 2018, 29). Se da un lato il SL è una "vecchia innovazione riscoperta"<sup>3</sup> perché trae origine da pedagogie di circa un secolo fa (da Dewey a Freire, passando per gli italiani Borghi, Dolci, Gramsci, don Milani, ecc.), dall'altro l'ASL non è né una novità, né una peculiarità italiana e il suo inquadramento neoliberista è stato egemonico a livello europeo negli ultimi decenni.

L'obbligatorietà dei percorsi per tutte le studentesse e gli studenti negli ultimi tre anni di tutti gli ordini delle scuole secondarie di secondo grado, introdotta dalla Legge 107/2015 (cd. *Buona Scuola*)<sup>4</sup> è stata il frutto di un iter «che ha visto il predominio degli asset economici su quelli sociologici e quindi la supremazia del neoliberismo» (Betti *et al.*, 2018, p. 30), dove educazione e formazione sono state progressivamente concepite come strumenti di politica attiva del lavoro e l'economia ha guidato le scelte del sistema scolastico<sup>5</sup>.

A partire dall'anno scolastico 2016/17, l'obbligatorietà del monte ore di ASL, da poter svolgere dentro e fuori dall'aula, anche nei periodi di sospensione delle attività didattiche, ha determinato la moltiplicazione di richieste ad un mondo produttivo spesso formato da micro-realtà lavorative, oltre che la proliferazione di percorsi individuali, senza garanzia di qualità. Quello che doveva essere un "percorso di crescita dei saperi e delle competenze e di orientamento a disposizione di tutte le studentesse e gli studenti a prescindere dal luogo in cui vivono" si è trasformato, spesso, in un'esperienza senza alcun obiettivo formativo, incoerente rispetto al *curriculum* scolastico, in cui l'ASL da metodologia didattica è divenuta strumento del mercato del lavoro "sia sotto il profilo della sostituzione di manodopera, sia sotto quello del dumping contrattuale soprattutto nelle transizioni e negli inserimenti lavorativi dove l'alternanza va a sostituire, insieme ai tirocini extracurricolari, le varie forme di apprendistato" (Camera del Lavoro Metropolitana di Firenze, 2017, p. 5)<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Legge di Bilancio 2019, relativa al Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021

<sup>2</sup> <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf/3e6b5514-c5e4-71de-8103-30250f17134a?version=1.0&t=1570548388496>

<sup>3</sup> Così lo ha definito Maria Nieves Tapia, direttrice e fondatrice di CLAYSS (*Centro Latinoamericano di Aprendizaje y Servicio* - <http://www.clayss.org/>) al 21° Seminario International di Aprendizaje y Servicio solidario tenutosi il 23-24 agosto 2018 a Buenos Aires, Argentina.

<sup>4</sup> <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

<sup>5</sup> Nel quadro di risposta alle Direttive della Comunità Europea, la prima è la L 196/1997 *Norme in materia di promozione nell'occupazione*, le norme nel campo dell'istruzione sono successive, a partire dalla L 53/2003, che fra i 15 e i 18 anni consente «una alternanza di periodi di studio e di lavoro con convenzioni che non costituiscono un contratto di lavoro individuale».

<sup>6</sup> La Guida per delegati e delegate sull'alternanza scuola-lavoro è stata redatta nel 2017 dalla Camera del Lavoro Metropolitana di Firenze (CdLMF), in collaborazione con componenti delle varie federazioni provinciali e la rappresentanza della Rete degli Studenti Medi di Firenze e pubblicata col titolo *L'alternanza*

La lettura incrociata del *Focus ASL* dell'Ufficio statistica e studi del MIUR e del *Rapporto Prove INVALSI*<sup>7</sup> palesa alcune criticità di questi percorsi. Nell'a.s. 2015/16, con l'avvio della loro obbligatorietà nelle classi terze, in quasi tutte le regioni i percorsi sono stati attivati con percentuali uguali o superiori al 90%, con le eccezioni di Sicilia e Campania che hanno avuto percentuali inferiori all'80%; dato confermato in Campania anche nell'anno successivo. Inoltre le maggiori percentuali di strutture ospitanti sono risultate essere in Lombardia e Veneto, a discapito della Campania, che presenta uno dei dati più bassi, nonostante sia una delle regioni scolasticamente più popolate.

Il *Rapporto Prove Invalsi 2018* rileva l'aumento delle differenze con il progredire del grado scolastico: dalla seconda classe primaria alla seconda secondaria di secondo grado, i risultati nelle prove di Italiano e Matematica delle macro-aree si allontanano progressivamente fra Sud e Nord e le divergenze non significative dal punto di vista statistico della primaria diventano rilevanti nella secondaria di primo grado e si consolidano ulteriormente nella scuola secondaria di secondo grado, con più alte percentuali di alunne/i con *status* socio-economico basso che non raggiungono livelli adeguati nelle prove; riscontrando esiti preoccupanti in Campania, Calabria, Sicilia e Sardegna.

In sintesi, i percorsi ASL, personalizzati e differenziati fin dal monte-ore fra ordini di scuola, si collocano a valle di un sistema scolastico già fortemente diseguale, andando a consolidare la differenza, già indagata un secolo fa da Gramsci, tra dirigenti e subalterni e a rafforzare l'egemonia culturale neoliberista. In questo quadro normativo la scuola si fa "strumento per lo sviluppo economico che prepara il capitale umano necessario al sistema produttivo (paradigma funzionalista) e insegna alle/ai giovani ad adattarsi alle esigenze dell'impresa" (Betti *et al.*, 2018, p. 30) visione, quest'ultima, in contrasto con il nostro dettato costituzionale. Le nuove indicazioni delle *Linee Guida per i PCTO*<sup>8</sup> possono invece consentire di reinquadrare la loro finalità in una prospettiva meno funzionale alla richiesta immediata del mercato e più incline al rafforzamento dello sviluppo culturale e sociale di tutte le studentesse e gli studenti.

2. La *Costituzione italiana* è entrata in vigore il 1° gennaio 1948, a tre anni dalla Liberazione del Paese e dalla fine della Seconda guerra mondiale. In quanto reazione a un periodo di oppressione è profondamente democratica e il suo elemento caratterizzante è la persona, intesa, come dice Smuraglia (2018)<sup>9</sup>, "non come individuo singolo e isolato ma collocata nella trama dei rapporti sociali, vista nella coerenza della sua vita e della sua situazione sociale, delle sue difficoltà e limitazioni, in un mondo pervaso di disuguaglianze", inquadrata in modo non statico ma dinamico, "in quanto titolare di diritti e doveri, proiettata verso lo sviluppo non solo economico ma sociale e culturale". Un'idea di persona così concepita può realizzarsi soltanto attraverso il lavoro e nel quadro di un sistema che garantisca libertà, uguaglianza, dignità, ovvero all'interno dell'inscindibilità degli articoli 1-3-4.

L'articolo 1 sancisce il lavoro come fondamento della Repubblica Italiana e come attitudine fondamentale per lo sviluppo e la realizzazione della persona che, aggiunge l'articolo 3, può avvenire solo in condizioni di libertà e in un contesto di uguaglianza, motivo per cui il legislatore impone ai governi di farsi carico della rimozione degli ostacoli che ne impediscono la garanzia non solo formale ma sostanziale [...]. L'articolo 4, infine, unisce i fondamenti

---

che vogliamo sul sito della CdLMF: <https://cgilfirenze.it/wp-content/uploads/2018/07/Guida-Alternanza-scuola-lavoro.pdf>

<sup>7</sup>[https://www.istruzione.it/allegati/2016/Focus\\_ASL\\_2015\\_2016\\_v4.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2016/Focus_ASL_2015_2016_v4.pdf),

[https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus\\_ASL\\_2016\\_2017.pdf/b25882a9-4649-4057-b337-f3937f23475a?version=1.0](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus_ASL_2016_2017.pdf/b25882a9-4649-4057-b337-f3937f23475a?version=1.0),

[http://www.invalsi.it/invalsi/doc\\_evidenza/2018/Rapporto\\_prove\\_INVALSI\\_2018.pdf](http://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf)

<sup>8</sup> <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf/3e6b5514-c5e4-71de-8103-30250f17134a?version=1.0&t=1570548388496>

<sup>9</sup> Presidente Emerito ANPI

degli articoli 1 e 3 e riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro, stabilendo che è compito della Repubblica promuovere le condizioni che lo rendano effettivo, affinché tutte le persone, secondo le proprie possibilità possano contribuire al progresso materiale e spirituale della società. (Betti et al., 2018, p. 31)

Nella Costituzione trova, quindi, fondamento la formazione del ‘capitale umano’ ma nell’ottica della formazione integrale dell’individuo, inteso non solo come produttrice/produttore, ma anche e soprattutto come futura/o cittadina/o (paradigma critico, dello ‘sviluppo umano’), un’idea di scuola come comunità democratica e pluralista che garantisca una piena crescita intellettuale e morale delle cittadine-lavoratrici e dei cittadini-lavoratori (Baldacci, 2014). Nel legame indissolubile tra gli articoli 1-3-4 si individua il nesso formativo tra istruzione, lavoro e democrazia che consente di superare la visione meramente pragmatico-funzionalista proposta nella Legge 107/2015.

In contrasto con la visione funzionalista che guidava l’obbligatorietà dell’ASL nella legge 107, il progetto *Scuola-lavoro e solidarietà*, realizzato dal 2016/17 per volontà dell’associazione professionale Proteo Fare Sapere e dalla Federazione Lavoratori della Conoscenza (FLC) della Toscana con il coinvolgimento iniziale di sei istituzioni scolastiche, ha preso avvio da qui: è la nostra *Carta costituzionale* a indicare una ‘nuova’ direzione per l’ASL. Anticipando le nuove indicazioni per i PCTO, *Scuola-lavoro e solidarietà* narra la storia di un incontro tra scuola e lavoro, attraverso l’incontro di ASL e SL, sulla via della solidarietà. Non a caso quest’ultimo termine è presente fin dal titolo del progetto, per indicare il riferimento alle pratiche argentine di *Aprendizaje y Servicio Solidario* (AYSS) più che a quelle statunitensi<sup>10</sup> di SL e testimonia quindi “una qualificazione fondamentale, un’antropologia diversa” (Rota, 2012, p. 5). La sperimentazione avviata con le scuole toscane infatti ha voluto valorizzare, attraverso la parola solidarietà, il concetto di ‘comunità educante’, così come espresso nel nuovo contratto collettivo nazionale del comparto di istruzione e ricerca, il cui articolo 24, definisce la scuola:

una comunità educante di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, improntata ai valori democratici e volta alla crescita della persona», di cui fanno parte «il dirigente scolastico, il personale educativo, il DSGA e il personale amministrativo, tecnico, ausiliario, nonché le famiglie, gli alunni e gli studenti che partecipano alla comunità nell’ambito degli organi previsti dal D.LGS. n. 297/1994. (CCNL Istruzione e ricerca relativo al personale del comparto istruzione e ricerca - Triennio 2016-2018)<sup>11</sup>

Nella progettazione dei percorsi, quindi, sono stati coinvolti “gruppi classe nella loro interezza, in un’ottica di ricerca-azione che alla formazione degli studenti ha unito quella degli insegnanti nel processo di apprendimento-insegnamento” (Betti e Lotti, 2018, p. 29).

*Scuola-lavoro e solidarietà* ha rappresentato la sublimazione del confronto-incontro tra ASL e SL, grazie al quale è stato possibile superare l’eterno dibattito della preminenza della teoria sulla prassi, poiché il SL “si presta ampiamente alla realizzazione di progetti e di esperienze che contribuiscono a offrire alla scuola l’immagine di un’istituzione viva, ancorata alla realtà, ‘inclusa’ nella società e funzionale al miglior sviluppo di questa” (Rosati, 2016, p. 57) e dunque ha conferito un valore aggiunto alle esperienze di ASL, consentendo a studentesse e studenti, non solo di entrare in contatto con la realtà socio-

<sup>10</sup> Nel contesto nordamericano in cui tutto ruota attorno all’individuo il *Service Learning* è improntato sul concetto di “responsabilità individuale” mentre nelle pratiche latinoamericane di *Aprendizaje y Servicio Solidario*, invece, è centrale il concetto di fratellanza, l’idea che nessun individuo possa uscire dai guai da solo (Rota, 2012: 5).

<sup>11</sup> <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2018/06/20/141/so/33/sg/pdf>

lavorativa circostante, ma anche a prendere consapevolezza dei relativi problemi e a proporre soluzioni, a farsi quindi non solo buone/i lavoratrici e lavoratori, ma anche cittadine/i responsabili e partecipi. In sintesi il confronto parallelo tra ASL e SL, tramite il loro incontro ha generato un'ASL che potremmo definire 'solidale', richiamando *La difficile scommessa* (Laporta, 1975) della comunità educante e fornendo un contributo al dibattito contemporaneo sul *lifedeep learning*<sup>12</sup>. Oltretutto, agito all'interno della pratica istituzionalizzata dell'ALS, il SL "diventa esso stesso potenziale oggetto di istituzionalizzazione" (Betti *et al.*, 2018, 30) e in tal senso *Scuola-lavoro e solidarietà* è stato un 'precursore dei tempi'.

La conoscenza del SL in Italia d'altra parte è relativamente recente, non esiste ancora molta letteratura nazionale e quella esistente è basata soprattutto sullo scambio orizzontale di buone pratiche, spesso poco consapevoli del quadro teorico. Prima del riferimento nelle *Linee Guida per i PCTO*, gli interventi ministeriali in materia si limitano a due: oltre il documento *Una via italiana per il Service Learning*<sup>13</sup>, pubblicato a fine 2018 a chiusura della sperimentazione ministeriale, nell'anno scolastico 2016/17 sono state istituite le *Olimpiadi del Service Learning*, un *contest* rivolto "alle studentesse e agli studenti delle scuole di I e II ciclo, statali e paritarie, al fine di promuovere la diffusione di un approccio pedagogico che coniuga servizio e apprendimento, potenzia situazioni didattiche che favoriscono la maturazione di competenze disciplinari, trasversali e di cittadinanza"<sup>14</sup> con premio finale per tutte le scuole. Anche in termini di rete c'è ancora molto da fare: sul territorio nazionale convivono varie esperienze che però faticano a diventare sistema. Tra le più consolidate: il movimento *Avanguardie Educative*<sup>15</sup> che riconosce il SL fra le idee innovative delle dimensioni dello spazio, del tempo e della didattica e la *Scuola di Alta Formazione Educare all'Incontro e alla Solidarietà* (EIS)<sup>16</sup> attivata dall'Università LUMSA. Su impulso del progetto *Europe Engage*<sup>17</sup> invece si sta strutturando la rete delle università sul SL. Infine, nel 2019 *Fondazione UIBI*<sup>18</sup>, *INDIRE* e *Scuola di Alta Formazione EIS-Lumsa* hanno realizzato il *Primo Convegno Internazionale sul Service Learning*<sup>19</sup>.

Negli Stati Uniti<sup>20</sup> e in America Latina<sup>21</sup>, con denominazioni diverse, il SL conta su progetti e ricerche ultradecennali, ma anche in Europa ci sono realtà più consolidate della nostra a cui guardare. Una rete a cui ispirarsi, nell'auspicabile costruzione di quella italiana, è la *Red spagnola de Aprendizaje y Servicio*<sup>22</sup> (REDAPS), la cui diffusione istituzionale e territoriale è iniziata nel 2003. Si tratta di una rete formata da piccole reti capillarmente diffuse nel territorio, con la finalità di condividere e diffondere la conoscenza sulle esperienze di SL, costituita in percentuale dal 35% di associazioni, il

---

<sup>12</sup> Il *lifedeep learning* evidenzia le radici profonde della dimensione circolare, dove i continui mutamenti in atto orientano i luoghi dell'informale quali generativi di competenze e capacità che compenetrano i contesti formali dell'apprendimento. Diffuso a partire dalla conferenza UNESCO *Challenges and Opportunity for EU Education Systems 2008*, tenutasi in Brasile nel 2009, il concetto della terza dimensione affiancava già quelli di *lifelong* e *lifewide* nel rapporto Faure, *Learning to be*, pubblicato nel 1972, dove fu introdotta l'espressione di "società della conoscenza" e le tre dimensioni dell'apprendimento venivano accompagnate al termine *education*, che nei decenni successivi è stato sostituito con *learning*.

<sup>13</sup> <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/una-via-italiana-per-il-service-learning>

<sup>14</sup> <http://usr.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2017/05/regolamento.pdf>

<sup>15</sup> <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>

<sup>16</sup> <https://www.lumsa.it/eis>

<sup>17</sup> *Developing a culture of civic engagement through service-learning within higher education in Europe* - <https://europeengage.org/>

<sup>18</sup> <http://www.fondazioneuibi.it/>

<sup>19</sup> <http://www.indire.it/2019/03/18/a-maggio-a-lucca-il-convegno-internazionale-sul-service-learning/>

<sup>20</sup> IJRSLCE: <http://www.researchslce.org/the-ijrslce/>

<sup>21</sup> CLAYSS: <http://www.clayss.org/>

<sup>22</sup> <https://aprendizajeservicio.net/>

29% di centri educativi, il 25% di università, il 9% di comuni, il 7% di centri di formazione professionale docenti.

**3.** Il rapporto fra scuola e mondo del lavoro si porta dietro il riferimento alle competenze, che nel loro essere un termine dai confini semantici piuttosto ampi, in ambito educativo sono indicate sia per alludere ad una didattica innovativa, sia per accusare la decadenza del sistema scolastico, sia per facilitare lo scambio fra sistemi, sia per adeguarsi burocraticamente alle indicazioni normative (Benadusi e Molina, 2018). Il loro riferimento è di solito utilizzato per sottolineare l'esigenza di superare l'insegnamento di tipo trasmissivo e dichiarativo, ma paga l'essere stato diffuso dalle scienze per l'organizzazione del lavoro, in relazione all'esigenza di superare il modello fordista e forse per questo è avvertito come estraneo dalla scuola che si vorrebbe cambiare.

In seguito al Rapporto Faure del 1972, l'economia ha spostato l'attenzione dal capitale fisico a quello umano, ritenuto più importante ai fini dello sviluppo tecnologico. Inoltre, se fino ad allora la sua misurazione era essenzialmente quantitativa (livello di scolarizzazione, tasso di alfabetizzazione, spesa pubblica in istruzione ecc.), dagli anni settanta del secolo scorso si è affermata la volontà di una rilevazione più qualitativa dell'istruzione, alla ricerca della misurazione delle *performance* degli studenti con test standardizzati.

Il gruppo delle grandi imprese, riunito dal 1983 nella *European Round Table of Industrialists* (ERT), ha analizzato le politiche europee e formulato raccomandazioni utili al perseguimento dei propri obiettivi strategici. Il rapporto *Educazione e competenza in Europa* (1989) sottolineava l'importanza strategica della formazione e dell'educazione per la competitività europea e perorava il "rinnovamento accelerato dei sistemi d'insegnamento e dei loro programmi". Nel successivo *L'istruzione per gli europei. Verso la società della conoscenza* (1995)<sup>23</sup>, la lobby invitava contemporaneamente gli industriali a prendere parte attiva allo sforzo educativo e i responsabili politici a "coinvolgere le industrie nelle discussioni concernenti l'educazione". Sono stati proprio i lavori della ERT a influenzare l'avvio della politica europea in ambito educativo, a partire dall'articolo 126 del Trattato di Maastricht e il successivo Libro Bianco *Insegnare e imparare: verso la società cognitiva* (1996)<sup>24</sup>, dove si afferma che è strategico aiutare l'Europa a "diventare l'economia della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, capace di una crescita economica duratura". La significazione di 'competenze' come qualitativamente misurabili e soprattutto associate alla competitività soggiace quindi ad un progetto pedagogico ampio, nel quale il pensiero neoliberista vede il sistema educativo esclusivamente in funzione delle esigenze produttive e conseguentemente lo incarica di formare produttori competenti e dotati di una mentalità competitiva, trascurando la formazione dei giovani come futuri cittadini, tanto che in questa ottica, la stessa scuola è inquadrata come un'azienda e i singoli istituti sono posti in concorrenza nel mercato della formazione (Baldacci, 2019).

Come reazione alla significazione delle competenze quali costruito competitivo di produttività, si polarizza un dibattito formato da chi, ritenendo di perseguire una didattica 'seria', basata sulla trasmissione delle conoscenze, si contrappone a una didattica per competenze, ridotte a stratagemma politico economico che tende alla semplificazione degli standard attesi, finalizzata alla produzione di un normotipo acritico e sfruttabile. Questa contrapposizione, attraverso il rifiuto *tout-court* delle competenze, di fatto allontana tutte le istanze innovative della didattica attiva del novecento, senza neppure riuscire a contrastare la pressione dell'attuale sistema di sviluppo, che attraverso l'ossessione per la misurazione delle *performance* cerca di ottenere risultati spendibili nel

---

<sup>23</sup> <https://ert.eu/focus-areas/>

<sup>24</sup> <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:IT:PDF>

breve periodo sul mercato del lavoro. D'altra parte la pressione del modello di sviluppo neoliberista è molto più pervasiva e ha radici implicite nella razionalità meccanicistica di cui è ormai imbevuta l'amministrazione dell'istruzione e non solo. Occorrerebbe riconoscere che "proprio la statica incapacità del sistema scolastico di risemantizzare e ristrutturare il proprio spazio in senso pedagogico l'ha reso pronò alle richieste economicistiche, mentre sbandierava ipocritamente la bandiera del suo approccio 'formativo' che intanto andava e va realizzando quote rilevanti di dispersione" (Fabbri, 2019, p. 31).

Tutto il movimento di rinnovamento pedagogico del secolo scorso ha ricercato uno sviluppo di conoscenze costruito a partire dall'accompagnamento di azione e riflessione delle allieve e degli allievi. Se è vero che il termine competenza si è diffuso solo negli ultimi decenni e in relazione alla politica pedagogica neoliberista, il suo concetto di fondo è legato alla critica dei metodi di insegnamento tendenti al verbalismo e alla richiesta di imparare a parlare degli argomenti senza consapevolezza o capacità di trasporli fuori dal contesto scolastico. La competenza in realtà è un concetto complesso, definibile sia sul piano della *performance* sia su quello delle operazioni cognitive necessarie all'esecuzione, implica il 'sapere' e il 'saper-fare', la cognizione e la metacognizione ed è connesso agli aspetti affettivi legati alla motivazione. D'altra parte questi vari aspetti non sono chiaramente separabili in forma 'algoritmica', come avviene per le abilità, bensì si amalgamano nel corso dell'esperienza. In tal senso la realizzazione di un curriculum per competenze non è una riduzione delle conoscenze ai minimi termini necessari alla manifestazione di abilità facilmente misurabili, ma la costruzione di un sapere consapevole ed efficace, appreso grazie alla guida di un/a docente esperto/a (Baldacci, 2010).

Il riferimento pedagogico e didattico alle competenze consente quindi di delineare un apprendimento "trasformativo" nel contesto della "società liquida", dove lavoratori e lavoratrici rappresentano "gli elementi più facilmente smaltibili e sostituibili del sistema economico" (Bauman, 2002, p. 175), per questo occorre lo sviluppo di un apprendimento attivo, che permetta di contrastare la contemporanea forma di oppressione e dominazione.

L'ideologia neoliberale si sforza di spiegarci e di farci vedere la globalizzazione come qualcosa di naturale o quasi, e non come un risultato della storia [...]. Il discorso ideologico della globalizzazione cerca di mascherare che essa viene rimpinguando la ricchezza di pochi e contemporaneamente viene acutizzando la povertà e la miseria di milioni di altri. (Freire, 2004, p. 100-101)

La comprensione in senso pedagogico delle competenze può quindi consentire la riproposizione di un rapporto polemico e trasformativo della società nel suo insieme, ma la semplice apertura del curriculum scolastico alle conoscenze del mondo del lavoro, alla realizzazione di uno *stage*, non è di per sé trasformativo del modello didattico trasmissivo, rischiando di accumulare, nel percorso educativo di studenti/sse, altre 'verità' da accettare. Solo un'educazione non "bancaria", ma problematizzante che, attraverso il dialogo, rompe il mutismo paralizzante degli oppressi, ricordando loro di essere delle donne e degli uomini "sociali e storici, che pensano, che comunicano, che trasformano, che creano, che realizzano sogni, che sono capaci di indignarsi perché capaci di amare" (Freire, 2004, p. 45) può davvero consentire di trasformare e dare nuovo significato al sistema educativo.

Se nell'economia basata sulla conoscenza, la crescita individuale e competitiva del 'capitale umano' aiuta a destreggiarsi nel "gioco delle sedie" (Bauman, 2006), apprendere la responsabilità e la solidarietà della relazione con l'altro attraverso la realizzazione di un curriculum che comprenda le competenze civiche e sociali mantiene viva la democrazia. L'affermazione di un curriculum dove le competenze perseguono la crescita della persona

come cittadino/a e lavoratrice-produttrice/lavoratore-produttore richiama la piena applicazione dei principi della Costituzione e allo stesso tempo i principi del SL, dove l'apprendimento si sostanzia nel legame con la partecipazione attiva delle studentesse e degli studenti.

Nonostante la pervasività e la posizione dominante del neoliberismo, il riconoscimento della conoscenza come bene sociale e contributo per una crescita più democratica e solidale è piuttosto diffuso, tanto che la visione delle caratteristiche del SL porta molte/i docenti a riconoscere il proprio operato nell'alveo dei suoi principi, pur se non applicati interamente. Le 'applicazioni parziali' di SL non sono un ostacolo, bensì una potenzialità che permette a chi si avvicina per la prima volta di acquisire maggiore consapevolezza teorica e di portare i propri progetti didattici verso un'applicazione più completa del *framework*.

In seguito all'obbligatorietà dei percorsi di ASL, alcune scuole italiane si sono interrogate sulla possibilità di legarli ai principi pedagogici del SL. Fra queste iniziative abbiamo ricordato *Scuola-lavoro e solidarietà*, la cui domanda di ricerca è stata come perseguire la volontà di orientamento e il contrasto delle disuguaglianze socio-culturali e territoriali, nonché della dispersione scolastica e dell'abbandono, riportando la centralità della scuola nella società della conoscenza nell'alveo dei principi fondamentali della Carta Costituzionale. Promuovendo lo spostamento dalla visione funzionalista dell'ASL alla crescita della persona completa si è quindi incrociato il *framework* del SL.

Facendo riferimento alla razionalizzazione proposta da Baldacci (2007), il circolo locale della ricerca-azione, con la singola classe di studenti e studentesse, i/le docenti della stessa e il contesto socio-territoriale di azione, ha visto la progettazione condivisa e la realizzazione del progetto, con relativa valutazione e autovalutazione dell'acquisizione di competenze, saperi disciplinari e impatto nel clima sociale della comunità educante. Lo studio degli elementi di coerenza e valutazione dei diversi progetti realizzati diacronicamente e sincronicamente dalle classi ha permesso l'autocorrezione del circolo esterno della ricerca-azione, consentendo di rinnovare lo sviluppo democratico del rapporto fra scuola e società, comprensiva del mondo dei lavori, nel contesto dei principi costituzionali richiamati dalla domanda di ricerca.



FIG. 1 Schema di flusso della ricerca-azione Fonte: rielaborazione da Baldacci (2007)

Il progetto ha avuto lo scopo di far conoscere, rafforzare e creare i legami sociali generatori di conoscenza e trasformazione, facilitando un nuovo protagonismo degli e delle studenti-cittadini/e, esattamente come delle e dei docenti-soggetti capaci di reclamare e ricolonizzare il sistema secondo le norme del mondo della vita (Herzog, 2018).



4. La transizione dall'ASL al SL, operata dal progetto *Scuola-lavoro e solidarietà* rifacendosi ai principi della Costituzione, ha realizzato esperienze con le quali le comunità educanti, favorendo il protagonismo di studentesse e studenti, hanno avviato una critica del 'senso comune' creato dalla cultura egemone, cercando di trasformarlo tramite un'auto-narrazione frutto di un "nuovo linguaggio". Ricercando una "leva di cambiamento" nell'ottica di una gramsciana "pedagogia dei subalterni", la prosecuzione di progetti di SL nell'ambito dei PCTO consente il rafforzamento di un sistema formativo integrale e una educazione permanente che ridia centralità al nesso deweyano fra democrazia e educazione (Baldacci, 2017, p. 259-262).

Nella pedagogia del secolo scorso, tre percorsi hanno portato al SL: uno ha ricercato il miglioramento del processo educativo attraverso i principi dell'attivismo e della collaborazione col territorio, trovando nel SL la risposta anche all'impulso etico e sociale, un secondo si è preoccupato del miglioramento dei servizi sociali e conseguentemente della formazione tecnica, ma anche umana e sociale di chi li realizza e la "terza via" - nella quale sono ascritte lo scoutismo e la pedagogia socialista classica del lavoro -, dove apprendimento e servizio sono molto legati fin dall'inizio, non essendo facile determinare la supremazia dell'uno o dell'altro (Trilla: 2009). I percorsi di SL nell'ambito dei PCTO possono determinare la riaffermazione del valore educativo del 'lavoro', in una visione aggiornata all'attuale contesto sociale ed economico e quindi sostituito dal più ampio concetto solidaristico di 'servizio', mutualmente legato all'apprendimento per la crescita della persona, come era, ci ricorda Trilla, nella pedagogia socialista classica del lavoro.

### Riferimenti bibliografici

- BALDACCINI, M. (2007) *La pedagogia come attività razionale*, Roma, Editori riuniti.
- BALDACCINI, M. (2010), *Curricolo e competenze*, Mondadori, Roma
- BALDACCINI, M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione lavoro e democrazia*, Milano, Franco Angeli
- BALDACCINI, M. (2017), *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci
- BALDACCINI, M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, Franco Angeli
- BAUMAN Z. (2002). *Modernità Liquida*, Bari, Laterza  
(2006), *Vita liquida*, Milano, Laterza
- BENADUSI, L. e MOLINA, S. (2018), *Le competenze, una mappa per orientarsi*, Bologna, Il Mulino
- BETTI, F. e LOTTI, P. (a cura di) (2018), *Scuola-lavoro e solidarietà. Una direzione per l'alternanza*, Roma, Edizioni Conoscenza
- BETTI F., LOTTI P. e RAPEZZI A. (2018), *Scuola-lavoro e solidarietà. Un'alternativa pedagogica*, in Articolo 33 | n. 9-10, pp. 29-34, ISSN 2280-4315, Roma, Edizioni Conoscenza
- FABBRI, P. (2019), *La sfida dell'inclusione nella scuola*, Roma, Armando editore.
- FIORIN, I. (a cura di ) (2016), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Milano, Mondadori
- FREIRE, P. (1977), *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Oscar Mondadori  
(2004), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino, Ega editore
- MORTARI L. (a cura di) (2017), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, Milano, Franco Angeli
- PAZZI, A. M. (2018), *Luoghi in costruzione: Dall'alternanza scuola-lavoro all'alternanza scuola-comunità*, Roma, Armando Editore
- ROSATI N. (2016), *Alternanza formativa e Service Learning: un connubio efficace per la formazione*, in "Formazione Lavoro Persona", anno VI, n.18

- SMURAGLIA C. (2018), *Introduzione alla Costituzione della Repubblica Italiana*, ANPI
- TAPIA, M. N. (2006), *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Roma, Città Nuova
- TRILLA BERNET, J. (2009), *El aprendizaje-servicio en la pedagogía contemporánea*, in Puig, J. M. (a cura) *Aprendizaje-servicio (ApS) Educación y Compromiso cívico*, Barcellona, Grao