



# Service Learning

Per un apprendimento  
responsabile

a cura di  
**Luigina Mortari**

*il* **m** *estiere*  
della **P** *edagogia*

**FrancoAngeli**

## Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.





# Il mestiere della pedagogia Collana

diretta

da Massimo Baldacci

---

La collana "*Il mestiere della pedagogia*" si rivolge agli insegnanti e a quanti operano nei settori dell'educazione e della formazione e cercano lumi e ipotesi di lavoro per la propria pratica professionale.

Il presupposto della collana è il seguente: il mestiere della pedagogia consiste nel mettere a punto idee e modelli metodologici per affrontare i *problemi* delle pratiche educative, a partire da quelli della scuola e dell'insegnamento.

Per fare il proprio mestiere la pedagogia non si deve confinare in uno spazio teorico puramente astratto, né in una pratica meramente empirica. Deve invece assumere come proprio dominio i *problemi educativi* nella loro *concretezza storico-sociale*, e vedere la teoria come uno strumento per la loro comprensione e la loro soluzione. La pedagogia, cioè, assolve il proprio compito se diventa il "lume" in grado di rischiarare i cammini della prassi educativa.

La collana presenta perciò volumi tematizzati sui *problemi dell'educazione*, ed è articolata in due versanti.

Il primo versante è dedicato alle *ricerche educative*, e accoglie volumi nei quali è prevalente l'aspetto dell'analisi interpretativa di una data problematica formativa, ma il cui apporto è comunque gravido di implicazioni per la pratica.

Il secondo versante è dedicato ai *paradigmi educativi*, e presenta volumi che privilegiano un taglio teorico e metodologico, volto al tempo stesso ad interpretare criticamente le questioni e a definire modelli d'intervento e ipotesi operative (non ricette) da sperimentare nella pratica.

Nella collana, sono particolarmente prese in esame le problematiche inerenti alla formazione scolastica: la conoscenza e la relazione, l'apprendimento e i vissuti emozionali, il curriculum e l'organizzazione scolastica, i saperi e le strategie didattiche ecc. Ma anche le questioni formative extrascolastiche concernenti l'educazione permanente, il sistema formativo, le agenzie formative del territorio ecc.



# Il mestiere della pedagogia Collana

diretta

da Massimo Baldacci

---

**René Barioni**, *Haute École Pédagogique, Losanna*

**Luciana Bellatalla**, *Università di Ferrara*

**Fabio Bocci**, *Università Roma Tre*

**Franco Cambi**, *Università di Firenze*

**Enzo Catarsi**, *Università di Firenze*

**Giorgio Chiosso**, *Università di Torino*

**Enza Colicchi**, *Università di Messina*

**Michele Corsi**, *Università di Macerata*

**Mercedes Cuevaz López**, *Universidad de Granada*

**Francisco Diaz Rosas**, *Universidad de Granada*

**Liliana Dozza**, *Università di Bolzano*

**Silvia Fioretti**, *Università di Urbino*

**Massimiliano Fiorucci**, *Università Roma Tre*

**Franco Frabboni**, *Università di Bologna*

**Eliana Fraeunfelder**, *Università di Napoli*

**Patrizia Gaspari**, *Università di Urbino*

**Giovanni Genovesi**, *Università di Ferrara*

**Cosimo Laneve**, *Università di Bari*

**Isabella Loiodice**, *Università di Foggia*

**Umberto Margiotta**, *Università di Venezia*

**Carlo Marini**, *Università di Urbino*

**Berta Martini**, *Università di Urbino*

**Maria Chiara Michelini**, *Università di Urbino*

**Franco Nanetti**, *Università di Urbino*

**Riccardo Pagano**, *Università di Bari*

**Teodora Pezzano**, *Università della Calabria*

**Franca Pinto Minerva**, *Università di Foggia*

**Mario Rizzardi**, *Università di Urbino*

**Pier Giuseppe Rossi**, *Università di Macerata*

**Roberto Sani**, *Università di Macerata*

**Vincenzo Sarracino**, *Seconda Università di Napoli*

**Giuseppe Spadafora**, *Università della Calabria*

**Francesco Susi**, *Università Roma Tre*

**Giuseppe Trebisacce**, *Università della Calabria*

**Simonetta Ulivieri**, *Università di Firenze*

**Angela Maria Volpicella**, *Università di Bari*

**Miguel Zabalza**, *Universidad de Santiago de Compostela*

---

Ogni volume è sottoposto a referaggio a “doppio cieco”.

Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato dei referee.

# Service Learning

Per un apprendimento  
responsabile

a cura di  
**Luigina Mortari**

*il* **m** *estiere*

della

**p** *edagogia*

**FrancoAngeli**

Progetto grafico di copertina di Elena Pellegrini

Copyright © 2017 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)*

# Indice

<b>1. Costruire insieme un bene comune</b>	pag.	9
<i>di Luigina Mortari</i>		
1. Una politica della cura	»	9
2. Fare in comune	»	11
3. Una differente politica dell'educazione	»	14
4. Farsi responsabili	»	22
5. Un'esperienza universitaria di service learning	»	25
6. Service research	»	29
Riferimenti bibliografici	»	32
<b>2. Service learning: una “novità” dal cuore antico</b>	»	35
<i>di Italo Fiorin</i>		
1. Il bivio: quale strada scegliere?	»	36
2. Quale motivazione offrire	»	39
3. Alle origini del service learning: Dewey e Freire	»	41
4. La lezione della scuola di Barbiana	»	43
5. Il rinnovamento pedagogico in Italia	»	46
6. La Scuola Centro di Ricerca	»	47
7. Service learning e didattica per competenze	»	52
8. “Apprendere serve, servire insegna”	»	54

9. Gli standard di qualità	pag.	55
10. Service learning e curricolo	»	57
11. Pedagogia della realtà	»	60
12. Tratti caratterizzanti il service learning	»	62
12.1. Realizzare azioni solidali	»	62
12.2. Alunni protagonisti	»	64
13. Integrazione nel curricolo	»	65
14. Conclusioni	»	66
Riferimenti bibliografici	»	68
<b>3. Il service learning: un'analisi sistematica della letteratura</b>	»	71
<i>di Marco Ubbiali</i>		
1. L'analisi della letteratura: il metodo di ricerca	»	71
1.1. Che cos'è una systematic literature review	»	72
1.2. Il processo di systematic literature review sulle pratiche di service learning	»	74
2. Il modello pedagogico del service learning	»	83
2.1. Nascita e sviluppo del service learning	»	83
2.2. Le caratteristiche del servizio e i modelli di service learning conseguenti	»	100
2.3. Service learning e comunità	»	104
2.4. Service learning e responsabilità civica ed etica	»	107
2.5. Filosofie di riferimento e prospettive epistemologiche	»	112
2.6. La dimensione riflessiva	»	118
2.7. Service learning e ricerca	»	121
2.8. Il service learning in atto	»	125
2.9. Teorie correlate al service learning in letteratura	»	131
2.10. Integrare il service learning nella cultura dell'istituzione	»	137

3. Il service learning in atto. Azioni e pratiche nei contesti formativi	pag.	145
3.1. Lo sviluppo di una pratica	»	145
3.2. Il service learning a scuola	»	147
3.3. Service learning e formazione degli insegnanti	»	168
3.4. Service learning e curricula universitari	»	186
Riferimenti bibliografici	»	197
<b>4. Formare alla professione dentro i luoghi di lavoro</b> <i>di Arduino Salatin</i>	»	217
1. Educazione, trasformazione e service learning	»	217
1.1. Alcune connotazioni distintive del service learning	»	218
2. L'apprendimento sul lavoro come esperienza sociale	»	220
3. Formare alla professione in una logica di servizio	»	222
3.1. L'apprendimento professionale	»	222
3.2. Nuovi approcci al transfer e allo sviluppo	»	222
3.3. Formare attraverso il service learning: verso un nuovo paradigma curricolare?	»	223
Riferimenti bibliografici	»	225
<b>Gli Autori</b>	»	227



# 1. Costruire insieme un bene comune

di Luigina Mortari

## 1. Una politica della cura

Ogni essere tende al bene (Aristotele, *Etica Nicomachea*, I, 1, 1094a, 1-3) nel senso che ciascun ente avrebbe un orientamento naturale a cercare ciò che fa bene alla vita. Noi esseri umani cerchiamo una vita buona, degna di essere vissuta, tale cioè da fare assaporare all'anima momenti di piacere dell'essere, quelli che soli bastano a fare respirare la vita. La ricerca del bene è la direzione che orienta l'anima nella vita, perché ogni anima fa quello che fa in vista del bene (Platone, *La Repubblica*, VI, 505e). Non c'è cultura che non riconosca valore alla saggezza, intesa come sapienza dell'arte di vivere, ed è la ricerca del bene che tiene la mente orientata alla ricerca della saggezza.

Ma in che cosa consiste una vita buona? O in che cosa consiste il bene, quello cercando il quale la vita si fa buona? Qui viene il difficile, perché il bene è cosa ardua da cogliere nella sua essenza. Per noi esseri umani, le cui capacità di ragione sono limitate dal fatto di essere enti condizionati, impossibilitati a vedere le cose da un punto di vista oggettivo, una risposta certa, definitiva alla domanda su cosa sia il bene e come possa realizzarsi nella vita quotidiana è impossibile da afferrare. Nella *Repubblica* si dice che per cogliere l'idea di bene la nostra mente dovrebbe essere capace di una spinta ascensionistica, che la porti fuori dal mondo sensibile in cui siamo per accedere al mondo intellegibile, cioè il mondo delle cose che sempre sono, che proprio in quanto tale è il luogo della verità. Ma noi abitiamo il mondo conoscibile, quello delle cose generate e come tali destinate a scomparire, e da questa postazione labile e incerta «punto estremo e difficile a vedersi è l'idea di bene» quella rotonda e perfetta (Platone, VII, *La Repubblica*, 517c), perché in questo mondo si danno solo verità provvisorie.

Nonostante la nostra limitatezza, che rende la nostra condizione assolutamente altra dalle cose perfette in sé, come è l'idea di bene, è però naturale aspirare a

cogliere tale idea, poiché se la mente di essa avesse una visione adeguata allora avrebbe nozione dei criteri che consentono di capire ciò che è buono, giusto e bello (*La Repubblica*, 517c) fare per rendere la vita degna di essere vissuta.

Mancandoci una nozione esatta del bene, mancando cioè la verità dell'esistenza, faticiamo a trovare il giusto orientamento del vivere e il nostro camminare nel tempo, quando resta in ascolto della tendenza al bene, non può che configurarsi come continua ricerca, se non di una verità intera, almeno di qualche briciola di verità sul bene.

A fare del bene l'oggetto sistematico della sua ricerca è l'etica. La ricerca di un'etica costituisce la risposta alla necessità che noi esseri umani sentiamo di «auspicio della vita buona, con e per gli altri, all'interno di istituzioni giuste» (Ricoeur, 2007, p. 34). Per dare voce a questo auspicio di primaria importanza per la vita, Ricoeur ricorre al termine "cura" e afferma che la ricerca di una vita buona è tutt'uno con la «cura di sé, cura dell'altro, cura delle istituzioni» (*ivi*, p. 34).

È importante questo invito a riconoscere il valore dell'etica della cura da parte di un filosofo estraneo al dibattito sulla cura, soprattutto perché fa ipotizzare l'estensione dell'applicabilità della cura al mondo delle istituzioni. Infatti, Ricoeur scrive che nell'etica vanno compresi «in una unica formula, ben articolata, la cura di sé, la cura dell'altro e la cura dell'istituzione» (Ricoeur, 2002, p. 48). La cura così concepita può uscire dunque dai limiti del privato e farsi fondamento della vita pubblica, rendendo possibile inscrivere la cura nei discorsi sulla politica.

La vita politica ha da sempre assunto come riferimento l'etica della giustizia. Una mis-interpretazione della cura ha portato in passato a contrapporla alla giustizia, come se costituissero due orizzonti valoriali impossibili. Invece l'esercizio della giustizia, indispensabile per il costituirsi di una istituzione capace di offrire una buona qualità della vita, ha necessità di una politica della cura, perché la cura introduce un'attenzione alla singolarità dell'altro che la giustizia, impegnata a cercare principi dal valore generale e impersonale, tende a smarrire, con il rischio di ridurre la gestione della vita pubblica dentro logiche in cui i bisogni di ciascuno, che è unico e singolare, faticano a essere considerati. Mentre la giustizia fornisce come orientamento per la deliberazione il principio di dare a ciascuno in proporzione al suo contributo, al suo merito, la cura si preoccupa che ognuno abbia ciò che rende buona la vita indipendentemente da un calcolo distributivo. Specificatamente la giustizia calcola mentre la cura è al di là del calcolo e obbedisce alla necessità. Mentre la giustizia per divenire operativa ha necessità di tradursi dentro un sistema di norme, la cura si tiene al di qua di ogni formalizzazione e si attiene al principio di prestare attenzione alla bisognosità e al desiderio di trascendenza di ciascuno.

La diversità fra giustizia e cura è ciò che le rende necessarie l'una all'altra. Proprio perché non è facile comporre la sollecitudine verso le singole persone nella loro singolare umanità con il rispetto delle regole generali a chi è chiamato a prendere decisioni è richiesta saggezza (Ricoeur 2007, p. 49). La *phronesis* (cioè la saggezza) di cui parla Aristotele, intesa come la capacità di deliberare ciò che è meglio in quella precisa situazione e per il maggior numero di persone possibili, è necessaria proprio perché non è disponibile un meta-discorso entro cui sussumere la tensione alla cura e l'applicazione della giustizia.

Nella sua essenza l'etica della cura è un'etica delle virtù, poiché da un'analisi fenomenologica (Mortari, 2006; 2015) risulta che praticare la cura per la vita propria e per quella degli altri richiede modi di essere che corrispondono a ciò che il pensiero filosofico fin dall'antichità definisce "virtù". Non c'è cura se non c'è benevolenza per sé e per l'altro e il bene-volere è la prima e fondamentale virtù, rispetto alla quale tutte le altre virtù non sono che i modi di attualizzazione; non c'è cura che tende al bene se non si pratica il rispetto, la generosità, il coraggio, la pazienza, la resistenza.

Indizi di un'etica delle virtù sono le relazioni di amicizia. Differentemente da Platone, che costruisce la propria filosofia della politica sul concetto di giustizia, Aristotele afferma essere «l'amicizia a tenere insieme le comunità» (*Etica Nicomachea*, VIII, 1155a, 27). L'amicizia è, infatti, quella forma di relazione in cui la prima preoccupazione dell'amico è cercare il bene per l'altro. Senza cadere nell'illusione che le relazioni di amicizia possano essere così estese da permeare un intero tessuto sociale, è però da considerare tale relazione come un archetipo capace di ispirare l'agire pubblico, perché il principio del cercare il bene dell'altro è quello capace di dare fondamento a una comunità che apre alla possibilità di un modo di vivere pienamente umano.

Poiché l'amicizia è un archetipo delle relazioni di cura, si può dire che se una comunità ha bisogno di amici e se l'amicizia vera è un'azione di cura, allora la cura può fondare una comunità. Non solo la giustizia, ma "anche", se non forse "primariamente", la cura è il vero fondamento di una politica che assume come principio quello di cercare una buona qualità della vita per tutti.

## 2. Fare in comune

Nella *Retorica*, Aristotele afferma che è bene per l'essere umano ciò che viene scelto per se stesso (libro I, 6, 1362a) e le virtù «sono necessariamente un bene in quanto coloro che le possiedono si trovano in una condizione positiva», e poi aggiunge che le virtù consentono di produrre dei beni e inoltre inducono all'azione (*Retorica*, libro I, 6, 1362b). È importante da un punto

di vista politico questa terza qualità intrinseca delle virtù che consiste nel muovere all'azione. La vita per fiorire ha bisogno di fatti, di azioni; non di sole parole vive il mondo, e la virtù, se come sostiene Aristotele è un bene in sé, non può non orientare verso azioni buone.

Se si accettano queste premesse allora si può ipotizzare che, se nel tempo quotidiano tutti almeno una volta al giorno ci lasciassimo guidare dalla tensione ad agire secondo virtù, certamente potremmo respirare una migliore qualità della vita. Non che manchino i segni di una buona cultura della cura; se infatti potessimo dedicarci a una etnografia della vita quotidiana ordinaria potremmo registrare atti di cura in molti luoghi: nelle scuole, nei servizi per le persone più fragili, nelle organizzazioni sanitarie, negli organismi pubblici, nelle imprese di volontariato e in ogni altro luogo dove le persone si incontrano.

Ma a muovere la vita sociale sono anche altri orientamenti, che in molti casi vanno in direzione contraria all'etica della cura, che fatica a trovare riconoscimento in una cultura come la nostra che privilegia altri ordini di valore. Siamo in pieno liberismo, in una società costruita sulla competizione, dove riuscire nella vita significa affermare se stessi, dove il sé è inteso in senso atomistico e disgiuntivo rispetto al tessuto relazionale in cui ciascuno è situato. Questo individualismo liberistico è una delle maggiori minacce per la democrazia. Con l'indebolirsi dei sentimenti comunitari a rischio è la cultura della democrazia, cioè un modo di concepire la vita pubblica che si fonda sui principi della solidarietà, della responsabilità, dell'impegno per la comunità. Quando gli appelli alla responsabilità si riducono a vuota retorica e la solidarietà nutre sospetti di essere niente più che buonismo antipolitico, l'impegno sociale assume spesso contorni confusi. È vero che di fronte all'esplosione di situazioni gravemente problematiche si registrano reazioni di impegno e di solidarietà, ma si riducono spesso ad azioni di breve respiro, quelle che Bauman definisce «orge di compassione e di carità» (Bauman, 2000, p. 11), che si sciolgono al venire meno delle situazioni di emergenza. A fare la differenza è una responsabilità e una solidarietà strutturale, che fa da grammatica all'agire civico.

Invece la retorica della solidarietà convive con la paura dell'altro, una paura che arriva dentro le pieghe anche della più raffinata riflessione filosofica, dove si trovano espressioni di sospetto verso il termine "comunità", come se il sentirsi in comune con altri e agire secondo una logica di co-partecipazione minacciasse il proprio sé. Fatica ad affermarsi un'autentica visione interrelazionale della vita, dove ciascuno sappia vedersi intimamente legato all'altro. L'essere inaggirabilmente con gli altri è un dato ontologico, sta a noi significarlo nella prospettiva della costruzione di una buona vita in comune. Solo accettando l'essenza relazionale della condizione umana possiamo dare un significato

positivo a una visione solidale e comunitaria della vita che, senza mitizzare in modo sentimentalistico l'essere con l'altro, poiché i conflitti e le distanze sono sempre alla porta, sappia interpretarla secondo una progettualità positiva.

La cifra di una comunità è data dal principio di solidarietà (Stein, 1999, p. 160). Una comunità esiste nella misura in cui i soggetti che la strutturano condividono un progetto e a questo dedicano il loro agire pubblico, secondo il principio del portare ciò che è proprio, come per esempio le proprie competenze, dentro un disegno che accomuna. Perché ci sia comunità ci deve essere qualcosa appunto che mette in comune, senza però che il condividere sopprima l'individualità, l'originalità di ciascuno.

Nella comunità trova la sua massima realizzazione l'essenza della condizione umana come essere singolare e plurale allo stesso tempo: siamo esseri plurali in quanto con tutti condividiamo qualcosa di essenziale e degli altri abbiamo necessità vitale per dare forma umana al nostro esserci; siamo anche esseri singolari non solo perché ciascuno sente la solitudine ontologica conseguente al fatto di essere responsabile del proprio esistere, ma anche perché ciascuno è chiamato a dare una forma propria e originale al proprio esserci. Nella comunità, quando viene intesa come luogo di vicinanza l'uno verso l'altro senza però che venga meno la giusta distanza fra l'uno e l'altro, queste due istanze trovano un'armonica presenza. Si agisce con gli altri per qualcosa che accomuna (dimensione della pluralità), ma allo stesso tempo ciascuno trova le condizioni per dare espressione alla propria originalità, per alimentare il proprio essere di quanto sente necessario per trovare la sua propria individuazione.

Secondo Edith Stein, che interpreta la dimensione della singolarità, nella comunità «ognuno esperisce un ampliamento della vita del suo io, un afflusso di nuove esperienze, di motivi intellettuali, di valutazioni, di disposizione del volere e, nello stesso tempo, un ampliamento dell'ambito in cui i propri impulsi diventano efficaci» (ivi, p. 280). La comunità, secondo Stein, ha i tratti di una vera e propria *personalità*, una personalità sovraindividuale che persegue il valore della «liberazione dell'individuo dalla sua solitudine naturale» (ivi, p. 288). Assumendo il suo punto di vista si potrebbe parlare di uno *spirito* di una comunità, ma non si può parlare di un *nucleo*. Il nucleo, singolo e immutabile, è proprio solo dell'anima dei singoli: la comunità invece si forma e si fonda a partire dai singoli che tali rimangono (ivi, p. 291).

Della concezione steiniana della comunità teniamo ferma la tensione a una unità, alla ricerca di uno spirito che accomuna, ma senza che questo mettere in comune annulli le singolari originalità di ciascuno. Fare lavoro di comunità è un mettere insieme, quasi letteralmente “cum-munus”, cioè condividere un dono, ma salvaguardando qualcosa del singolo che deve restare

estraneo, fuori dal cerchio delle cose comuni, perché questo altro che resta fuori dalla messa in comune garantisce l'apporto di originalità da parte della singola persona al nucleo condiviso che solo nutre una comunità. Così intesa la visione comunitaria diventa il luogo dove ciascuno trova spazio per la propria vitale necessità di essere-insieme-con-altri, perché solo con altri si costruisce la propria umanità, senza che però l'accomunare della comunità tolga respiro all'esserci nella propria singolarità.

### **3. Una differente politica dell'educazione**

Il fare comunità, il costruire insieme qualcosa perché tutti trovino un senso condiviso richiede però un riorientamento della cultura attuale. Lo stato attuale delle cose rende non dilazionabile la ricerca di una nuova politica che gestisca secondo una visione differente la cosa pubblica mettendo al centro la ricerca di ciò che consente il continuo miglioramento delle condizioni di vita per tutti senza cedimenti agli interessi personalistici e senza compromessi piegati alle logiche di affermazione dei vari gruppi.

Al centro di una buona politica culturale c'è una buona cultura dell'educazione, perché senza menti educate non c'è la possibilità di coltivare la civiltà. È urgente ripensare le politiche formative perché le istituzioni deputate alla formazione dei giovani stanno attraversando una crisi sensibile.

Le istituzioni formative, che dovrebbero muoversi secondo linee utopiche e atopiche allo stesso tempo, riflettono e a loro volta rinforzano l'ethos individualistico che caratterizza il tempo presente. C'è un approccio individualistico allo studio, e in generale alla vita. Un individualismo che viene nutrito dal prevalere di uno spirito competitivo, dall'idea che una vita degna di essere vissuta è quella in cui ci si afferma nella propria singolarità e unicità indipendentemente dalle traiettorie esistenziali degli altri. Questa interpretazione del senso dell'esistenza dimentica che la nostra sostanza è intimamente relazionale e che per questo la realizzazione personale è intimamente connessa a quella degli altri. Il senso della comunità, dell'esser-con-l'altro in una visione che accomuna e in un progetto da condividere, è cosa da rimettere al centro della politica e, quindi, anche delle politiche della formazione.

L'educazione è una pratica e in quanto tale ha bisogno di una teoria che la informi. Una buona teoria dell'educazione è mossa dall'intenzione di mettere i giovani in grado di coltivare la migliore forma di vita possibile. Centrale è la capacità da parte della teoria dell'educazione di individuare buone esperienze educative, potenzialmente capaci di far fiorire le possibilità esistenti di ciascun essere umano dentro una visione intimamente relazionale e politica dell'e-

sistenza. L'educazione non può essere ridotta al solo, seppure imprescindibile, piano dell'istruzione, cioè del facilitare l'apprendimento dei vari linguaggi culturali, ma deve essere mossa dall'intenzione di facilitare lo sviluppo di ogni aspetto della persona: cognitivo, affettivo, estetico, spirituale, etico e politico<sup>1</sup>.

In linea con la cultura individualistica che sta alla base delle politiche liberistiche si registra, invece, una pratica educativa impoverita, minimalista, che si occupa di sviluppare solo quelle competenze che servono a una società che tutto misura in termini economici e di affermazione di sé. È ormai pervasivo un modello bancario della formazione, che risulta evidente in questo momento storico in una eccessiva enfasi sulla competizione e sulla acquisizione di prestazioni tecnicistiche. Quello che viene definito «banking model of education» (Marullo e Edwards, 2000, p. 746) incrementa uno spirito individualistico e altamente competitivo: in classe lo studente agisce per sé, e anche quando gli accade di trovarsi coinvolto in lavori di gruppo queste situazioni vengono interpretate non nella prospettiva dello sviluppo di uno spirito comunitario, ma come occasioni per rendere più efficiente il processo di apprendimento. Tutto quanto non è rubricabile dentro il modello bancario non è riconosciuto come valore, anzi è percepito come disutile.

Un indizio di questo orientamento alle logiche del mercato è la svalutazione di tutti i saperi umanistici a vantaggio delle scienze, e in particolare di quelle a vocazione tecnologica. È riconosciuto valore solo a quelle forme di apprendimento che consentono di acquisire i linguaggi scientifici, e soprattutto quelli più spendibili nel mondo del lavoro, e le abilità tecnologiche in cui si riconosce la società postmoderna, ma non si coltiva l'intelligenza sociale, né l'intelligenza del cuore e ancora meno l'intelligenza etica, quella che rende comprensibile il valore dell'impegno e della responsabilità, con la conseguenza del dilagare di una forma 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.

Si insiste molto in questa cultura dell'efficienza sulla pianificazione, sul monitoraggio e sulla valutazione dei contesti di apprendimento. Una sensata

<sup>1</sup> Nella letteratura pedagogica nord-americana, dove un sensibile rilievo viene riservato a teorizzare l'importanza di non limitare la formazione solo al piano dell'apprendimento delle competenze disciplinari, ma di promuovere lo sviluppo di ogni forma di intelligenza sociale, si parla di "prosocial-education" per indicare quelle azioni educative finalizzate a sviluppare l'educazione alla relazione con l'altro, che prende di volta in volta forme diverse: "character education", "cooperative learning", "moral development", "citizenship education", "service learning", "social and emotional learning" (Brown *et al.*, 2012, p. XIII). L'educazione ad apprendere i saperi e l'educazione pro-sociale vanno considerate i due aspetti costitutivamente necessari dell'agire educativo.

programmazione del processo formativo delinea percorsi di apprendimento ben strutturati, dove risultano ben chiare le competenze che si intende sviluppare, quali conoscenze concettuali e procedurali da acquisire. Ma anche la migliore programmazione del processo di apprendimento non basta a rendere significativa un'esperienza. Decisivo risulta essere invece il radicare i processi di apprendimento nella realtà.

Come già segnalava Dewey, il limite dei contesti di apprendimento formali è rappresentato dal rischio di essere artificiali, lontani dalla vita. Importante per un progetto educativo che intende nutrire la crescita personale è l'adozione del «principio dell'imparare mediante l'esperienza» (Dewey, 1993, p. 7), condizione che si realizza organizzando un contesto di apprendimento secondo la forma del laboratorio di cose della vita. Ciò richiede secondo Dewey una «nuova filosofia dell'esperienza» (*ivi*, p. 8). Ma cosa è l'esperienza? E come mettere al centro l'esperienza?

L'esperienza non è il semplice accadere del nostro esserci nel mondo. Non basta trovarsi coinvolti in un'attività perché si possa parlare di esperienza. C'è esperienza quando il vissuto viene accompagnato dal pensare che cerca di comprendere quello che accade di vivere e di dare un senso al nostro esserci nel mondo. Fare esperienza vuol dire dunque agire e pensare quello che si agisce. Mettere l'esperienza al centro del processo educativo significa mettere al centro la possibilità di una presenza vera, quella che ci pone in contatto con i problemi reali, che fa stare con il pensiero non nelle teorie già date, ma nel mezzo della vita.

Diversi sono i modi per agganciare la formazione al reale. Certamente utile alla costruzione di ambienti di apprendimento che risultino significativi per lo studente è cercare nel reale i problemi rilevanti e portarli in aula usando come leva a partire da cui costruire le sequenze di apprendimento. Ma è possibile anche portare la scuola/l'università nella realtà, cioè far germinare i processi di apprendimento dal contatto diretto con i problemi della realtà facendo dell'ambiente circostante un laboratorio di pensiero e di azione.

Rispondono a questa prospettiva le metodologie didattiche ispirate ai principi dell'“experiential learning”, espressione che indica una teoria educativa che assume come centrale il principio di valorizzare l'esperienza diretta delle cose e dei contesti del mondo della vita, così da nutrire i processi formativi di stimoli reali. Molte pratiche formative patiscono il limite dello “stare nella ragione”, cioè confinate dentro un approccio astratto, anziché dello “stare nella realtà”, cioè in dialogo con i processi reali della vita (Zambrano, 1996). Per “experiential learning” si intendono quelle esperienze formative che coinvolgono gli studenti in attività finalizzate a facilitare l'acquisizione di competenze attraverso l'impegno in problemi reali e secondo modalità che coinvolgono lo studente

in una serie differenziata di compiti come: percorsi problem-based, ricerche guidate, simulazioni e progetti espressivi (Wurdinger & Carlson, 2010).

Nelle varie forme di apprendimento esperienziale c'è, però, il rischio che la scuola/l'università si rapporti in modo meramente strumentale al contesto esterno, vale a dire usando il mondo circostante solo come serbatoio di questioni da investigare e di risorse cognitive. C'è invece un modo di raccordare la formazione scolastica e universitaria alla realtà andando oltre un uso strumentale della realtà ambientale, e questa condizione si realizza quando si va all'esterno non solo per comprendere ciò che accade nel mondo considerando l'ambiente come un laboratorio funzionale a rendere l'apprendimento significativo, ma per portare nella comunità qualcosa che possa contribuire al miglioramento dell'ambiente stesso. Si parla in questo caso di “service learning” (SL) o “community service learning” (CSL)<sup>2</sup>.

Il SL viene definito come una pratica didattica che consente agli studenti di apprendere dall'esperienza vissuta in un contesto reale e allo stesso tempo di partecipare alla vita di una comunità attraverso il coinvolgimento attivo all'interno di esperienze di servizio metodicamente organizzate per incontrare i bisogni reali del contesto; 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). Secondo Sigmon (1994), solo quando servizio e apprendimento si rapportano secondo un equilibrio ponderato e si rafforzano l'un l'altro si può parlare di service learning; quando invece una delle due dimensioni pesa più dell'altra, allora si hanno altre interessanti esperienze, ma non un SL vero e proprio.

Bringle e Hatcher (2009) sottolineano la specificità del SL come esperienza di servizio integrata in un corso di studi: diversamente da molte altre forme di apprendimento *practice-based* e *community-based* (per esempio l'educazione cooperativa, l'estensione dei servizi di *placement*, l'educazione sul campo, l'*internship* e i corsi pratici) il SL si svolge come parte integrante di un corso e si pone l'obiettivo fondamentale di sviluppare competenze e disposizioni civiche negli studenti. Diversamente dai programmi di servizio alla comunità che possono integrare il processo di formazione nel tempo extra-curricolare (per esempio programmi di volontariato, presenza e coinvolgimento nella comunità, organizzazioni di servizio studentesco), il SL assume valore formativo se diventa un'asse portante dell'impianto metodologico del curriculum, dove le attività di servizio alla comunità costituiscono lo sfondo su cui costruire l'architettura dei processi di apprendimento. Così

<sup>2</sup> In letteratura (Furco e Root, 2010; Kielsmeier, 2010; Hart e King, 2007) è ampiamente condivisa la tesi secondo la quale le esperienze di SL possono essere organizzate a ogni livello di scuola.

concepito il SL non solo mette gli studenti in relazione con il mondo esterno, ma mentre arricchisce l'apprendimento allo stesso tempo rafforza le comunità (Hecht e Grode, 2012, p. 272). In un progetto di SL l'educazione è concepita come un processo che non solo facilita l'apprendimento di concetti e abilità, ma promuove lo sviluppo delle disposizioni cognitive, etiche e politiche necessarie all'esercizio della cittadinanza.

Secondo gli *Standards and Indicators for Effective Service Learning Practice* (RMC Research Corporation, 2008), un'attività formativa per essere rubricata come SL deve:

- affrontare questioni reali;
- prevedere precisi obiettivi di apprendimento;
- includere attività riflessive;
- incoraggiare rispetto per gli altri e comprensione per le diversità;
- coinvolgere gli studenti nel processo di progettazione, implementazione e valutazione delle attività;
- prevedere partnership collaborative con componenti della comunità;
- coinvolgere tutti i partecipanti in una continua revisione del processo;
- prevedere una durata e una intensità sufficienti a garantire reali cambiamenti nella comunità.

Il SL rappresenta una strategia didattica che risponde dunque all'obiettivo di coinvolgere i giovani in esperienze di apprendimento che abbiano come esito non solo l'acquisizione di competenze nei vari linguaggi del sapere, ma anche lo sviluppo della disposizione, e forse anche della passione, a farsi responsabili della costruzione della comunità. L'implementazione di contesti di SL e di CSL consente di assegnare uno spazio importante a dimensioni del processo formativo spesso trascurate come l'educazione alla cittadinanza, lo sviluppo della responsabilità etica e professionale, l'impegno per la pace e la giustizia (Zlotkowski, 1998, p. 84)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Le fonti del SL vengono individuate nel pensiero di John Dewey, e specificatamente in *Democrazia ed educazione*, dove il filosofo americano auspica un'educazione meno scolastica e meno formale attraverso una partecipazione diretta alla vita della comunità (Dewey, 1974, p. 5). Per Dewey il compito ultimo dell'educazione non si limita a favorire l'apprendimento dei saperi, ma deve sviluppare nei giovani la capacità di partecipare alla vita comune (*ivi*, p. 9): «quando l'acquisizione di nozioni e di abilità tecnica intellettuale non influenza la formazione di una disposizione sociale, l'ordinaria esperienza vitale viene meno al suo compito di guadagnare significato» (*ivi*, p. 11). A partire dagli scritti deweyani gradualmente negli USA si è affermata una visione impegnata del processo educativo. Nel 1971 la White House Conference on Youth auspicò l'espansione del service learning nelle scuole secondarie e nei college; negli anni si è poi affermato un movimento a favore del service learning con la costi-

Molte sono le critiche rivolte a una università chiusa su se stessa e autoreferenziale, che mancando di un rapporto stretto e vitale con il mondo circostante non può generare una formazione realmente arricchente la persona (Kezar e Rhoads, 2001). Si parla di “lack of responsiveness to public concerns” (Bok, 1982; Ehrlich, 1995) e di “institutional disengagement” (Harkavy e Benson, 1998). Buone esperienze di service learning concorrono al superamento del gap tra formazione universitaria e realtà.

Siamo in presenza di un'autentica esperienza di “service learning” quando l'attività educativa è costruita in modo che dall'esperienza nel reale gli studenti possano acquisire le competenze previste dal curriculum, ma con la decisiva differenza di apprendere in un contesto significativo, e quando il contesto dove avviene l'apprendimento viene coinvolto in modo tale da uscirne trasformato. Si parla di “community service learning” quando la comunità scolastica o accademica intende costruire con il contesto di riferimento una comunità di lavoro che condivide collaborativamente la costruzione del progetto. L'espressione “service learning” porta l'attenzione sull'apprendimento degli studenti, mentre l'espressione “community service learning” indica l'intenzione di promuovere processi migliorativi nel contesto della comunità (Stoecker *et al.*, 2010, p. 281)<sup>4</sup>.

C'è comunità se c'è condivisione reale di un progetto: mettere in comune un desiderio, una visione, l'impegno a cercare le risorse per realizzarla. Quando un progetto di service learning è mosso dal principio di fare comunità, chi è coinvolto esperisce un modo particolare di fare le cose, generatore

tuzione di associazioni impegnate a favorire questa pratica educativa. Nel 1989 alla Wingspread Conference parteciparono più di settanta leader delle organizzazioni impegnate nel campo del SL e da quel contesto prese forma un documento dove vengono enunciati i “Ten Principles of Good Practice in Service Learning” per arrivare poi alla pubblicazione nel 1990 del documento *National Community Service Act*. Da quel momento alle scuole e ai college che si impegnano nel SL vengono garantiti i finanziamenti necessari all'implementazione delle attività.

<sup>4</sup> Alcuni teorici (Stoecker *et al.*, 2010) del “community service learning” situano questo modello formativo dentro la più ampia prospettiva che viene definita “community development society” (<http://www.comm-dev.org/about/principles-of-good-practice> ver. 15 gennaio 2017), che assume i seguenti principi: (a) promuovere una partecipazione attiva e rappresentativa dei membri di una comunità affinché possano influenzare in modo significativo le decisioni che riguardano la loro vita; (b) coinvolgere i membri della comunità in esperienze di apprendimento e di riflessione sulle più importanti questioni che riguardano la comunità: economiche, sociali, ambientali, politiche ecc.; (c) valorizzare i diversi interessi e le diverse culture presenti nella comunità e liberare il contesto da tutti quei fattori che possono provocare forme di svantaggio; (d) incoraggiare l'emergenza di forme di leadership positiva all'interno della comunità; (e) aprirsi all'uso di differenti azioni strategiche volte a incrementare la sostenibilità e il benessere della comunità.