

Apprendimento-servizio al servizio della Comunità Educante

Francesca Betti, Patrizia Lotti¹

Abstract

L'evoluzione tecnologica, produttiva e organizzativa determina cambiamenti epocali nel mondo del lavoro tali da richiedere un cambiamento sostanziale e pertinente del sistema educativo. La profonda insicurezza e precarietà avvertito dalle persone è ulteriormente accentuato dall'unica visione economica rimasta a "raccontare" il mondo e che negli ultimi decenni ha determinato l'affermazione dell'individualismo solipsistico. La gestione di questi forti cambiamenti epocali richiede competenze di tipo collaborativo e di cura, invece i sistemi di rilevazione della qualità dei sistemi educativi hanno accentuato la competizione nozionistica e individualista. I nuovi approcci economici legati allo sviluppo delle *capability* e al *character* aprono ad un sistema educativo legato all'apprendimento della cura, della responsabilità, della solidarietà. In Italia la realizzazione degli itinerari di *Service-Learning* e l'approfondimento sugli stessi permette di riprendere il filo interrotto della discussione pedagogica avanzata nella seconda metà del '900 relativamente alla rivoluzione della relazione educativa, finalizzata alla promozione della democratizzazione del processo di apprendimento. L'iniquità del sistema scolastico e l'inclusione scolastica solo apparente sono esplose di fronte alle nuove pressioni sociali ed economiche e in questa situazione il Service-Learning può permettere di tornare al cuore del problema e attraverso il proficuo scambio fra saperi disciplinari e competenze esperienziali, rimotivare la relazione educativa in senso partecipativo, solidale e quindi di sviluppo democratico. Ma perché ciò accada occorre che avvenga una spontanea diffusione delle pratiche, che vada al di là delle mode e permetta di scalfire la diffusa inerzia di una realtà che si adatta burocraticamente alle continue novità normative rimanendo sostanzialmente inerte. Occorre la crescita di un movimento che si diffonda dal basso, magari aiutato da uno scambio reticolare di esperienze e conoscenze che permetta una nuova centralità politica di un sistema educativo finalmente propositivo.

Relazione e cura come antidoti alla disillusione nella vita, nel lavoro e nella scuola.

Da sempre *"gli esseri umani preferiscono pensare in termini di storie piuttosto che di fatti, numeri o equazioni, e più semplice è la storia meglio è"* (Harari, 2018, p. 19). Durante il XX secolo le élite globali hanno raccontato il passato e predetto il futuro attraverso tre grandi narrazioni: quella fascista, quella comunista, quella liberale. Quest'ultima si è sviluppata e diffusa a livello globale tra gli anni novanta e duemila, per poi iniziare a declinare a partire dalla crisi finanziaria del 2008, dando vita a nuove forme di democrazia illiberale, degenerate in alcuni casi in veri e propri regimi dittatoriali. *"Questo è quello che con ogni probabilità sta accadendo in tutto il mondo, poiché il vuoto lasciato dalla crisi del liberalismo è provvisoriamente colmato da nostalgiche fantasie di gloriosi passati locali"* (Harari, 2018, p. 37).

Ogni narrazione, anche quando non riesce a fornire risposte ai problemi gravi e contingenti da affrontare, come quella liberale, è rassicurante e chiarificatrice e rimanerne improvvisamente privi sciocca, disorienta, fa perdere i punti di riferimento per interpretare la realtà. Oggi il genere umano si trova in una fase di *"disillusione nichilista"*, ha perso fiducia nelle vecchie narrazioni, ma non ne ha ancora abbracciate di nuove (Harari: 2018, p. 40): le persone sono, non solo annichilite, ma anche *"ricostruite"*. Le *"rivoluzioni gemelle"* generate da un lato dalle tecnologie informatiche, dall'altro da quelle biologiche, infatti, *"potrebbero ristrutturare non soltanto le economie e le società ma anche i nostri corpi e le nostre menti"*, anzi hanno già

¹ Patrizia Lotti è ricercatrice Indire e Francesca Betti formatrice FILCAMS CGIL, entrambe referenti del progetto "Scuola-lavoro e solidarietà" di Proteo Fare Sapere della Toscana. Benché il presente lavoro sia il risultato dello studio e delle riflessioni condivisi delle autrici, è possibile attribuire a Patrizia Lotti (plotti@indire.it) il secondo e il terzo paragrafo e a Francesca Betti (fbetti@tosc.cgil.it) il primo e il quarto.

inaugurato una *“mutazione antropologica senza precedenti”*. In un’epoca in continuo mutamento, dove si sono perse di vista stabilità e sicurezza, dove non esiste più un mondo comune, si assiste a *“l’eclissi di una dimensione plurale e condivisa”* che *“rinchiude il singolo in un isolamento che lo rende facile preda della logica dell’ideologia, ovvero di quell’“unica facoltà della mente umana che non ha bisogno dell’io, dell’altro o del mondo per funzionare e che è indipendente dall’esperienza come dalla riflessione”*. L’individuo così *“fugge dalle responsabilità del pensiero e del giudizio autonomo”*, vive cioè una fase di *“atrofia della facoltà di giudizio”* e obbedisce *“cadavericamente alle norme del contesto in cui vive, qualsiasi esse siano”* (Pansera (a cura di), 2017, p. 133). L’*animal laborans* abita una società *“dove la generalizzata insoddisfazione si placa temporaneamente e illusoriamente soltanto nella sempre più vorticoso successione della produzione e del consumo, e nella sola ed unica esaltazione del dominio assoluto dell’animal laborans”* stesso e dove è sempre più evidente l’incapacità di esprimersi e di pensiero intesa come *“pensare dal punto di vista di qualcun altro”* (Pansera (a cura di), 2017, p. 135-137).

In questo scenario in cui *“la gente comune ha l’impressione di essere sempre più irrilevante”*, in cui si teme che l’élite economica del XXI secolo non avrà più bisogno del popolo, il genere umano, seppur arrabbiato e deluso, *“non abbandonerà la narrazione liberale poiché non dispone di alcuna alternativa”* e *“alla fine tornerà sui suoi passi”*. Ma *“forse gli esseri umani non dovrebbero accantonare l’idea stessa di una singola narrazione globale”* e prendersi il compito, la responsabilità di *“creare una narrazione aggiornata per il mondo”*? (Harari, 2018, p. 27-28-35-37).

Se l’idea che nel 2050 ci troveremo a far fronte a una *“classe inutile”* figlia della mancanza di lavoro o di un’istruzione adeguata è apocalittica e speculativa, sicuramente, sarà necessario far fronte *“a un’insufficiente resistenza mentale al cambiamento”* (Harari, 2018, p. 64). Automazione e apprendimento automatico, infatti, hanno già sufficientemente modificato il mercato del lavoro con conseguenze occupazionali non irrilevanti e apportano continue modifiche a quasi ogni ambito professionale, imponendo all’agenda pubblica una seria riflessione sui nuovi lavori e di conseguenza sul sistema educativo.

Fino ad oggi le macchine sono state in competizione con le persone soltanto dal punto di vista fisico ma da ora in avanti si apre uno scenario in cui la sfida potrebbe avvenire anche sul piano cognitivo: *“l’intelligenza artificiale oggi comincia a superare le prestazioni degli uomini in un numero crescente di competenze e mansioni inclusa la comprensione delle dinamiche emotive umane”* anche grazie alle scoperte in campo biologico e sociale (Harari, 2018, p. 44). La continua ricerca neuroscientifica e nel settore dell’economia comportamentale, consentono una sempre più raffinata conoscenza dei processi decisionali, tanto che si inizia a parlare di *“hackeraggio degli esseri umani”* (Harari, 2018, p. 44). Il discorso sull’epoca della riproducibilità digitale si focalizza sull’impatto che le tecnologie avranno sul lavoro umano ma trascura, quasi completamente, le conseguenze che queste ultime produrranno sul funzionamento della democrazia. Oltre alle disuguaglianze economiche, *“determinate dagli straordinari e rapidissimi arricchimenti dei “proprietari” di quelle tecnologie, ed in particolare di coloro che gestiscono piattaforme che raggiungono un numero sterminato di utilizzatori”* come ad esempio Amazon (Franzini, 2019), infatti, è necessario tenere in considerazione il potere persuasivo e manipolatorio delle tecnologie digitali alimentato dai *big data* e dalla loro gratuità.

Nel lungo periodo nessun ambito della nostra vita, nessun lavoro, saranno del tutto immuni dalla minaccia dell’automazione: dovremo strutturarci per resistere ai cambiamenti frenetici, *“dovremo esplorare nuovi modelli per la società del post-lavoro, per le economie del post-lavoro e per le politiche del post-lavoro”*. *“Il primo passo è ammettere con onestà che i modelli sociali, economici e politici che abbiamo ereditato dal passato sono inadeguati ad affrontare questa sfida”* (Harari, 2018, p. 67).

In questo scenario catastrofico, però, non dobbiamo dimenticarci che *“gli esseri umani sono dotati di corpi”*. Nonostante la crisi e la disintegrazione delle comunità umane, dovuta all’affermarsi di piazze virtuali che offrono surrogati delle relazioni, generando vite sempre più solitarie in un mondo sempre più interconnesso,

infatti, *“le comunità fisiche possiedono una profondità che non è paragonabile a quelle delle comunità virtuali, almeno non nel futuro prossimo”*. Ad esempio *“se mi trovo malato a casa in Israele, i miei amici online della California, possono parlare con me, ma non possono portarmi un brodo caldo o una tazza di tè”* (Harari, 2018, p. 133-138-139). Perciò, per quanto la tecnologia ci allontani dai nostri corpi, tentando così di sabotare le interazioni fisiche dirette, sarà proprio la nostra corporeità, la nostra tendenza intrinseca alla relazione che ci salverà dalla disillusione, dall’estraniamento, dall’alienazione, dal disorientamento ma anche dalla disoccupazione di massa e dalla crisi del nostro sistema educativo.

Le relazioni caratterizzano la nostra condizione umana, la nostra vita è costruita dentro le relazioni: *“esistiamo dentro una relazione perché da una relazione veniamo”*, *“siamo insuperabilmente esseri relazionali”* (Mortari, 2017, p. 96). Questa caratteristica è confermata dall’andamento del mercato del lavoro. Ci sono fasi della vita come l’infanzia, la malattia e la vecchiaia (quest’ultima, oggi, sempre più prolungata, grazie all’aumento dell’aspettativa di vita) nelle quali dobbiamo inevitabilmente affidarci agli altri: *“la nostra autonomia non è mai compiuta”*, la dipendenza, seppur in gradualità differenti, è una nostra condizione strutturale (Mortari, 2017, p. 97). Per questo motivo settori come quello dell’industria della cura della persona rimarranno *“un bastione umano per lungo tempo”* (Harari, 2018, p. 52) ed è a questi che deve guardare con attenzione il sistema educativo per essere in grado di saper impartire lezioni utili alle generazioni che dovranno vivere e lavorare nel XXI secolo.

Quale formazione, quindi, per un mercato del lavoro in cui non siamo più sicuri di nulla? Intanto, una *“formazione permanente come nuovo diritto di cittadinanza”*: proclamarla tale significa metterla al centro di un nuovo patto tra cittadine/i, imprese, scuola, università, ricerca e territorio, nonché al centro dell’attività contrattuale ordinaria del sindacato e non trattarla come strumento da utilizzare nei momenti di crisi; significa predisporre meccanismi di certificazione delle competenze che esulino dai giochi delle parti e trovino il loro fondamento nella persona in tutte le fasi della sua vita (Ranieri 2010, p. 132, in Gramolati, Mari, 2010). Con il venir meno della stabilità del posto di lavoro e del lavoro a tempo indeterminato, la formazione permanente sarà chiamata a garantire l’impiegabilità, in luogo del posto fisso. L’obiettivo sarà quello di creare quell’intreccio virtuoso tra attività lavorativa, attività formativa e attività di ricerca in grado di *“costruire forme di organizzazione del lavoro capaci di apprendere, di rispondere ai nuovi imperativi della conoscenza e di diventare quindi organizzazioni che creano conoscenza”* (Trentin, 2009), *“comunità di pari, in orizzontale”*, *“in cui le persone tendano ad aggregarsi a prescindere dal settore”* (Ranieri 2010, p. 134, in Gramolati, Mari, 2010).

Quindi, quale scuola in una società in cui il cambiamento rappresenterà la sola certezza e in cui non sappiamo quali abilità saranno necessarie per vivere e lavorare? Inevitabilmente dovremo abbandonare la *“teoria educativa della catena di montaggio”* e iniziare a educare a *“essere sereni nell’ignoto”* ad *“accogliere l’ignoto”*, a *“continuare ad imparare a reinventare noi stessi”* a qualsiasi età, a *“considerare la stranezza normalità”*, a tornare a far propria quell’antica esortazione greca *“conosci te stesso”* per evitare che tutte le nostre scelte vengano affidate all’autorità degli algoritmi (Harari, 2018, p. 388-389-390-391). Dato che siamo *“esseri relazionali”*, però, prenderci cura di noi stessi non è sufficiente, *“abbiamo cioè bisogno di quello che gli altri possono dare a noi”*, essendo *“esseri mancanti di essere e intimamente relazionali abbiamo una ineludibile necessità di essere oggetti di azioni di cura”*, abbiamo la necessità di *“apprendere ad aver cura degli altri”*. L’aver cura è da intendersi come pratica, come processo, come modo di relazione con l’altro e non semplicemente come voler bene, sostenere, confortare, interessarsi all’altro. Aver cura dell’altro è ciò che dà forma al nostro essere, senso alla nostra vita, ciò che ci fa trovare il nostro posto nel mondo, pertanto lo interpretiamo come un *“servire”* (Mortari, 2012, p. 65- 66). La scuola del XXI secolo ha quindi il compito di disporre alla cura, di insegnare ad avere attenzione², concentrazione, ascolto, accoglienza verso

² L’attenzione è un atto intenzionale, un gesto etico, una fatica che richiede di mettere tra parentesi l’io per concentrarsi sul reale. La sua funzione consiste nel portare un determinato fenomeno alla “piena presenza”.

se stessi e verso l'altro. La cura si compone di *"cura-di-sé"* e *"cura-per-altri"* ma i due piani non sono disgiunti e anche l'intenzione che la orienta è quella di produrre un duplice beneficio³, nei nostri confronti e nei confronti dell'altro. La cura è *"disposizione all'essere"*, che non è essere ma *"poter divenire"*, ovvero *"essere possibile"*, ma non può essere messa in atto da soli perché *"siamo-con-altri"*, in relazionalità. Aver cura di sé serve per dare una forma migliore al proprio essere che però può fiorire se, e solo se, ci prendiamo cura anche degli altri: *"l'opera educativa"*, quindi, *"consiste nell'aver cura dell'altro perché l'altro impari ad aver cura di sé"*. La cura *"tiene l'essere immerso nel buono"* che è *"il fondo solido del nostro vivere"* che ci permette di *"vivere con piacere"* (Mortari, 2017, p. 94-95-97-98-99). Insegnare la cura significa pertanto, in sintesi, anche *"insegnare a vivere"* (Morin, 2015) con piacere, nella relazione, provando empatia e compassione verso l'altro, *"pensando con il cuore"* (Mortari, 2017, p. 101) ovvero *"raccolti nel profondo"*, entrando in contatto con il nucleo del nostro essere e interrogando *"il sé in relazione al mondo che si abita, alle relazioni che vive e alle situazioni che esperisce"*. In quest'ottica, l'apprendimento è da intendersi come pratica del sé, in relazione agli altri, al contesto sociale, come *"un dialogo silenzioso della mente con se stessa ma anche con il suo lato sociale, intersoggettivo [...] dentro una comunità di pratica di autoformazione"* che può avere *"effetti trasformativi"* e, l'educare, come promozione nell'altro della *"capacità di dar forma a se stessi (autoformazione)"* e quindi nello *"sviluppare l'orientamento etico dell'aver cura dell'esistenza e nell'apprendere le tecniche che consentono di dare forma al proprio esserci"* (Mortari, 2008, p. 48-49-54-55).

Riscoprire il valore innovativo e democratico delle competenze

Da più parti il sistema educativo è chiamato ad *"adattarsi"* alla nuova realtà e gli stimoli sono soprattutto esterni. Con la fine del secolo scorso la progressiva capacità misurativa dell'economia ha fagocitato anche il sistema dell'istruzione, in alcuni casi anche prediligendo la teoria cognitivista dell'apprendimento rispetto a quella costruttivista. L'interesse economico per il capitale umano è stato determinato soprattutto dalla considerazione della sua indispensabilità a fronte dell'introduzione continua delle innovazioni tecnologiche e organizzative dalle quali dipende la produttività dei fattori. Di fatto, a partire dal decennio dei settanta, per la crescita economica il capitale umano è diventato un investimento più importate di quello sul capitale fisico e sul progresso tecnologico stesso e per questo si è diffuso su scala internazionale l'utilizzo degli indicatori di qualità dell'istruzione. Se prima il capitale umano aveva solo una misurazione quantitativa (livello di scolarizzazione, tasso di alfabetizzazione, spesa pubblica in istruzione ecc), negli ultimi decenni si sono affermati soprattutto gli strumenti qualitativi, indirizzati a misurare le *performance* degli studenti con i test standardizzati e lo *school improvement*.

L'affermazione dell'economia della conoscenza, che soprattutto grazie alla diffusione del Libro Bianco *"Insegnare e apprendere. Verso la società della Conoscenza"* ha individuato nel termine competenza il possibile raccordo fra mondo della formazione e mercato del lavoro, ne ha di fatto prediletto l'inquadramento cognitivista. La "misurazione" standardizzata delle competenze come risposta alla necessità di un maggior raccordo fra formazione formale e informale ha facilitato una loro lettura di tipo funzionalista e in qualche modo mercantile, esaltante la competizione fra sistemi e fra singoli individui.

Purtroppo, associato alla pressione sulle performance, l'individualismo crescente nutre e viene nutrito dallo spirito competitivo che esalta la singolarità indipendentemente dagli altri e che di fronte all'esplosione di situazioni gravemente problematiche si immerge in *"orge di compassione e di carità"* (Bauman: 2003), perdendo la forza dei legami sociali e del ben-essere personale e collettivo. Inoltre, sempre negli ultimi decenni, a livello europeo e internazionale gli effetti derivanti dalla grande diffusione delle tecnologie

E' un esercizio alla base di ogni attività, è un atto conoscitivo nonché il presupposto fondamentale dell'aver cura. Non prestare attenzione è come non vivere (Mortari, 2012, p. 68).

³ Da *beneficium* ovvero "dare qualcosa all'altro senza cercare dall'altro nulla per sé". Qui ritroviamo la "qualità donativa della cura, la sua gratuità. (Mortari, 2008, p.101).

dell'informazione, la pressione del mercato mondiale e l'accelerato rinnovamento scientifico e tecnico sono diventate delle vere e proprie sfide, sia per il mondo del lavoro che per l'educazione. In particolare in Italia, l'aumento dell'offerta di capitale umano qualificato non ha avuto una corrispondente domanda da parte delle imprese e della pubblica amministrazione, questo anche per la specializzazione produttiva in settori a tecnologia matura, per la piccola dimensione delle imprese e per un modello competitivo mirato alla riduzione dei costi piuttosto che all'investimento innovativo (Alessandrini: 2012). In questo clima, interpretando perfettamente il senso di minaccia che le singole persone hanno o possono avere del progresso, Bauman (2003) ha parlato di *"gioco delle sedie' senza fine e senza sosta, in cui un momento di distrazione si traduce in sconfitta irreversibile ed esclusione irrevocabile"*, di *"un'insonnia piena di incubi di 'essere lasciati indietro', di perdere il treno, o di cadere dal finestrino di un veicolo che accelera in fretta"*.

In questo clima di crisi continua e insicurezza crescente, nonostante l'abbondanza di studi e rilevazioni, il sistema formale italiano di formazione mostra segni sempre più evidenti di un'emergenza educativa: dispersione scolastica persistente, iniquità del sistema⁴, diffusione dei fenomeni di bullismo, aumento del contenzioso nel rapporto fra scuola e famiglie, perdita per l'insegnante del ruolo sociale di riferimento per la comunità. Purtroppo con l'indebolimento dei sentimenti comunitari è a rischio la cultura stessa della democrazia che, al contrario, è basata sui principi della solidarietà, della responsabilità e dell'impegno. Se l'educazione costituisce il punto nevralgico di una qualsiasi organizzazione sociale, oggi e grazie alla progressiva costruzione di uno "psicopotere" essa soffre di un "sentimento strutturale di irresponsabilità", di "indifferenziazione fra minorenni e maggiorenni", di "individualismo, apparenza, lacerazione dei legami, incapacità di riconoscere quello che ci vincola agli altri, narcisismo da consumatore" (Stiegler: 2014).

Se per tutto il novecento e soprattutto nell'ultimo quarto di secolo la pedagogia è stata oggetto di un forte scontro politico, alla ricerca di una rivoluzione educativa e un'affrancamento dall'autoritarismo delle istituzioni, col volgere del millennio il dibattito si è notevolmente affievolito e le esperienze didattiche sono andate avanti adattandosi alle nuove rilevazioni qualitative in senso efficientista e alla spinta tecnologica inglobante. Dopo il fermento dei teorici della classe laboratorio, della scuola cooperativa, della descolarizzazione, la successiva rivoluzione informatica e mediatica ha introdotto modi nuovi di pensare e comunicare, frantumando i luoghi tradizionali di socializzazione e facendo emergere l'idea dominante che ognuno deve agire come individuo isolato e in competizione con gli altri. Di fatto si è verificata una convergenza fra le istanze della pedagogia libertaria e la pedagogia neoliberista, che ha messo al centro del processo educativo la libertà dell'individuo atomizzato. A questo punto però, a fronte del continuo mancato raggiungimento degli obiettivi economici legati all'educazione e dell'acuirsi dell'emergenza educativa, ricordando Goussot (2011), occorre riprendere i principi e le idee di quel fermento e rifarsi a chi, con fare lungimirante – Raffaele Laporta e Lucio Lombardo Radice –, nel contrasto delle istituzioni autoritarie, voleva ripartire dall'insieme dei legami che forma la persona, dalla rete di rapporti sociali e culturali.

A fronte della fissità sulla performance individuale, il concetto di apprendimento negli ultimi venti anni si è molto evoluto, assodando alcuni principi fondamentali:

- l'apprendimento pertinente comporta un'azione sociale e distribuita nel contesto (Hattie: 2009);
- la modificazione cognitiva è il risultato di un processo di interazione continua con persone, artefatti e problemi del contesto;
- la formazione di categorie di competenze che facilita l'inferenza è determinata dal contesto.

Le evidenze della ricerca potrebbero quindi aiutare la trasformazione dei contesti di apprendimento in modo da renderli più coerenti rispetto alle finalità che il sistema educativo si dà (Ellerani: 2017). D'altra parte

⁴ Il sistema scolastico nell'Italia meridionale e insulare non solo appare meno efficace in termini di risultati conseguiti rispetto all'Italia centrale e soprattutto settentrionale, ma anche meno equo: la variabilità dei risultati tra scuole e tra classi nel primo ciclo d'istruzione è consistente e in ogni caso più alta che al nord e al centro, così come sono più alte le percentuali di alunni con status socio-economico basso che non raggiungono livelli adeguati nelle prove. (INVALSI: 2018)

l'affermazione che le conoscenze formali devono diventare competenze a partire dai primi insegnamenti di Dewey ha avuto la finalità principale di mettere in crisi l'impianto secolare di accesso alla conoscenza, di trasmissioni dei saperi, di pratiche di disciplinamento della mente. A fronte di una situazione sociale cambiata, dei continui mutamenti tecnologici, produttivi e commerciali, la ricerca educativa ha collegato al paradigma delle competenze la critica dei modi di apprendere tendenti al verbalismo e privi di consapevolezza (Baldacci: 2006). Ricerca educativa che, guardando ai meccanismi dell'apprendimento quale attività essenziale per l'essere umano, ha riconosciuto le condizioni per l'apprendimento implicito nelle situazioni informali e la modulazione dell'apprendimento formale da parte dell'informale che, attraverso le continue sollecitazioni informative e organizzative, sfida i sistemi strutturati dell'educazione (Margiotta: 2016). Se il cervello è fatto per apprendere e a fronte di una dotazione genetica iniziale, grazie alla sua architettura connettiva, l'apprendimento dipende dalla possibilità di creare il maggior numero possibile di connessioni neuronali attraverso le sinapsi, è la varietà di interazioni con l'ambiente naturale e sociale che aumenta le competenze di ciascuno. Quindi non è l'individualismo, ma il rafforzamento delle relazioni sociali, rese ancor più significative dal collegamento con le conoscenze, che aumenta le competenze.

Se nell'economia basata sulla conoscenza, il capitale umano delle competenze aiuta a destreggiarsi nel gioco delle sedie, apprendere la responsabilità e la solidarietà della relazione con l'altro mantiene viva la democrazia e quindi istruzione ed educazione devono nutrirsi vicendevolmente attraverso l'esperienza e la *partecipazione periferica legittima* (Lave, Wenger: 2006). Infatti l'attenzione sulle competenze trasversali, a fronte del continuo mutamento che pronostica lo stravolgimento del mercato del lavoro con perdita di mestieri "storici" e comparsa di occupazioni inedite, fa emergere l'importanza del pensiero critico, della collaborazione con gli altri, della capacità di autovalutazione e della responsabilità relazionale. Nella sfida per la costruzione di un sistema educativo per il XXI secolo, fra i fattori che maggiormente influenzano il successo scolastico, emerge così il passaggio dalla responsabilità amministrativa a quella professionale di ricerca educativa (Schleicher: 2018). Di qui il valore scientifico della diffusione delle esperienze di *Service Learning*; un approccio educativo che permetterebbe in Italia di riscoprire le affermazioni di Raffaele Laporta sull'importanza della comunità educante.

Riscoprire il valore della comunità educante attraverso il *Service Learning*

Il valore dell'apprendimento non si limita alle abilità formative, funzionali al mondo produttivo, bensì comprende lo sviluppo della persona per la piena acquisizione del diritto di cittadinanza e certo la spinta efficientista, che ha provocato di fatto l'accentuazione segregativa del sistema scolastico italiano⁵, non facilita il raggiungimento degli obiettivi dichiarati per una crescita intelligente, inclusiva e sostenibile (ET 2020), perché la mancata equità del sistema rende sì più evidenti le carenze di chi ha più difficoltà, ma limita anche lo sviluppo di chi parte avvantaggiato (Schleicher: 2018). Dalla concentrazione sulle sole conoscenze di tipo nozionistico, più facilmente misurabili in modo standardizzato, anche il dibattito economico sull'educazione si è arricchito grazie al capability approach e all'affermazione delle character skills, promuovendo di fatto l'aggiunta della terza dimensione dell'apprendimento⁶. Questo più complesso valore dell'apprendimento

⁵ Dallo studio commissionato dal comune di Milano al Politecnico, fondato su analisi cartografiche e statistiche sulla popolazione delle scuole dell'obbligo della città e accompagnato da approfondimenti qualitativi e interviste realizzate in alcuni quartieri e comuni della stessa Regione emerge come il diritto ottenuto negli ultimi decenni dalle famiglie di poter sganciare l'iscrizione dei figli al primo ciclo di istruzione dalla pertinenza di residenza ha favorito la "fuga dei bianchi" dalle situazioni di maggior disagio (Pacchi, Ranci: 2017)

⁶ Alla dimensione sincronica dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (longlife), e a quella diacronica dell'apprendimento in tutti i luoghi e ambienti del quotidiano (lifewide), si aggiunge la dimensione circolare dell'apprendimento basato sull'espansione delle radici (*lifedeep*) grazie all'impegno congiunto della comunità e di ciascuno per il pieno sviluppo delle persone

promuove una relazione generativa che coniuga sviluppo e qualità della vita del singolo, che cresce in un rapporto continuo con se stesso e la società partecipata che lo circonda (Stiglitz, Sen, Fitoussi: 2009).

Vista la riscoperta del valore dei legami sociali e dell'importanza dello sviluppo umano della persona che nutre ed è nutrita dal reticolo di relazioni solidali, così da poter contrastare gli effetti dell'individualismo atomizzante e precario, il service learning emerge come paradigma capace di combinare lo studio nell'ambito formale dell'istituzione scolastica con lo sviluppo del territorio, grazie alla presa in carico o cura delle sue problematiche. Promuove un'idea di apprendimento arricchito dalla profondità dei legami di solidarietà intergenerazionale, interculturale, ambientale. Favorendo il feedback continuo fra "dentro" e "fuori" l'aula scolastica, grazie ad una reciprocità che permette una ri-significazione continua, diventa un costrutto teorico che consente di capire la relazione generativa di apprendimento, come affermazione continua di libertà.

Come ricordava Hannah Arendt, la scuola è passaggio dal mondo del privato al pubblico, dove gli educatori rappresentano per i giovani un mondo del quale devono dichiararsi responsabili, con una responsabilità che è implicita nell'introduzione in un mondo in continuo mutamento, nel quale i giovani devono essere introdotti poco alla volta. *"L'educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento, senza l'arrivo di esseri nuovi, di giovani. Nell'educazione si decide anche se noi amiamo i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di se stessi, tanto da non strappargli di mano la loro occasione d'intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa d'imprevedibile per noi; e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti."* (Arendt: 1991, 255)

Nella relazione educativa, ricordava la Arendt in quella lezione, l'autorità del docente è elemento cardine della responsabilità e la crisi dell'educazione dipende proprio dalla crisi dell'autorità in tutti i settori della vita pubblica e politica, ma in più, il fatto che gli adulti abbiano voluto disfarsi dell'autorità significa che rifiutano di assumersi la responsabilità del mondo in cui hanno introdotto i loro figli. Pur esprimendosi in un periodo antecedente i grandi movimenti di contestazione, già illustrava i pericoli insiti nella perdita dell'autorità che poteva portare all'assunzione di responsabilità da parte di ciascuno come al suo rifiuto generalizzato.

La volontà di non fuggire alla necessità di una responsabilità diffusa che scongiuri quella sorta di autodistruzione insita nell'individualismo atomistico porta alla promozione di un'educazione diffusa a livello di comunità. Non solo Freire, ma anche Laporta e Lombardo Radice presero in considerazione l'insieme dei legami che forma la persona nella rete dei rapporti sociali e culturali condizionandone la libertà. Così la promozione dell'educazione alla scelta, della costruzione dell'autocoscienza e dell'intelligenza relazionale che può portare il singolo a svilupparsi modificando al contempo cose e persone intorno a sé li portò ad attribuire molta importanza alla comunità e allo studio come sforzo permanente del comprendere cercando di evitare i dogmatismi. Se Lombardo Radice puntava molto sulla mediazione dell'esperienza collettiva che inquadrasse la socializzazione, Laporta attribuiva molta importanza alla mutua responsabilità e allo sviluppo di una società democratica e inclusiva. *"L'educazione è dunque assicurare che nel rapporto interpersonale ogni persona venga protetta, il rapporto educativo è un tipico rapporto fra disuguali che devono divenire uguali: dunque deve essere una pratica costante della uguaglianza. Insegnare intellettualmente l'uguaglianza attraverso messaggi verbali è inutile! Occorre farla vivere"* (Laporta: 1975, 7-8).

Rispetto a quegli anni, il predominio del virtuale e la perdita delle tante occasioni di socializzazione spontanea hanno vanificato molte possibilità di esperienza. Per questo un approccio educativo che voglia facilitare lo sviluppo umano, arricchendo i giovani e le persone in genere delle conoscenze motivate o scelte liberamente in relazione al confronto con l'altro e alla cura della relazione umana e ambientale, occorre riattivare i circuiti della partecipazione democratica. In questo quadro il service learning costituisce un riferimento pedagogico capace di unire motivazione-libertà ad apprendere del giovane, sviluppo delle conoscenze ed esperienza concreta che riattiva i legami sociali e democratici. Così, grazie al service learning, la comunità diventa educante e formativa delle competenze necessarie alla persona e al gruppo, umanizzando le strutture grazie

alla rinnovata capacità di ciascuno di prendersi cura che rompe isolamenti ed esclusioni; in questo prevedendo una relazione generativa di apprendimento multidirezionale – allievo-allievo, allievo-docente, docente-docente, allievo-soggetti esterni, ecc –.

Questo paradigma educativo che fa cogliere nel processo di apprendimento il particolare del service e specularmente nell'esperienza comunitaria il particolare dell'apprendimento, permette di apprezzare lo sviluppo umano attraverso la scelta individuale e comunitaria. Permette cioè di superare la ricerca di una ricetta stereotipata di un insegnamento seduttivo, che catturando acriticamente l'attenzione dello studente ripristina l'asimmetria dell'autorità e inibisce la liberazione dello spirito critico. Contemporaneamente consente di cogliere il ramificarsi dei legami e il loro valore nello sviluppo della conoscenza, ben più generativi dell'arida trasmissione dei contenuti tecnologici. Si configura quindi come uno "straniamento"⁷, capace di far cogliere a ciascuno la struttura di senso dell'apprendimento, per il quale più del cosa è importante il come avviene: attraverso una motivazione personale, condizionata dal quadro sociale di riferimento, ma determinante per lo sviluppo. "[Sulla libertà] *scienza e educazione devono contare per avere la forza di proiettare nel futuro, in un futuro senza limiti, le sorti della nostra specie*" (Laporta: 1996, XXIV)

Educare all'etica della responsabilità

L'aver cura in quanto interesse per l'altro, rappresenta un rimedio all'individualismo, all'esistenza pensata in modo isolato, atomistico e competitivo: educare alla cura significa quindi educare a sentirsi responsabili, a *"dover fare qualcosa"* per l'altro, rivolgendogli lo sguardo e *"considerandolo come ente di valore che mi riguarda"* e mi *"interpella"*. Nell'agire con cura *"vediamo la realtà dell'altro come una possibilità per noi"* e quindi agiamo *"per eliminare ciò che è intollerabile, per ridurre la sofferenza e soddisfare un bisogno, realizzare un sogno"*. Il termine responsabilità deriva dal latino *respondere*: essere responsabili significa, quindi, non solo dichiarare, ma anche e soprattutto dare una risposta celere, attiva, attenta che garantisca il benessere dell'altro, il suo esserci. Agire con responsabilità, è agire *"con coraggio perché si sente che non c'è nessun'altra opzione compatibile con il bisogno di cura dell'altro"* (Mortari, 2008, p. 100-101-102-103).

Nella società post-moderna, in cui l'individuo è *"mosso da un impulso illimitato all'autorealizzazione, entropicamente chiuso nel circuito autoreferenziale dei propri desideri che esclude ogni alterità, indifferente alla sfera pubblica e al bene comune e incapace di progettualità"* (Pulcini, 2009, p. 32), ripartire da una scuola che educa all'etica della cura e, quindi, della responsabilità, sarebbe un gesto di buona politica e ridarebbe valore alla comunità educante tutta e in particolare alle/agli insegnati, tornando a conferire loro quell'importante ruolo sociale perso nello strappo *"tra passato e futuro"*. In questa breccia tra il *"non più"* e il *"non ancora"* (Arent, 1991), l'educatore/l'educatrice, sono chiamati ad assumersi una *"responsabilità globale"*, a creare un nuovo ordine partendo dalla scuola, a provare a recuperare frammenti preziosi di tradizione pedagogica e non, tentando di riconnetterli in maniera diversa. Il conservare, il custodire infatti sono parte essenziale dell'attività educativa che ha il compito di proteggere sempre qualcosa: *"il bambino dal mondo, il mondo dal bambino, il nuovo dal vecchio, il vecchio dal nuovo"*. *"L'educazione deve essere conservatrice proprio per amore di quanto c'è di nuovo e rivoluzionario in ogni bambino: deve custodire la novità e introdurla come cosa nuova in un mondo vecchio, che, per quanto possa comportarsi da rivoluzionario, di fronte alla generazione che sopraggiunge è sempre sorpassato e prossimo alla distruzione"* (Arent, 1991, p. 250-251).

Come si conciliano innovazione e tradizione a scuola? Come si educa all'etica della cura e della responsabilità? Attraverso un cambio di prospettiva che consenta agli studenti di assumere e sviluppare un pensiero critico che orienti la loro azione nel mondo, quindi, ad esempio, adottando metodologie didattiche come il *Service*

⁷ Il riferimento è alla tecnica dello straniamento nel teatro epico di Brecht, per il quale era importante mostrare il non detto attraverso l'enunciato, in modo da provocare una reazione rispetto al non detto.

Learning (di seguito SL) che, misurandosi con i bisogni reali del territorio, svolge un servizio comunitario, sviluppa un pensiero riflessivo sull'esperienza, educa alla responsabilità attraverso la relazione (Mortari, 2017) e consente, così, di cambiare una certa cultura (Tapia, 2018). Nel SL il servizio presso la comunità, nel territorio, diventa un fondamentale strumento di crescita personale che si coniuga alla didattica per competenze e si contrappone agli approcci utilitaristico-individualisti.

Non solo, il SL rappresenta anche un'ottima forma di apprendistato per i docenti. Dewey ci ricorda come la ricerca sia un elemento essenziale nei percorsi di formazione di educatrici ed educatori, perché consente un atteggiamento più consapevole rispetto alla propria pratica e permette lo sviluppo di autonomia e responsabilità. La formazione alla ricerca viene annoverata in alcuni recenti documenti europei: nel 2014, la Commissione Europea, la riporta in *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues* come competenza fondamentale insieme a quelle riflessiva e interpersonale. In una scuola intesa come "comunità di pratiche" (Wenger, 1998), "ovvero una comunità capace di dare voce all'esperienza e di ricavarne sapere utile allo sviluppo della pratica degli insegnanti" le competenze di ricerca, quelle riflessive e quella interpersonali costituiranno il *core* della professionalità della/del docente. Dal punto di vista dell'apprendimento far ricerca significa ascoltare i problemi reali, partire dalle esperienze, stare dove "l'educazione accade" (Mazzoni, Ubbiali, 2015, p. 245-250). Nessuna metodologia didattica, centra questo obiettivo come il SL. La sua istituzionalizzazione, nei percorsi accademici di formazione degli insegnanti in ingresso e in itinere, consentirebbe il raggiungimento di importanti *output* verso la piena realizzazione della comunità educante. Il SL infatti produce collaborazione tra membri dell'università e della comunità nella co-generazione di conoscenza (ricerca-azione), reciprocità, ovvero benefici per la comunità e per gli studenti e consolidamento di legami comunitari tra scuola e territorio.

Una sperimentazione che si colloca in questo solco è il progetto *Scuola-lavoro e solidarietà*⁸, realizzato in Toscana a partire dall'anno scolastico 2016/2017. L'esperienza nasce dall'esigenza di contrastare l'ideologia della formazione del capitale umano, impostasi con sempre più ferocia nel panorama scolastico italiano dell'ultimo decennio e sancita dalla riforma sulla scuola avvenuta nel 2015 (L. 107), attraverso il recupero dei principi dalla carta costituzionale (in particolare negli articoli 1-3-4) "che auspica una scuola come comunità democratica che garantisca una piena crescita morale e intellettuale dei cittadini-lavoratori perseguendo la loro uguaglianza democratica nella diversità individuale" (Betti, Lotti, Rapezzi, 2018, p. 29-30-31). Il progetto, giunto nel 2019 al suo terzo anno di vita, è "figlio" dell'incontro di due metodologie didattiche che, seppur distinte, sono tipicamente utilizzate per concretizzare il rapporto tra scuola e lavoro: da un lato il SL, che "ha come obiettivo l'educazione alla cittadinanza attiva e cerca di creare un collegamento tra l'apprendimento scolastico e il servizio alla comunità", dall'altro l'alternanza scuola-lavoro che invece "ha come finalità lo sviluppo di competenze e cerca di collegare l'apprendimento scolastico all'ambiente lavorativo". L'obbligatorietà improvvisa dei percorsi di alternanza scuola-lavoro imposta dalla L. 107/2015 aveva fatto sì che l'attenzione si concentrasse sulla necessità di coprire il monte ore richiesto con attività esterne all'aula scolastica e in convenzione con strutture e professionisti scolastici e aziendali, troppo spesso impreparati, anziché sulla valutazione dell'impatto pedagogico sociale ed economico delle esperienze. L'applicazione dei principi tipici del SL ai percorsi di alternanza scuola-lavoro li ha riportati nei binari della qualità piuttosto che della quantità. Il processo di ricerca-azione ha costituito un momento di formazione in azione per l'intera comunità educante dando un importante contributo alla sua crescita e al suo coinvolgimento.

A fronte alla perdita del valore sociale e civico dell'insegnamento-apprendimento diventa quanto mai necessario ricorrere a pratiche che rafforzino legami e collaborazioni tra scuola e territorio, nonché i legami interni agli istituti stessi. Avendo carattere di reciprocità, il SL ha grandi potenzialità in tal senso in quanto può produrre un duplice cambiamento di visione: negli studenti ma anche nella comunità, nell'organizzazione, nel territorio che interagisce con loro. Da dove partire quindi per innescare questo

⁸ Lotti, P., Betti F., (2018), *Scuola-lavoro e solidarietà una direzione per l'alternanza*, Edizioni Conoscenza, Roma

circolo virtuoso? In primo luogo dalla formazione, progettando e realizzando corsi qualificati e certificati su questa metodologia didattica aperti a tutto il personale scolastico in un'ottica di doppio apprendimento-servizio. In secondo, dalla creazione di reti che coinvolgano, scuole, università, enti locali e associazioni sul modello di quelle coordinate da CLAYSS in America Latina o della più vicina REDAPS in Spagna. In Italia le esperienze di SL consapevoli o inconsapevoli cominciano a essere molte ma il passo verso l'istituzionalizzazione di questa metodologia continua ad essere lontano e non può prescindere dal rafforzamento delle comunità educanti e dalla creazione di un "sistema" di riflessione scientifica comune che monitori, valuti, valorizzi e implementi i percorsi esistenti.

Bibliografia

- Alessandrini, G (2012), *La pedagogia del lavoro*, in "Education Sciences & Society" Vol. 3 N. 2 *Ri-pensare la pedagogia, ri-pensare l'educazione*, ISSN: 2319-7323
- Arendt H. (1991), *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano (ed. or. *Between past and future: six exercises in political thought*, 1954)
- Baldacci M. (2006), *Ripesare il curriculum*, Carocci, Roma
- (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione lavoro e democrazia*, Franco Angeli, Milano
- Bauman Z. (2003), *Una nuova condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano
- (2008), *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*, Laterza, Milano
- Betti, F., Lotti, P. (2018), *Scuola-lavoro e solidarietà. Una direzione per l'alternanza*. Roma: Edizioni Conoscenza
- Ellerani P (2017), *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*, Lisciani scuola, Roma
- Gramolati, A. y Mari, G. (2010), *Bruno Trentin Lavoro, libertà, conoscenza*, Firenze: Firenze University Press.
- Franzini, M. (2019). *Tecnologie digitali, potere economico e democrazia*. Roma: Menabò di Etica e Economia
- Goussot, A., (2011) *Pedagogie dell'uguaglianza. Saggi di pedagogia politica e filosofica*, Edizioni del Rosone
- Harari, Y.N. (2018), *21 lezioni per il XXI secolo*, Milano: Saggi Bompiani.
- Heckman J, Kautz T. (2017), *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei «character skills» nell'apprendimento scolastico*, Il Mulino, Bologna
- Kuklys W., (2015) *Amartya Sen's Capability Approach: Theoretical Insights and Empirical Applications*, Springer
- Lave, Wenger (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press
- Laporta R. (1975), *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze
- (1996), *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze
- Lombardo Radice L. (1976), *Educazione e rivoluzione*, Editori Riuniti, Milano
- Margiotta, U. (2009), *Competenze e legittimazione nei processi formativi*, Pensa MultiMedia, Lecce
- Marino, M (2004) *Lo sguardo che racconta*, Carocci, Roma
- Mazzoni, V., Ubbiali, M. (2015), *Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del Service Learning nella formazione dei futuri docenti*. "Form@re Open Journal per la formazione in rete", 3(15), 243-257.
- Morin, E. (2014), *Insegnare a vivere*, Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2008). *Conoscere se stessi per aver cura di sé. Studi sulla formazione*, 2, 45-48
- (2012). *La relazione di cura*, in "Riflessioni sistemiche", 7
- (2017). *Educatori e lavoro di cura*. In "Pedagogia Oggi", 2
- (2017). *La sapienza del cuore*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Mortari L. (a cura di) (2017), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, Franco Angeli, Milano
- Pacchi, C. Ranci C. (2017), *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, Franco Angeli, Milano

- Pansera, M. T. (2017). *Hannah Arendt Per un'etica della responsabilità. Lezioni di teoria politica*. Milano: Mimesis Edizioni.
- Schleicher A. (2018), *World class. How to build a 21st-century school system*, OECD, Parigi
- Stiegler, S., (2008) *Prendre soin: de la jeunesse et des générations*, Flammarion, Paris
- Stiglitz, J., Sen A., Fitoussi J.P. (2009), *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*, OECD, Paris
- Trentin, B. (2009). *Il lavoro e la conoscenza. Lectio doctoralis*, Università Cà Foscari di Venezia.