

■ Il *service learning*: come integrare apprendimento ed impegno sociale

Antonio Vigilante

Con l'espressione *service learning* si indica negli Stati Uniti una prassi educativa molto diffusa, consistente nell'impegno degli studenti in attività in favore della comunità. Un metodo simile esiste nell'America Latina ed in Spagna, dove è chiamato *aprendizaje-servicio solidario*. In questo saggio mi propongo di presentare nelle linee generali il metodo, riflettendo poi sull'importanza della sua introduzione nel sistema scolastico italiano ed individuando nella pedagogia della nonviolenza una tradizione che può dare un contributo alla sua fondazione teorica.

Una definizione e qualche esempio

Benché esistano molte definizioni diverse del *service learning* (d'ora in poi SL) – Jane Kendall ne ha individuate ben 147 (Kendall 1990) – non è difficile indicare in modo essenziale i tratti di fondo che accomunano tutte le esperienze e le sperimentazioni. Il SL è una metodologia di insegnamento che combina lo studio, che avviene all'interno della scuola, con l'impegno in favore della comunità locale. Affinché si possa parlare effettivamente di SL occorre che questo legame non sia casuale o sporadico, ma che lo studio sia effettivamente finalizzato a dare un contributo alla soluzione di un problema reale della comunità locale. Questo contributo ha un lato intellettuale – l'approfondimento teorico del problema – ed un lato pratico, consistente in attività concrete di servizio sociale. Un altro aspetto fondamentale del metodo è che le attività di servizio sociale non sono aggiunte al normale lavoro curricolare, ma sono integrate in esso. In altri termini, il SL non è un modo per fare attività alternative pomeridiane che

si aggiungono a quelle al mattino, ma un modo diverso di fare scuola. Infine, un elemento fondamentale del SL è il protagonismo degli studenti, che partecipano attivamente alla definizione del progetto dalla fase iniziale della identificazione del problema fino alla sua conclusione, che consiste in una attività in favore della comunità. Riassumendo, dunque, si può definire il SL come *quella attività che consente agli studenti di acquisire conoscenze e competenze impegnandosi attivamente in una attività che affronta e cerca di risolvere un problema reale della comunità*¹.

È importante non confondere il SL con le esperienze di volontariato, che hanno senz'altro un importante valore formativo, ma non sono in genere caratterizzate dall'analisi e dall'approfondimento teorico di un problema e dalla ricerca di possibili soluzioni. Il volontario partecipa ad attività sociali che incontrano senz'altro i bisogni della comunità, ma il suo impegno si limita all'azione. Nel SL invece l'azione è preceduta ed accompagnata dallo studio e dalla riflessione e l'accento è posto al tempo stesso sulla comunità e sul singolo: l'attività deve migliorare la realtà sociale, contribuendo alla soluzione di qualcuno dei suoi problemi, ma far crescere anche lo studente, consentendogli di acquisire competenze essenziali.

Qualche esempio servirà a chiarire meglio quello che sto dicendo. Un Liceo delle Scienze Umane è situato in un contesto sociale caratterizzato da povertà e degrado. In particolare in alcuni quartieri della città si sono verificati episodi allarmanti che hanno visto come protagonisti dei ragazzini: violenze, furti, atti vandalici. I dati dicono che in questi quartieri è molto alto l'abbandono scolastico. Gli studenti del liceo decidono dunque di prendersi carico di questo problema, concentrandosi su un solo quartiere. Dallo studio del problema emerge che l'abbandono scolastico è dovuto,

1 Il *National and Community Service Act* della Corporation for National and Community Service del 1990 definisce il SL come segue: «a method (A) under which students or participants learn and develop through active participation in thoughtfully organized service that (i) is conducted in and meets the needs of a community; (ii) is coordinated with an elementary school, secondary school, institution of higher education, or community service program, and with the community; and (iii) helps foster civic responsibility; and (B) that (i) is integrated into and enhances the academic curriculum of the students, or the educational components of the community service program in which the participants are enrolled; and (ii) provides structured time for the students or participants to reflect on the service experience» (Corporation for National and Community Service 1990).

tra l'altro, alla difficoltà di comunicazione tra la famiglia degli studenti e gli insegnanti (difficoltà dovuta a differenze culturali profonde) ed al bisogno degli studenti di un sostegno nello studio a casa. Si decide così di creare nel quartiere un doposcuola per gli studenti della scuola primaria e secondaria inferiore, gestito dal lavoro volontario degli studenti che, con l'aiuto dei docenti e di altre figure (psicologi, assistenti sociali), si occupano anche della necessaria mediazione tra le famiglie e gli insegnanti.

Gli anziani di un quartiere periferico di una grande città del nord vivono un disagio dovuto anche alla mancanza di strutture sociali e di possibilità di impegno. Gli studenti di un Istituto agrario della città elaborano un progetto per la realizzazione di orti botanici da assegnare agli anziani. Dopo aver ottenuto dal Comune un terreno coltivabile lo dividono in piccoli lotti e studiano le coltivazioni più adatte; quindi tengono un corso di agricoltura rivolto agli anziani.

In una piccola cittadina c'è una crescente comunità di immigrati turchi. Molti bambini e ragazzini turchi frequentano la scuola pubblica, con difficoltà dovute alla lingua. Gli studenti di un Liceo linguistico della cittadina organizzano dei corsi di italiano sia per i ragazzini che per i loro genitori. Se nella cittadina ci fosse ostilità verso la comunità turca, gli studenti potrebbero invece, dopo aver studiato a fondo la cultura turca e le dinamiche che conducono al razzismo, organizzare un evento pubblico per favorire la reciproca conoscenza tra la comunità locale e quella turca. In questi esempi gli studenti si impegnano in favore della comunità locale, ma il concetto di comunità può essere esteso ed includere anche comunità molto lontane. Degli studenti possono impegnarsi in una raccolta di fondi per la creazione di una scuola primaria in un paese in via di sviluppo, oppure per il rimpatrio della salma di un immigrato deceduto in circostanze tragiche.

La qualità di un progetto di SL dipende dall'equilibrio tra le due componenti del servizio e dell'apprendimento. In un buon progetto di SL, gli studenti apprendono dedicandosi ad attività di servizio. In molte scuole, invece, l'enfasi cade sul primo o sul secondo aspetto. Robert Sigmon ha distinto quattro tipologie di programmi di SL, in base al rapporto esistente tra le due compo-

nenti del servizio e dell'apprendimento:

- service LEARNING, programmi nei quali l'enfasi è sull'apprendimento, ed il servizio ha un ruolo secondario;
- SERVICE learning, programmi che al contrario enfatizzano il servizio rispetto all'apprendimento;
- service learning, programmi nei quali gli obiettivi di servizio e quelli di apprendimento sono separati;
- SERVICE LEARNING, nei quali i due elementi hanno uguale peso e si arricchiscono reciprocamente (Sigmon 1994).

Per Sigmon dunque si può parlare di SL in senso pieno soltanto quando i due obiettivi del servizio e dell'apprendimento sono ugualmente presenti ed hanno lo stesso peso.

Il SL, così inteso, viene distinto da altre forme di educazione basate sull'esperienza come il volontariato, il servizio comunitario, il tirocinio e l'educazione sul campo. Chiarendo la differenza, Andrew Furco afferma che il volontariato (*volunteerism*) consiste in quelle attività che mirano primariamente ad offrire un servizio e i cui beneficiari sono coloro che ricevono questo servizio; il servizio comunitario (*community service*) è l'impegno degli studenti in attività che offrono un servizio e che comportano una qualche forma di apprendimento; il tirocinio (*internship*) consiste in attività che hanno lo scopo primario di aumentare la conoscenza e l'esperienza degli studenti nel loro campo di studio; l'educazione sul campo (*field education*) consiste in quelle attività che sono finalizzate ad accrescere le competenze degli studenti (in alcuni corsi professionali riguardanti l'educazione o la salute) nel loro campo di studi, pur offrendo al contempo un oggettivo servizio (Furco 1996). Come nota lo stesso Furco, si tratta tuttavia di pratiche tra le quali esistono ampie zone grigie. In particolare community service e SL si distinguono per il fatto che nel secondo gli apprendimenti sono meglio integrati nel curriculum accademico. Di fatto, negli Stati Uniti è frequente che i docenti parlino indifferentemente di SL e di community service (Tapia 2006, 34).

Origini, diffusione e fondamenti pedagogici del SL

a) Gli Stati Uniti

Negli Stati Uniti l'espressione *service learning* comincia a diffondersi verso la fine degli anni Sessanta del secolo scorso, ma pratiche educative che comprendono una qualche forma di attività in favore della comunità si ritrovano già nell'Ottocento. Di fatto, il SL è espressione di quel senso tutto americano della comunità che convive con un altrettanto radicato individualismo: atteggiamenti che hanno entrambi origine in quelle sette protestanti che, trasferendosi negli Stati Uniti per sfuggire alla repressione, hanno gettato le basi della *Weltanschauung* americana. La democrazia americana si fonda da un lato sul rispetto rigoroso dei diritti del singolo, dall'altro sulla partecipazione del singolo alla vita comunitaria e sul suo contributo al bene della nazione. La contrapposizione tra individualismo e comunitarismo serve poco per comprendere la realtà sociale statunitense. Come scrive Michael Novak, «il segreto della psicologia degli americani è che non sono né individualisti né collettivisti; la loro forte tradizione è l'associazione: si organizzano, cooperano e lavorano liberamente insieme» (Novak 2000). Il SL va inteso dunque come una pratica che favorisce questo «lavorare liberamente insieme», consentendo lo sviluppo di competenze che sono necessarie per essere *individui attivi in una comunità*. La comunità è un orizzonte presente ed imprescindibile, ma che non chiede il sacrificio dell'individuo, bensì la sua libera partecipazione alla ricerca del bene comune. Certo, questo equilibrio tra dimensione individuale e dimensione comunitaria è costantemente minacciato dal sistema economico capitalistico, che tende a incoraggiare un individualismo irresponsabile ed ad allentare i legami comunitari, sciogliendo le piccole comunità in una massa amorfa e facilmente manipolabile. Il SL serve proprio a scongiurare questa minaccia ed a riportare in equilibrio la bilancia, formando fin da piccoli i cittadini alla responsabilità sociale e politica. C'è anche, naturalmente, un elemento nazionalistico, il sacro dovere di ogni cittadino americano di servire la patria intesa non soltanto come organismo politico-militare, ma anche come comunità sociale.

Molti studiosi anglosassoni individuano le origini del SL in Wil-

liam James¹ ed in John Dewey. Con Gary Daynes e Nicholas V. Longo, ritengo che esse vadano invece ricercate nella Hull House, la prima settlement house statunitense³ fondata nel 1889 a Chicago dalla pacifista, riformista ed attivista per i diritti delle donne Jane Addams, premio Nobel per la pace nel 1931, e da Ellen Gates Starr (Daynes, Longo 2004). Mossa da una concezione attualissima della democrazia come quel sistema sociale che non lascia ai margini nessuno, Addams crea la Hull House a West Side, un quartiere di Chicago abitato soprattutto da immigrati europei (tra i quali prevalgono italiani e greci), con lo scopo di lavorare per lo sviluppo umano, sociale ed economico della zona. La democrazia, sostiene in *Democracy and social ethics*, è quel sistema politico che favorisce lo sviluppo anche del membro più umile della comunità, avvertito come insostituibile. A questo scopo, la democrazia non può fare a meno dell'opera dell'educatore, il cui compito è quello di «liberare i poteri di ogni uomo e connetterlo al resto della vita» (Addams 1902,178).

La Hull House è un centro di socialità e di cultura che, mentre serve alla gente del quartiere quale occasione di crescita culturale, al tempo stesso offre alle sue attiviste – anche loro donne della buona borghesia – l'occasione di liberarsi dalla condizione penosa e vacua della ragazza chiusa nel suo benessere, priva di interessi e di un autentico contatto con la vita. Non si tratta di un approccio caritatevole, né della missione di civilizzare i proletari mettendoli

1 Di James si cita il testo di una conferenza tenuta nel 1906 all'Università di Stanford e pubblicata nel 1910 con il titolo *The moral equivalent of war*. In James il rifiuto della guerra si accompagna ad un apprezzamento per le qualità autenticamente virili che il sistema militare sarebbe in grado di sviluppare e diffondere nella popolazione. Di qui il suo problema: trovare un modo per mantenere quelle qualità al di fuori del sistema militare, una sorta di succedaneo della guerra in grado di suscitare l'eroismo, l'impegno, la solidarietà, lo slancio ideale senza il nefasto portato di distruzione che nella guerra si accompagna ad essi. La risposta si trova per James nella costituzione di una sorta di esercito civile impegnato nella lotta contro la natura. Per essere vaccinati da ogni effeminatezza, i ragazzi dovrebbero essere mandati nelle miniere di carbone, sui pescherecci, nelle fonderie, sulle impalcature dei grattacieli: un bel po' di lavori faticosi, grosso modo corrispondenti alle fatiche della vita militare. Una simile costrizione, per James, «preserverebbe nel mezzo di una civiltà pacifica le virtù virili (manly virtues) che il partito militarista è tanto preoccupato di veder scomparire con la pace» (James 1982). Si tratta di una esigenza di formazione all'impegno sociale attraverso il lavoro manuale che si imporrà in un contesto del tutto differente, quello della Russia comunista, attraverso la pedagogia del collettivo di Makarenko, un pedagogista tutt'altro che pacifista, che ispira le sue istituzioni educative (la colonia Gorkij e la comune Derzinskij) all'organizzazione militare dell'Armata Rossa.

a contatto con la cultura borghese; scopo della Hull House è la «cooperazione con tutto il bene che essa trova nel suo quartiere» (Knight 2005, 184). Il che vuol dire, ad esempio, valorizzare la cultura di origine degli immigrati con iniziative quali il Labor Museum, nel quale essi possono esercitare i mestieri che hanno imparato prima di emigrare. Questo lavoro di valorizzazione del quartiere è completato da un impegno più scopertamente politico in favore delle riforme politiche più urgenti, dall'abolizione del lavoro minorile alla lotta alla corruzione.

Dewey visitò la Hull House nel 1891 e ne rimase fortemente impressionato. Addams e Dewey erano quasi coetanei: all'epoca la prima aveva 31 anni, il secondo 32 (Daynes, Longo 2004, 9). Mossi entrambi da una visione fortemente innovativa dell'educazione («un settlement – afferma Addams (1994, 55) – è una protesta contro una visione ristretta dell'educazione») e della necessità di una nuova educazione per attuare pianamente la democrazia, Dewey e Addams si sono probabilmente influenzati a vicenda: il primo ha portato a piena consapevolezza teorica ciò che la seconda ha realizzato praticamente. Secondo John Saltmarsh, per quanto Dewey non abbia teorizzato esplicitamente il SL, «le sue opere analizzano cinque specifiche aree di rilievo per il service-learning: 1) collegare l'educazione all'esperienza, 2) la comunità democratica, 3) il servizio sociale, 4) l'indagine riflessiva e 5) l'educazione per la trasformazione sociale» (Saltmarsh 1996, 13).

Partiamo da quest'ultimo punto. Teorico della democrazia, Dewey è tuttavia ben consapevole dei limiti del capitalismo industriale. In *Democrazia e educazione*, analizzando i problemi dell'educazione professionale, nota il pericolo che la scuola diventi un'appendice dell'industria, con il compito di preparare i tecnici che le sono necessari. Se così fosse, l'educazione sarebbe soltanto «uno strumento per perpetuare inalterato l'ordine industriale della società, invece di operare come un mezzo per la sua trasformazione» (Dewey 1972, 406). La società industriale va trasformata, dunque, attraverso la scuola e l'educazione. In quale direzione deve andare questa trasformazione? Scrive Dewey:

La trasformazione desiderata non è difficile a definirsi in modo

formale. Significa una società nella quale ogni persona attenda a qualcosa che renda più degne di essere vissute le vite altrui, e che perciò renda più percettibili i vincoli di interdipendenza fra le persone, che abbatta cioè le barriere che le separano. (Ivi)

È qui chiaramente delineata la partecipazione attiva alla vita sociale come obiettivo centrale di ogni prassi educativa trasformatrice, che miri ad instaurare una democrazia autentica. C'è, dunque, il servizio. Quanto all'apprendimento legato al servizio, occorre legge quanto Dewey afferma in precedenza, sempre ragionando di istruzione professionale:

Sia praticamente che filosoficamente, la chiave della situazione educativa attuale risiede in una ricostruzione graduale dei materiali e dei metodi scolastici che permetta di porre a frutto più forme di occupazioni riflettenti specifici compiti sociali, e di metterne alla luce il contenuto intellettuale e morale. (Dewey 1972, 405)

Una scuola aperta alle occupazioni sociali non è soltanto una scuola che lavora alla trasformazione della società industriale, ma anche una scuola che cura nel modo migliore lo sviluppo intellettuale ed anche morale degli studenti.

Il SL ha bisogno, come ogni prassi educativa, di una teoria dell'apprendimento, a sua volta legata ad una visione antropologica. È qui che il contributo di Dewey alla fondazione teorica del SL si mostra decisivo. Come è noto, per il filosofo americano la distinzione tra uomo e natura, che si riflette nella distinzione tra discipline umanistiche e discipline scientifiche, è artificiale, così come sono artificiali altre distinzioni che ne conseguono (tra teoria e pratica, ad esempio). Questo visione del mondo dualistica mette capo, infine, ad una concezione atomistica della società: come è separato dalla natura e contrapposto ad essa, così l'essere umano è separato dagli altri, con i quali sembra non avere alcun interesse in comune. Il soggetto, l'io cosciente si è venuto contrapponendo nell'età moderna e contemporanea ad ogni oggetto di conoscenza, separandosi anche da ogni altro soggetto cosciente. Tutto ciò si riflette naturalmente nella scuola, nella quale,

scrive Dewey in *Democrazia e educazione*, lo studio perde qualsiasi movente sociale:

163

Quando lo studio vien prospettato come iniziativa implicante mutui scambi, la componente sociale diviene parte viva del processo di apprendimento. Quando il fattore sociale manca, l'imparare diventa un trasferimento del materiale offerto entro la coscienza puramente individuale, e non vi è una ragione intrinseca perché la personalità, come intelletto e come emozioni, ne venga influenzata in senso sociale. (Dewey 1972, 386)

Proseguendo il suo ragionamento, Dewey osserva che la libertà nella scuola non va intesa come assenza di qualsiasi indirizzo collettivo, ma al contrario come

la necessità di instaurare condizioni che permettano a un individuo di dare il suo contributo speciale a un interesse di gruppo e di partecipare alle attività di esso in modo tale che l'indirizzo collettivo si assimili al suo proprio atteggiamento mentale e non resti imposizione dall'esterno di atti. (*Ibidem*)

Benché tanto il termine quanto l'indicazione esatta del metodo manchino in Dewey, è evidente che il SL appare come il metodo che meglio può soddisfare questa esigenza di superamento della falsa antitesi di individualità e socialità, introducendo nel lavoro scolastico attività che consentono all'individuo di percepirsi come membro attivo di un gruppo sociale.

Per comprendere a pieno le ragioni politiche del SL bisogna però ricorrere ad un'altra opera di Dewey, a quanto pare poco letta dagli studiosi di SL: *The public and its problems*, del 1927. In quest'opera Dewey analizza la crisi della democrazia americana come crisi dell'organizzazione comunitaria della vita sociale. La democrazia americana è nata in condizioni sostanzialmente diverse da quelle della società industriale: piccole comunità con una economia agricola ed artigianale ed una organizzazione politica che consentiva la gestione comune della cosa pubblica (Dewey 1971, 88 segg.). In queste comunità esiste quello che Dewey chia-

164 ma pubblico (*public*), vale a dire un gruppo più o meno ampio di persone che sono in grado di riconoscere le conseguenze di atti pubblici sulle loro vite e di organizzarsi per controllare tali conseguenze. Con l'avvento della società industriale ciò diventa sempre più difficile, perché la società si fa sempre più atomizzata, anonima, incapace, in una società così complessa, di individuare con precisione le conseguenze degli atti politici e finanche la loro origine. Esiste il diritto al voto, ma è sempre più difficile esercitarlo con consapevolezza. Quella che domina è l'apatia:

Malgrado appelli, direi, frenetici e sforzi organizzati, il tentativo di richiamare gli elettori al senso dei loro privilegi ha brillato finora per il suo insuccesso. Alcuni sostengono l'impotenza di ogni azione politica; molti praticano con noncuranza l'astensione e si abbandonano all'azione indiretta. Si esprime apertamente scetticismo per l'efficacia del diritto di voto, non solo nelle teorie degl'intellettuali, ma anche nelle parole delle masse sprovvedute: «Che differenza fa se voto o non voto? Le cose vanno avanti, comunque, alla stessa maniera. Il mio voto non ha mai cambiato nulla». (Dewey 1971, 93)

Parole che sembrano scritte oggi, e risalgono invece al 1927. Il filosofo americano denuncia quel processo di frammentazione sociale e di anonimizzazione (si pensi alla più recente diffusione dei non-luoghi) che oggi è giunto a piena maturazione, mostrando in modo inequivocabile le difficoltà di una democrazia autentica in un sistema economico che spezza i legami comunitari ed isola nella ricerca individuale del benessere. La sua diagnosi – la civiltà delle macchine ha prodotto una Grande Società senza generare una Grande Comunità (Dewey 1971, 100) – è esatta, anche se di fronte al degenerare ulteriore della vita pubblica causato dalla diffusione dei mass-media ed alla virtualizzazione dei rapporti legata ai social network viene da chiedersi se non sia antiquata anche la parola società.

Che fare? Per Dewey è urgente ricostruire la vita comunitaria, in primo luogo favorendo un dibattito pubblico aperto ed una indagine seria e documentata sulle questioni di interesse pubblico

(una cosa oggi resa più difficile dalla diffusione dei mezzi di comunicazione di massa, in particolare della televisione, e dai social network: strumenti che dovrebbero essere di informazione, e che invece sono al servizio di potentati economico-politici o, nel caso dei social network, favoriscono la diffusione incontrollata di informazioni false molto più dell'esatta documentazione) e poi riallacciando i vincoli comunitari a partire dal vicinato. «La democrazia – scrive – deve cominciare a casa propria e la sua dimora è la comunità dei vicini» (Dewey 1971, 167). Senza questa attenzione ai propri vicini è priva di significato la sollecitudine per i popoli lontani (una convinzione che anticipa l'idea gandhiana dello *swadeshi*, sulla quale ci soffermeremo più oltre).

Benché Dewey non parli, in *The public and its problems*, della scuola, è evidente che il ruolo della scuola per questa ricostruzione della vita comunitaria è fondamentale. Ed il SL appare come il metodo che meglio può favorire l'attenzione delle nuove generazioni verso i problemi della loro comunità ed il superamento del disimpegno politico e dell'indifferenza per le questioni riguardanti la sfera pubblica.

Tra le realtà che anticipano il SL va senz'altro annoverato il Civilian Conservation Corps, creato da Roosevelt all'interno del New Deal ed operante dal 1933 al 1942. Rivolto a giovani disoccupati dai 18 ai 25 anni, il programma prevedeva il loro impiego in lavori per la difesa e l'incremento delle risorse naturali del paese. Si trattava, naturalmente, di una misura per combattere la disoccupazione negli anni della Grande Depressione, ma al tempo stesso, attraverso il lavoro, formava i giovani alla responsabilità nei confronti dei beni comuni.

Tra gli antecedenti occorre citare anche il Peace Corps, l'organizzazione per il volontariato internazionale voluta da Kennedy nel 1961, e che tra alterne vicende esiste ancora oggi. Al fondo dell'organizzazione va rilevata, tuttavia, l'ambiguità che caratterizza gli interventi umanitari statunitensi nel mondo, anche quando non prendono la forma tragicamente ossimorica delle guerre umanitarie: in un sistema mondiale fortemente squilibrato, nel quale gli Stati Uniti occupano una posizione di privilegio mantenuto con l'uso della forza, simili iniziative rischiano inevitabilmente

di portare il marchio di un più o meno velato neocolonialismo, diffondendo con il pretesto del servizio umanitari i valori americani in paesi nei quali gli USA hanno anche interessi economici e politici.

Ci avviciniamo maggiormente al SL con i Volunteers In Service To America (VISTA), un corpo di volontariato civile creato nel 1964 dal presidente Lyndon Johnson allo scopo di combattere la povertà nelle zone depresse degli Stati Uniti operando soprattutto nel campo dello sviluppo comunitario, dell'alfabetizzazione e della lotta alla tossicodipendenza. Nel 1993, con l'amministrazione Clinton, VISTA verrà inglobato negli AmeriCorps, un programma del governo federale per sovvenzionare organizzazioni no-profit che lavorano nel campo della promozione sociale e della difesa dell'ambiente.

Si lavora per una comunità, un gruppo, una Ong, una chiesa – che negli Usa fanno molto lavoro civico – e ci si occupa di ambiente, povertà, alfabetizzazione e tutte le altre attività classiche di un servizio civile. L'aspetto speciale, negli Usa, è che l'assenza del welfare pubblico e sacche di povertà e marginalità impensabili in altri Paesi sviluppati, rendono il lavoro del non-profit, il volontariato e le donazioni un pilastro della coesione sociale. (Mazzonis 2013)

Nel frattempo è nato il SL vero e proprio. L'espressione compare nella seconda metà degli anni Sessanta. Nel 1969 si tiene ad Atlanta una prima conferenza sul SL nelle università (sponsorizzata, tra gli altri, da VISTA e da Peace Corps), che consente di fare il punto delle diverse esperienze e di gettare le basi per la diffusione del metodo e la sua chiarificazione concettuale. Nel report della conferenza si trova una prima definizione del SL come «the integration of the accomplishment of a needed task with educational growth» (Atlanta Service-Learning Conference 1970, III). È tuttavia solo negli anni ottanta che il SL si sviluppa e diffonde a livello nazionale. Nel corso del decennio nascono una serie di organizzazioni per sostenere pratiche di SL o comunque di servizio comunitario giovanile: dal National Center for Service-Learning

in *Early Adolescents* (1981), che offre assistenza e formazione agli educatori, a *Youth Service America* (1985), un centro che finanzia e promuove attività di servizio comunitario giovanile, compreso il SL, ed al *Campus Compact* (1985), un accordo tra le università di Brown, Georgetown e Stanford per sviluppare negli studenti la cittadinanza attiva attraverso il servizio comunitario. Nel 1990 il *National and Community Service Act* crea la *Commission on National and Community Service* e stanziando i fondi per i programmi di SL. Tre anni dopo, con il *National and Community Service Trust Act*, la *Commission* diventa *Corporation for National and Community Service* e nasce *Learn and Serve America (LSA)*, il programma che a livello federale finanzia e sostiene le attività di SL. Fin dal 1992 nello stato del Maryland aver svolto attività di SL è condizione indispensabile per ottenere il diploma. Oggi il SL, che negli USA è una realtà che coinvolge circa di un milione di studenti, sta passando un periodo di grandi difficoltà in seguito alla legge finanziaria del 2012, che ha eliminato i finanziamenti per *Learn and Serve America*¹.

b) America Latina

In America Latina l'espressione *service learning* è tradotta con *aprendizaje y servicio solidario*. L'aggiunta dell'aggettivo *solidario* rivela, come nota Maria Nieves Tapia, una diversa concezione antropologica di fondo. Fermo restando che nel SL, come abbiamo visto, le due componenti dell'apprendimento e del servizio sono necessariamente compresenti, si può dire che negli Stati Uniti l'accento è posto sull'apprendimento e sulla responsabilità individuale, e si cerca di sostenere il valore del SL mostrando la sua efficacia nel miglioramento degli standard accademici, mentre in America Latina si presta più attenzione al servizio effettivamente reso alla comunità (Rota 2012; Tapia 2010).

Questa differenza si spiega anche con un diverso riferimento filosofico. Se, come abbiamo visto, il SL statunitense cerca le proprie ragioni e le proprie fondamenta nel pensiero di John Dewey, l'a-

¹ Per le politiche dei singoli stati dopo i tagli, si veda Ryan 2012.

prendizaje y servicio solidario è fortemente influenzato dal pensiero e dalla prassi di Paulo Freire, un pedagogista che, se è stato a sua volta influenzato da Dewey (Deans 1999), ha anche dialogato profondamente con il marxismo e con il cattolicesimo. Il motivo di fondo del suo pensiero è, come noto, quello della liberazione dal dominio. L'educatore deve essere consapevole della realtà del dominio e dei molteplici rapporti nei quali esso si incarna; non solo: deve avere la consapevolezza del fatto che gli stessi oppressi hanno interiorizzato gli schemi di dominio, per cui non è possibile liberarli dal dominio senza al contempo aiutarli a prendere consapevolezza di aver interiorizzato lo stile dell'oppressore. L'educazione non è neutra rispetto al fenomeno del dominio e dell'oppressione. Esiste una educazione che è funzionale al sistema dell'oppressione, che Freire chiama depositaria o bancaria. È un modello educativo caratterizzato, in primo luogo, da relazioni gerarchiche ed asimmetriche tra educatore ed educando. Mancando la simmetria e l'orizzontalità, non è possibile alcun vero dialogo. L'educatore si limita a trasmettere dei contenuti culturali – che sarebbe un equivoco considerare sapere – e lo studente li memorizza, costituendo un deposito di nozioni. I ruoli sono stabiliti rigorosamente; l'educatore è educatore – il soggetto attivo della relazione –, mentre l'educando è condannato ad un ruolo passivo, di semplice ascoltatore. Un'educazione diversa, liberatrice, non può che partire da un ripensamento della relazione educativa, riconoscendo che lo stesso educando può essere educatore, e l'educatore è sempre, necessariamente, un educando. È questo riconoscimento della reciprocità dell'educazione che rende possibile un autentico dialogo educativo. Nell'educazione tradizionale l'insegnante prepara le sue lezioni ed in seguito narra in classe il suo sapere agli educandi-ascoltatori. Nel modello problematizzante di Freire invece l'insegnante e gli studenti sono insieme, nel qui ed ora della classe, ricercatori di verità e creatori di conoscenza. Non ci sono più lezioni da memorizzare, ma problemi da affrontare: problemi che riguardano la vita di tutti. Se, scrive Freire, l'educazione depositaria

comporta una specie di anestesia, perché inibisce il potere crea-

tore degli educandi, l'educazione problematizzante, di carattere autenticamente riflessivo, comporta un atto permanente di rivelazione della realtà. La prima pretende mantenere l'immersione; la seconda al contrario, si sforza di far emergere le coscienze, da cui risulta la loro inserzione critica nella realtà. (Freire 2002, 70)

È esattamente qui che il pensiero di Freire si lega alla pratica del SL. Tematizzare in classe i problemi della comunità per poi affrontarli in prima persona, uscendo dalla scuola (la dualità interno/esterno, scuola/città è anch'essa un carattere essenziale dell'educazione tradizionale) ed impegnandosi nella comunità, non è il modo migliore per realizzare questa inserzione *critica* nella realtà? Bisogna fare attenzione tuttavia a quell'aggettivo. Non basta che il lavoro scolastico inserisca gli studenti nella realtà, ossia nel loro contesto sociale, ponendoli a contatto con i suoi problemi, se ciò non li aiuta a prendere coscienza delle contraddizioni sociali ed economiche, della necessità, cioè, di cambiare la società. L'inserzione dev'essere *critica*. Senza questa capacità critica siamo al di qua di quella *coscientizzazione* in cui per Freire consiste il vero scopo dell'educazione. Il SL autentico nell'ottica freiriana ha un carattere politico rivoluzionario, è una espressione di quella prassi dialogica che per il pedagogista brasiliano si manifesta in primo luogo come organizzazione degli oppressi, conquista dell'unità nella lotta di liberazione (Freire 2002, 171 segg.)¹.

In America Latina il SL è diffuso dagli anni settanta del secolo scorso, anche se le prime esperienze risalgono all'inizio del secolo. Nelle università messicane fin dal 1910 è necessario che gli studenti universitari compiano un certo numero di ore di servizio sociale, mentre in Argentina fin dalla Riforma universitaria del 1918 la *extensión*, ossia la realizzazione di progetti sociali, è una

1 Ci si può chiedere quale traduzione possano avere queste idee in un contesto lontano da quello nel quale si è trovato a lavorare Freire (le zone rurali e povere del Sudamerica e dell'Africa). In che modo potranno fare educazione problematizzante i docenti di un liceo statale in un paese sviluppato? Gli studenti provengono in questo caso da famiglie che non appartengono propriamente alla classe dominata. Tuttavia il dominio è una realtà di cui sono vittima gli stessi dominatori. Tutti coloro che vivono in un paese ad economia capitalista, indipendentemente dalla classe e dallo status sociale, sono esposti agli effetti manipolatori e spersonalizzanti del dominio capitalista. La rivolta studentesca del '68 è un esempio di presa di coscienza da parte di giovani appartenenti alla classe borghese.

delle caratteristiche fondamentali del lavoro universitario (Ochoa 2010). L'Argentina, paese nel quale gli studenti coinvolti in attività di SL nel 2009 erano un milione e seicentomila, può essere considerato il paese capofila per la diffusione del SL in America Latina. Per supportare le scuole il ministero dell'educazione ha creato un Programa Nacional Educación Solidaria, che organizza tra l'altro un seminario internazionale sul SL che si tiene ogni anno a Buenos Aires. Sempre a Buenos Aires sono nati il Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), che si occupa di diffondere la pratica del SL in tutto il Sudamerica, e l'Ibero-American Network of Service, composto dalle organizzazioni che si occupano di SL in Sudamerica, Stati Uniti e Spagna (Tapia 2010).

In Chile l'*aprendizaje-servicio* si è mostrato particolarmente importante dopo la legge del 2002 che ha prolungato di quattro anni – da otto a dodici anni – la durata dell'obbligo scolastico, immettendo nella scuola media, fino ad allora riservata all'élite, studenti provenienti da famiglie povere, con alle spalle spesso una storia di insuccesso scolastico. Per sostenere questi studenti è stato avviato nel 2000 il progetto *Liceo para todos* (Liceo per tutti), che assiste le scuole medie del paese favorendo in particolare i programmi di *aprendizaje-servicio*. Scrive Daniela Eroles, del Ministerio de Educación chileno:

La pratica di queste esperienze ci ha dimostrato, in questi quattro anni [dal 2000 al 2004, n.d.t.], che permettono di sviluppare maggiori e migliori apprendimenti attraverso attività autentiche, non di simulazione in aula, ma di attività reali nella vita quotidiana. (Eroles 2007, 242)

In Brasile esiste il *voluntariado educativo*, che è una pratica molto affine al SL, anche se, pur integrandosi con il percorso di studi, non ha un carattere obbligatorio. La legge brasiliana sull'educazione di base – la *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional* (LDB) del 1996 – afferma all'articolo 2 che: «L'educazione scolastica dev'essere legata al mondo del lavoro e alla pratica sociale» (Istituto Faça Parte 2006, 18). Lo sviluppo di pratiche di *volunta-*

riado educativo è in particolare favorito dall'azione di *Faça Parte*, una organizzazione non governativa che identifica le scuole impegnate in attività sociali, dando loro il marchio *Escluela Solidaria*. Nel 2003 le scuole che hanno ricevuto il marchio sono state 8.766, mentre due anni dopo sono salite a 12.873 (ivi, 64).

In Uruguay il SL è stato introdotto con *Aprendendo Juntos*, un progetto presentato nel 2001 dal Centro de Voluntariado de Uruguay che ha coinvolto 3.500 studenti della scuola pubblica primaria ed ha formato 300 docenti all'*aprendizaje servicio solidario* (Centro de Voluntariado de Uruguay 2007, 2). In Bolivia il Centro Boliviano de Filantropía (CEBOFIL) ha avviato due progetti di *aprendizaje servicio solidario*: il progetto *Jóvenes unidos por sus barrios*, indirizzato ai giovani di un quartiere suburbano di Santa Cruz, e il progetto *La Comunidad como lugar de Aprendizaje*, rivolto a ragazzi dai 12 ai 24 anni, con l'obiettivo di favorire la cittadinanza attiva e rafforzare le comunità, con attività che vanno dalla prevenzione delle dipendenze al recupero delle aree verdi, dal riciclaggio dei rifiuti al sostegno scolastico ed alla prevenzione della tubercolosi (Meruvia de Landers 2007). In Costa Rica esiste dal 1975 il *Trabajo Comunal Universitario* (TCU): gli studenti universitari devono impegnarsi, sotto la guida dei professori, in attività in favore della comunità che sono condizione necessaria per conseguire il titolo di studio. Interessante è anche il *Programa de apertura de cupos en cursos regulares para personas mayores*, che permette a persone adulte di frequentare i corsi universitari per approfondire i propri interessi culturali (de Los Ángeles González 2007). In Venezuela l'articolo 135 della Costituzione del 1999 (la *Constitución Bolivariana* di Hugo Chavez) stabilisce che: «Coloro che aspirano all'esercizio di qualsiasi professione hanno il dovere di prestare servizio alla comunità durante il tempo, nel luogo e nelle condizioni stabilite dalla legge». La *Ley de servicio comunitario del estudiante de educación superior* (approvata il 14 settembre 2005)¹ individua espressamente la metodologia dell'*aprendizaje-servicio* affermando, all'articolo 7, che gli scopi del servizio comunitario degli studenti (necessario per conseguire il titolo di studio) sono:

1 http://www.tsj.gov.ve/legislacion/LeyesOrdinarias/15.-GO_38272.pdf

1. Favorire nello studente la solidarietà e l'impegno nella comunità come norma etica e di cittadinanza.
2. Compiere un atto di reciprocità con la società.
3. Arricchire le attività di educazione superiore attraverso l'apprendizaje servicio, con l'applicazione delle conoscenze acquisite durante la formazione accademica, artistica e sportiva.
4. Integrare le istituzioni di educazione superiore con la comunità, per contribuire allo sviluppo della società venezuelana.
5. Formare, attraverso l'*aprendizaje- servicio*, il capitale sociale nel paese.

Un aspetto interessante dell'approccio venezuelano al SL è che la stessa comunità scolastica ed universitaria è intesa come parte significativa della comunità sociale, per cui le attività di SL possono essere rivolte anche a migliorare la vita della scuole o dell'università e ad affrontare i suoi problemi (de Galicia-Jiménez 2007, 272). Si tratta di una impostazione che, bene intesa (e cioè senza che il carattere interno del progetto ne mortifichi la portata), può essere condivisa soprattutto in contesti nei quali la stessa comunità scolastica ha gravi problemi strutturali (quali la mancanza di fondi o di strutture) o accoglie studenti che vivono situazioni di povertà e degrado. Potenziare l'offerta scolastica e la sua efficacia è in questi casi senza alcun dubbio il modo migliore per rendere un servizio alla comunità.

c) Europa

La diffusione del SL in Europa è più recente, anche se la grande tradizione pedagogica del nostro continente non ha mancato di cogliere l'importanza educativa del servizio comunitario e di attuare pratiche fortemente innovative. Basti pensare all'attivismo europeo, ma anche alla tradizione italiana della pedagogia della nonviolenza, sulla quale mi soffermerò più oltre.

In Germania tra le realtà che sostengono il SL c'è in particolare una fondazione no-profit legata al Gruppo Freudenberg, una multinazionale che opera nel campo dei non-tessuti, guarnizioni

e simili. Dopo aver avviato la prima sperimentazione nel 2000, la fondazione ha creato nel 2007 *Service-Learning – Lernen durch Engagement*, un network per favorire la cultura del SL e lo scambio tra le scuole che lo includono nel proprio curriculum (Zentner 2011).

In Spagna l'*aprendizaje-servicio* è stato introdotto circa dieci anni fa, nel 2003-4, ma si sta sviluppando rapidamente. In dieci anni sono nate diverse realtà per la diffusione del modello teorico e della pratica dell'APS: il *Centre Promotor Aprenentatge Servei in Catalogna* (2005), la *Fundación Zarbikas* in Euskadi (2007), la *Red Española de Aprendizaje-Servicio* (2010), il progetto *Dos Mares*, con il sostegno del Ministero dell'Educazione (2011).

In Olanda l'introduzione del SL nelle scuole secondarie è iniziata nel 2006 (Bekker 2009). Dal settembre del 2011 è in vigore una legge che obbliga tutti gli studenti dai 12 ai 16 anni a fare uno stage di 72 ore per sviluppare competenze civiche. Alla diffusione del SL lavora *Movisie*, una organizzazione no-profit che si occupa di sviluppo sociale, partecipazione politica (con particolare attenzione per la violenza domestica e sessuale e le politiche nei confronti delle persone LGBT).

In Svizzera esiste dal 2006 il *Centre Suisse de Service-Learning*, sostenuto da *Migros*, la più grande cooperativa di distribuzione alimentare del paese.

In Inghilterra l'espressione *service-learning* non ha avuto molta fortuna. Come osserva Lee Jerom, per un inglese la parola servizio ha implicazioni sgradevoli: l'espressione «essere al servizio» indica un rapporto di dipendenza nei confronti di una persona o famiglia ricca (non diversamente da quanto accade in Italia), mentre «servizio nazionale» indica il servizio militare (Jerome 2010). Il primo rapporto dell'*Advisory Group on Citizenship* (il cosiddetto *Rapporto Cricket* del 1998), dopo aver notato che il 25% dei giovani tra i 18 ed i 14 anni non votano, raccomanda l'introduzione dell'educazione civica nel curriculum scolastico, sottolineando anche l'importanza dell'apprendimento esperienziale (*experiential learning*) (Crick 1998). Molte scuole hanno avviato programmi di educazione civica che valorizzano questo apprendimento esperienziale, approssimandosi notevolmente al

174 modello del SL, anche se usando espressioni come «active learning in the community» o «community based learning for active citizenship» (Annette 2006).

Fasi di un progetto di SL

Non è possibile, nei limiti del presente studio, presentare nel dettaglio le fasi di un progetto di SL. Mi limiterò ad indicare i punti essenziali e ad accennare ai principali problemi che comporta progettare un percorso di SL, rimandando il lettore alla bibliografia per una analisi più approfondita¹.

In una prima fase, occorre individuare il problema di cui ci si occuperà. È molto importante che si tratti di un problema reale della comunità, poiché il SL è finalizzato ad offrire un servizio effettivo, per quanto modesto possa essere. Può anche essere, tuttavia, che il problema, per quanto reale, non sia avvertito come tale dalla comunità. È il caso dei progetti che si prefiggono una qualche forma di sensibilizzazione della comunità sui diritti civili: se c'è bisogno di sensibilizzazione è evidentemente perché la comunità non avverte i propri comportamenti discriminatori come un problema; e tuttavia il problema esiste. È ugualmente importante che il problema presenti occasioni di apprendimento per gli studenti, ovvero che possa legarsi efficacemente e significativamente al curriculum. Se questo legame non c'è, o è debole, non si avrà una attività di SL, ma un progetto di volontariato (o di una attività di impegno civile: cosa nobilissima, e sicuramente fonte di molteplici conoscenze, ma slegata dal lavoro scolastico). Una volta identificato il problema bisogna chiedersi cosa esattamente la scuola può fare per affrontarlo. In questa fase bisogna considerare le risorse (anche economiche) a disposizione della scuola ma anche le possibili partnership ed il lavoro di rete. Quali realtà a livello locale si occupano del problema che ci interessa? Con chi è possibile collaborare? Quale contributo può venire dall'amministrazione locale? Se ci si occupa, ad esempio, di sensibilizzare la comunità ai diritti delle persone LGBT, si cer-

1 In particolare, in lingua italiana, si veda Tapia 2006.

cherà in primo luogo un contatto con le eventuali sezioni locali di associazioni nazionali per i diritti civili, oppure con i singoli attivisti, ma si sonderà anche la presenza di persone sensibili al tema nell'amministrazione comunale.

La seconda fase è quella dello studio e dell'approfondimento del problema. La complessità di questa fase dipende, naturalmente, dal problema che ci si propone di affrontare. In alcuni casi, occorre acquisire anche competenze tecniche. Se ci si propone di creare degli orti urbani per venire incontro ai bisogni della popolazione anziana nel quartiere in cui si trova la scuola, non sarà sufficiente affrontare le problematiche legate alla terza età, ma bisognerà anche imparare come si coltiva un orto. In altri casi lo studio necessario è più astratto. Nel caso di problematiche come quella citata dei diritti LGBT, lo studio sarà più teorico, e riguarderà le scienze sociali. La scelta del problema da affrontare non può non essere legata alla tipologia di scuola: un Liceo delle Scienze Umane è il tipo di scuola che può impegnarsi in attività di sensibilizzazione sui temi civili, mentre un Istituto agrario è più adatto alla creazione di orti urbani.

La terza fase è quella dell'esecuzione. È il momento più delicato del progetto, quello da cui dipende la sua riuscita o meno. Può essere che ci si trovi ad affrontare degli imprevisti e che sia necessario cambiare in corso d'opera, pur senza stravolgere la natura del progetto. È importante prevedere, nei limiti del possibile, i problemi che possono sorgere e prevedere percorsi alternativi; l'importante è che si tratti di modi diversi per raggiungere gli stessi obiettivi, e non di una ridefinizione generale del progetto. C'è infine la fase di valutazione, che è probabilmente la più difficile. Cosa valutare? Gli apprendimenti degli studenti, certo. Ma anche la loro soddisfazione, così come la soddisfazione delle persone cui è indirizzato il progetto. Non tutto però è facilmente valutabile. Nel caso del citato progetto sugli orti urbani, per valutare la soddisfazione dei destinatari basta sottoporre loro un questionario o intervistarli. Ma come valutare il successo o insuccesso di un progetto finalizzato a sensibilizzare la comunità sui diritti LGBT? Se il progetto è terminato con un corso di sensibilizzazione, si può proporre un questionario ai corsisti, ma se l'esito del

176 progetto è stato una iniziativa pubblica, è molto più difficile. In questo caso però ci sono altri indicatori oggettivi. Quante persone hanno partecipato? L'iniziativa ha avuto qualche eco sulla stampa locale? Ha suscitato una qualche forma di dibattito pubblico? In tutte le fasi del progetto il coinvolgimento degli studenti deve essere massimo. Il SL non è un lavoro che i docenti fanno con gli studenti; è un'impresa comune di studenti e docenti al servizio della comunità. Senza protagonismo degli studenti non c'è SL. Un progetto pertanto ha fondamenta fragili se, prima di cominciare, non si è certi di poter contare sulla comprensione, da parte degli studenti, dell'importanza dell'attività e sulla loro volontà di impegnarsi.

Obiettivi e risultati del SL

La convinzione di fondo del SL è, come abbiamo visto, che per ottenere un apprendimento solido, vivo, stabile occorre legarlo all'esperienza, ed in particolare a quella forma di esperienza che è l'esperienza sociale. Ma l'acquisizione di conoscenze solide non è che uno degli obiettivi del SL. Altri, non meno significativi, riguardano aree della formazione persona, politica e sociale degli studenti.

Secondo Shelley H. Billig, che ha passato in rassegna gli studi sul SL nelle scuole statunitensi primarie e secondarie, il metodo consente di raggiungere risultati significativi nei seguenti aspetti:

- Aumento del senso di responsabilità, della competenza sociale, dell'autostima.

- Minore esposizione ai comportamenti a rischio, come le violazioni disciplinari, atteggiamenti violenti o rapporti sessuali non protetti (mentre non si registrano differenze significative con i gruppi di controllo riguardo all'assunzione di alcool o droghe leggere o all'uso di armi).

- Migliore relazione con gli altri e con i membri di altre etnie e maggiore capacità di accettare la diversità culturale.

- Maggiore fiducia negli adulti diversi dai genitori e dagli insegnanti.

- Maggiore disponibilità a lavorare con diversamente abili ed

anziani.

- Maggiore capacità di empatia e disponibilità ad aiutare gli altri.
- Maggiore capacità di interpretare il contesto socio-storico e consapevolezza della possibilità di intervenire su di esso.
- Maggiore disponibilità ad impegnarsi in organizzazioni di volontariato.
- Maggiore comprensione della politica e disponibilità ad essere politicamente attivi.
- Consapevolezza di poter dare un contributo alla comunità e di poter «fare la differenza».
- Migliori risultati in lettura e scrittura, arte, matematica.
- Maggiore partecipazione in classe e motivazione nello studio.
- Minor numero di assenze.
- Maggior rispetto reciproco tra docenti e studenti e creazione di un clima scolastico più positivo.
- Migliore capacità di scegliere la propria carriera futura.
- Favorisce la riflessione sui modi migliori di imparare ed insegnare.

Per quanto riguarda invece l'impatto del SL sulle comunità, le ricerche mostrano, secondo Billig, che il SL conduce ad una migliore percezione della scuola e dei giovani come persone che possono offrire un contributo positivo alla società, anche se questa percezione dipende da variabili come l'intensità e la durata del progetto o l'autonomia degli studenti (Billig 2000). In realtà c'è una differenza notevole nel numero di studi sugli effetti del SL sugli studenti e sul suo impatto sulla comunità. Un rischio concreto del SL è quello di concentrarsi sull'aspetto educativo per gli studenti, finendo per considerare la comunità come un semplice campo sul quale far esercitare gli studenti affinché possano sviluppare le loro potenzialità cognitive e sociali. È stato notato, ad esempio, che impegnare gli studenti in attività in favore dei poveri può rafforzare i loro stereotipi sui poveri come persone bisognose di aiuto (Stoecker, Tryon 2009, 3).

Il SL in Italia

In Italia il concetto di SL è quasi totalmente assente nella ricerca,

nel dibattito pedagogico e nella progettazione educativa⁸. Questo non vuol dire che siano assenti pratiche pedagogiche che impegnino gli studenti in attività in favore della comunità. Si tratta molto spesso di attività di volontariato, per lo più pensate come progetti pomeridiani che cercano di far acquisire agli studenti alcune competenze sociali e di favorire atteggiamenti prosociali, ma senza un adeguato lavoro sul campo della ricerca disciplinare. Non manca, tuttavia, qualche progetto che si avvicina sensibilmente al SL, perché integra attività in favore della comunità ed apprendimento. Un solo esempio: il progetto *Adotta un monumento*, avviato a Napoli nel 1992 dalla *Fondazione Napoli Novantanove*. Il progetto impegna gli studenti nella difesa del patrimonio storico e culturale della città attraverso l'adozione di un monumento appartenente in genere al quartiere in cui si trova la scuola. Per difendere quel bene comune, gli studenti devono conoscerlo, e dunque studiarlo a fondo: in questo modo il lavoro in favore della comunità si lega realmente al curriculum scolastico, come nei migliori progetti di SL. L'assenza della categoria di SL e di una riflessione pedagogica che l'adatti alla realtà italiana tuttavia fa sì che le diverse esperienze restino isolate e non facciano sistema, diventando un modello ed una via per tutte le scuole italiane. Ci sono diverse circostanze che suggeriscono la necessità di introdurre in Italia il SL.

La prima è l'evidente necessità di introdurre nella scuola italiana dei cambiamenti, considerati i suoi risultati insoddisfacenti nelle indagini OCSE-PISA, che collocano gli studenti italiani significativamente al di sotto della media dei paesi di area OCSE in lettura, matematica e scienze. Se possibile ancora più preoccupanti sono i risultati del recente (2013) *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC), che testa le competenze degli adulti tra i sedici ed i sessantacinque anni nei campi della lettura, della matematica e delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Gli italiani si collocano all'ultimo posto riguardo all'alfabetizzazione. Nel rapporto si legge che in Italia «i ragazzi con genitori con un basso livello di istruzione hanno competenze significativamente più basse di coloro che hanno genitori con un alto livello di istruzione, anche tenendo conto di altri fat-

tori» (OECD 2013, 30).

È interessante intrecciare questi dati con quelli riguardanti la distribuzione della ricchezza. Come risulta da uno studio della Banca d'Italia, esiste al riguardo nel nostro paese un notevole squilibrio: «il 10 per cento delle famiglie più ricche possiede oltre il 40 per cento dell'intero ammontare di ricchezza netta mentre il 10 per cento delle famiglie a più alto reddito riceve invece solo il 27 per cento del reddito complessivo» (D'Alessio 2012, 9). Un altro studio della Banca d'Italia individua nel capitale sociale un fattore che è in correlazione negativa con la disuguaglianza. Sia inteso come creazione di reti sociali (Bourdieu) che come capacità di collaborare con gli altri e senso civico (Putnam), e soprattutto in questo secondo senso, il capitale sociale favorisce lo sviluppo economico e l'uguaglianza, mentre le zone con basso capitale sociale – come il Meridione – sono caratterizzate da scarsa propensione all'impresa, maggiore abbandono scolastico, un ambiente meno favorevole al lavoro femminile ed assunzioni legate più a conoscenze personali che al merito. Se da un lato dunque il capitale sociale influenza l'economia, favorendo disuguaglianze di diverso genere, dall'altro le disuguaglianze ostacolano il sorgere di quelle virtù civiche e di quella fiducia nell'altro in cui consiste il capitale sociale: «le persone che risiedono in aree con una distribuzione del reddito e/o delle ricchezze più sperequata [...] hanno minore propensione a effettuare comportamenti pro-sociali» (de Blasio, Nuzzo 2012, 12). Esiste, soprattutto al Sud, un circolo vizioso, una spirale del sottosviluppo che bisogna spezzare. Ma cominciando da dove? La scuola può avere un ruolo chiave, ma viene spesso abbandonata proprio da coloro che sono vittime della disuguaglianza economica.

Secondo i dati ISTAT, in Italia nel 2011 i ragazzi che avevano abbandonato precocemente gli studi erano il 18,2 per cento: un dato ben al di sopra della media europea, che era del 13,5 per cento. Soprattutto emerge la differenza tra regioni del nord e regioni del sud. Se in Lombardia l'abbandono è al 17,3%, in Trentino al 14% ed in Emilia-Romagna al 13,9%, percentuali ben più preoccupanti si registrano al sud: il 22% in Campania, il 25% in Sicilia ed il 25,1% in Sardegna; di poco inferiori i dati delle altre regioni meridionali

(ISTAT 2013). Le ragioni di un abbandono così elevato sono molteplici: la cultura di provenienza dello studente è lontana dalla cultura scolastica (una differenza culturale che la scuola disconosce, dequalificando la cultura di provenienza dello studente come incultura); la scuola appare poco attraente ed interessante; il progetto di vita dello studente, finalizzato alla ricerca immediata di un lavoro, non comprende la formazione scolastica. È chiaro che una scuola uguale a sé stessa negli anni ha limitate possibilità di affrontare l'abbandono scolastico; né ci si può illudere di fare vera innovazione introducendo nelle scuole le lavagne elettroniche e i tablet, se la sostanza della scuola resta trasmissiva.

Ritengo che ci siano buone ragioni per ritenere che l'introduzione del SL nella scuola italiana possa dare un contributo importante al ridimensionamento dell'abbandono scolastico, alla lotta alla disuguaglianza sociale ed economica ed alla nascita nei giovani di comportamenti pro-sociali. Non occorre spendere molte parole per argomentare l'affermazione che il vero sapere è quello che passa attraverso il fare. Nel caso del SL, questo fare è un fare sociale, che rende immediatamente lo studente protagonista di un sia pur piccolo cambiamento, gli mostra la possibilità concreta di ottenere risultati attraverso l'organizzazione, l'utilità dello studio, l'importanza di conoscere per essere attori sociali.

Un dato particolarmente preoccupante è quello della impoliticità dei giovani, che spesso diventa vero e proprio disinteresse per la cosa pubblica. È un fenomeno che si può spiegare, almeno in parte, con il basso livello morale della classe politica del nostro paese e con la diffusa corruzione, ma che, se non contrastato, può diventare la premessa per una futura classe politica se possibile ancora peggiore di quella attuale. E sembra evidente che l'unico modo per contrastare questa impoliticità è quello di impegnare gli studenti in attività di servizio in favore della comunità. Il volontariato tuttavia non basta. È necessario che i giovani imparino ad organizzarsi politicamente, ad analizzare i problemi sociali, a scoprire la possibilità di affrontarli con gli strumenti offerti dalla conoscenza.

La formazione morale e civile degli studenti nella scuola italiana è affidata tradizionalmente all'educazione civica, una disci-

plina che occupava una posizione assolutamente marginale nel curriculum. La riforma Gelmini ha introdotto l'insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione* «nell'ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse» (legge 169/2008, art. 1). In piena sintonia con la tradizione scolastica italiana, il Ministero pensa la formazione alla cittadinanza prevalentemente come apprendimento disciplinare. Formarsi come cittadini attraverso la scuola vuol dire studiare una serie di cose, conquistando una quantità di conoscenze o, più probabilmente, di nozioni. Sono nella conclusione della circolare ministeriale sull'attuazione della legge 169, nella parte riservata alla metodologia, si accenna di sfuggita alla «pratica della cittadinanza» attraverso «rinnovate forme di democrazia scolastica, il protagonismo delle consulte e delle associazioni studentesche, forme di apprendimento tra pari e di tutoraggio nei confronti dei compagni in difficoltà, i metodi cooperativi, la narrazione e il dialogo, i patti di corresponsabilità, gli itinerari di cittadinanza attiva coerenti con le tematiche individuate» (Miur, C. M. n. 86 del 27 ottobre 2010). Tutte cose giuste ed importanti (in particolare le pratiche di democrazia scolastica), ma che si realizzano all'interno della scuola (tranne forse «gli itinerari di cittadinanza attiva», che restano però vaghi).

Non è possibile una vera educazione alla cittadinanza – se intendiamo la cittadinanza come partecipazione piena alla vita comune – se non si interviene in modo strutturale sull'istituzione scolastica ed in particolare problematizzandone il significato. Perché si va a scuola? A cosa serve lo studio? Quale è il fine dell'istituzione scolastica? Sono domande che di rado vengono poste apertamente a scuola, e che ancor meno di frequente caratterizzano il dibattito politico (e sindacale). Si è consapevoli che la scuola sta attraversando una crisi forse senza precedenti, ma la si attribuisce a fattori esterni più che a difetti per così dire strutturali. La scuola perde di significato se, mentre diventa sempre più improbabile la sua promessa di funzionare da ascensore sociale, non sa rinnovarsi offrendo agli studenti attività intrinsecamente dotate di significato. La lezione frontale, il nozionismo, il persistente autoritarismo, la burocrazia, l'ipertrofia normativa, l'asimmetria

comunicativa e relazionale, la passivizzazione degli studenti, la disperante chiusura al mondo esterno (in molte scuole sottolineata tristemente dalle sbarre alle finestre), sono aspetti che rendono la scuola un luogo da attraversare cercando di annoiarsi il meno possibile, e non un ambiente significativo, un posto nel quale si andrebbe anche senza essere costretti (dall'obbligo scolastico – un ossimoro, a pensarci bene – o dai genitori). Non c'è che una risposta alla crisi della scuola, e consiste nel rendere la scuola un ambiente significativo, inserire in essa pratiche che diano agli studenti la gioia di fare, di partecipare, di costruire insieme, di affrontare problemi, anche di lottare. Il male della scuola (e della scuola italiana forse più che delle altre) è quello di sempre: il distacco dalla vita. Ed il SL può essere senza alcun dubbio una via per inserire più vita nella scuola, o per fare della scuola un centro vitale della comunità.

SL e pedagogia della nonviolenza

Come abbiamo visto, sul piano teorico il SL trova dei riferimenti teorici principalmente in John Dewey ed in Paul Freire. I contributi teorici al SL possono però venire da più direzioni: ad esempio, dalla teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner. Lo psicologo statunitense ha studiato, tra l'altro, il *buon lavoro*, che consiste in tre cose: il pregio, ossia la qualità dell'occupazione lavorativa; la responsabilità, ossia la ricaduta positiva del lavoro sulla comunità; il fatto di far stare bene il lavoratore perché significativo ed interessante (Gardner 2011, 135 segg.). L'interesse di Gardner per il SL – è stato tra i relatori al congresso internazionale sul SL che si è tenuto in California nel 2005 (Tapia 2006, 161) – è legato proprio alla possibilità che la pratica offre di aiutare gli studenti a diventare in futuro dei «buoni lavoratori».

Nelle pagine che seguono vorrei mostrare il contributo che può venire dalla tradizione politico-pedagogica della nonviolenza, una tradizione che è significativamente radicata in Italia, per quanto i maestri italiani della nonviolenza siano poco conosciuti all'estero.

A differenza del comunismo, con il quale ha diversi punti di con-

tatto, la nonviolenza affida il cambiamento non ad una rivoluzione violenta, ma a diversi fattori: la conversione interiore dei singoli, la loro capacità di creare nuove relazioni con l'altro, fondate sulla reciprocità e non sul dominio, la forza della coscienza che si oppone all'imposizione ed afferma il suo primato, la diffusione di una cultura di pace che contesti e contrasti le culture del dominio. Si tratta, in altri termini, di una concezione politica che più di altre ha bisogno dell'educazione. Per il comunismo, l'uomo nuovo nascerà dalle nuove strutture: e sarà Anton Makarenko ad occuparsi di creare una pedagogia adeguata alle esigenze della nuova società comunista. Nell'ottica della nonviolenza, invece, la società nuova nasce qui ed ora, nel momento in cui depongo la violenza e mi apro rispettosamente all'altro (un altro che, ed è una precisazione importante, comprende anche i non umani).

Si può caratterizzare la nonviolenza come una *politica della fraternità*, con riferimento ai tre valori della Rivoluzione francese. Le ideologie dominanti nel corso del Novecento hanno avuto come riferimento i valori dell'uguaglianza e della libertà. In modi diversi, comunismo e capitalismo hanno cercato di realizzare una società al tempo stesso libera e giusta, con risultati insoddisfacenti in entrambi i casi. Non è improbabile che questo duplice fallimento sia da imputare alla mancanza del terzo elemento del motto della Rivoluzione francese: la fraternità, appunto. Non è possibile realizzare una società realmente libera dalla violenza (e cosa sono, gli ideali di libertà ed uguaglianza, se non aspirazioni ad una società senza violenza?) se non si trasforma la sostanza dei rapporti umani, passando dall'atomismo e dalla competizione all'amicizia ed alla fraternità.

Un aspetto non molto conosciuto dell'azione di Gandhi è il suo impegno per il miglioramento dei villaggi indiani. Nella sua visione, fortemente critica verso il modello di sviluppo capitalistico ed industriale occidentale, la grandezza dell'India stava nella rete dei suoi villaggi, che andavano valorizzati invece di cedere alla tentazione dell'urbanesimo. Per questo crea nel 1934 la *All India Village Association* (AIVIA), con lo scopo di favorire la crescita economica e culturale dei villaggi attraverso un esercito di attivisti che si trasferiscono nei villaggi e vivono insieme

alla gente, sostenendosi con il lavoro manuale (Vigilante 2010, 141). La concezione che guida quest'azione per lo sviluppo locale è quella, centrale nel pensiero di Gandhi, dello *swadeshi*. La parola significa, alla lettera, «del proprio paese»; il concetto nel suo senso più ristretto può essere inteso come la valorizzazione delle produzioni locali ed il boicottaggio delle merci straniere – nel caso dell'India le merci imposte dal dominio coloniale inglese. In un senso più ampio, e profondo, il principio *swadeshi* ha tuttavia un carattere morale: indica il dovere, per ognuno, di mettersi al servizio della propria comunità, di coloro che gli sono più vicini. «L'uomo – afferma Gandhi – non è onnipotente. Egli quindi serve nel modo migliore servendo i suoi vicini» (Vigilante 2010, 126). Nella visione gandhiana dei cerchi oceanici il singolo serve il proprio villaggio (la propria comunità locale), il villaggio serve il paese, il paese serve l'umanità. Il modo migliore di servire l'umanità è quello di servire la propria comunità. Questo è anche il fine dell'educazione. Come educatore e riformatore scolastico, Gandhi è stato un critico fermo del modello educativo occidentale centrato sull'affermazione individuale e la ricerca del successo. Nell'India del suo tempo studiare serviva a conquistare un diploma ed ottenere un posto nell'amministrazione statale, affrancandosi dal lavoro manuale. Nella sua visione pedagogica, al centro dell'educazione sono invece il lavoro manuale, la formazione del carattere ed il servizio. Le tre cose sono strettamente intrecciate tra loro. Svolgendo un lavoro manuale, lo studente può produrre quanto occorre per sostenere economicamente la sua stessa scuola; in questo modo offre un servizio alla comunità – contribuendo economicamente alla sua educazione, non è un peso per la collettività – ed al tempo stesso forma il suo carattere, poiché per Gandhi il lavoro manuale ha un intrinseco valore formativo. Scrive nel 1907: «Il fine dell'educazione non è quello di essere in grado di guadagnare soldi, ma di migliorare sé stessi e servire il paese. Se questo fine non viene realizzato, si può considerare sprecato il denaro speso per l'educazione» (Vigilante 2010, 217). Il modello educativo gandhiano, non privo di problemi, non ebbe molto successo, soprattutto per la difficoltà delle scuole di sostenersi realmente attraverso il lavoro degli studenti. Due sue intuizioni tut-

tavia mi sembrano ancora di grande interesse. La prima è quella, appena vista, del servizio al proprio paese e indirettamente all'umanità intera come fine dell'educazione, legata in lui (opportuna-mente) ad una polemica nei confronti della filosofia del successo che è al fondo del modello educativo capitalistico. La seconda è la contestazione della concezione – anch'essa occidentale, anche se più nella pratica che nella teoria – dell'istruzione come formazione prevalentemente intellettuale e della scuola come ascensore sociale che emancipa dai lavori manuali. Può essere questo, forse, il contributo più rilevante di Gandhi alla fondazione teorica del SL: ripensare la separazione tra formazione intellettuale (la mente) e formazione manuale (la mano), senza trascurare la dimensione morale (il cuore). Anche se si ispira ai valori umanistici, una formazione scolastica che predilige la mente a scapito del cuore e della mano non può considerarsi realmente integrale. Forma intellettuali, nella migliore delle ipotesi; più spesso impiegati al servizio dello stato. Non persone complete, e meno che mai persone libere.

In Aldo Capitini, il padre della nonviolenza italiana, queste intuizioni gandhiane raggiungono una maggiore consapevolezza nella teorizzazione di una educazione e di una scuola *aperta*, corrispondente all'ideale politico dell'*omnicrazia* (o *potere di tutti*). Con parole dal sapore foucaultiano, scrive in *Nuova socialità e riforma religiosa*:

[...] bisogna fare un lavoro fuori del potere, un decentramento del potere, abituare a vedere il potere diffuso in tante cose fuori del governo, in tante iniziative, atti, posizioni, sentimenti, fondare una prospettiva diversa. (Capitini 1950, 121)

Per Capitini la democrazia rappresentativa, soprattutto nella sua forma partitocratica, è insufficiente, poiché si esprime inevitabilmente in quelle forme chiuse e sostanzialmente oligarchiche di potere che nel nostro paese conosciamo fin troppo bene. Come teorizzato dalle teorie dell'élite (Pareto, Mosca, Michels), anche nei sistemi che si dicono democratici il potere è sostanzialmente nelle mani di un ristretto numero di persone. Questa non è, per Capiti-

ni, una ragione per rifiutare la democrazia in nome di un sistema autoritario (come fece Michels). Non si tratta di rinunciare alla democrazia, ma di attuarla pienamente. Questo può avvenire se si opera una *libera aggiunta* al sistema parlamentare ed al metodo rappresentativo attraverso forme di partecipazione e di controllo politico dal basso. La possibilità reale di un controllo del potere nei comuni fu mostrata dall'esperienza dei Centri di Orientamento Sociale (COS), assemblee cittadine create da Capitini in diverse città e paesi allo scopo di favorire una nuova socialità, di educare all'impegno politico e di attuare il controllo dal basso dell'operato delle amministrazioni locali.

La scuola, per Capitini, può dare un contributo fondamentale alla creazione di una società autenticamente democratica, se diventa democratica essa stessa. Occorre dunque che vi siano nelle scuole pratiche di controllo dal basso. «La scuola – scrive Capitini in un saggio del '62 ripreso poi in *Educazione aperta* – deve nella sua diretta (programmi e metodi) e indiretta (struttura degli istituti scolastici) educazione sollecitare e depurare l'esigenza del continuo controllo dal basso» (Capitini 1967, 130; corsivo nel testo). Una posizione, come si vede, fortemente precorritrice, che pone una esigenza che è ancora ben lontana dall'essere attuata, nonostante gli organi collegiali e le diverse forme, ormai languenti, di partecipazione degli studenti alla vita scolastica.

Quanto al rapporto tra scuola e comunità, Capitini sottolinea in particolare il legame tra locale e globale, consapevole dei due mali del provincialismo e del nazionalismo. «La scuola, in qualsiasi luogo, deve vivere il principio della massima apertura, riducendo allo strettamente indispensabile gli elementi e i valori che prende dalla comunità circostante. Così essa serve nel modo migliore alla comunità stessa» (Capitini 1967, 126; corsivo nel testo). In Italia, trarre valori e direzioni intellettuali dalla comunità circostante avrebbe significato, in quegli anni, cedere a quel cattolicesimo di corto respiro che Capitini ha combattuto per tutta la vita; oggi il rischio si presenta in forme diverse: quello del localismo miope, egoistico e xenofobo di movimenti come la Lega Nord.

La scuola dunque non riproduce la comunità, anche con le sue chiusure e la sua identità, ma lavora per aprirla, e può farlo solo

se è aperta essa stessa. Compito della scuola non è quello di contribuire soltanto alla crescita del paese formando le professionalità che le servono; essa agisce invece qui ed ora come forza al servizio dello sviluppo comunitario. Discutendo le forme concrete che può prendere questo impegno, Capitini scrive:

L'organizzazione dell'istituto scolastico come comunità che sta insieme molte ore in varie occupazioni ed esercita e sviluppa espressioni dal basso come assemblee, giornali murali ed anche interventi (per es. assistenziali) all'esterno [...] sono modi nei quali la scuola può, in tutti gli aspetti della sua vita, operare scelte qualitative, dare orientamenti che influiscano immediatamente, e poi attraverso gli scolari divenuti adulti sulla comunità e il suo sviluppo consapevole e sano. (Capitini 1967, 131; corsivo mio.)

Siamo, come si vede, nel pieno del SL, per quanto manchino concrete indicazioni operative.

In Danilo Dolci l'esigenza capitiniana di operare un decentramento del potere si traduce in una decennale lotta nonviolenta per l'*empowerment* delle popolazioni più povere della Sicilia nord-occidentale, che trova un metodo politico-educativo nella maieutica reciproca. Per organizzare contadini e pescatori, Dolci organizza riunioni durante le quali dispone le sedie in circolo ed invita ciascuno ad esprimersi. È così che nasce la maieutica reciproca: *maieutica* nel senso socratico, ma *reciproca* perché ognuno è maieuta dell'altro, ognuno collabora con gli altri nella ricerca comune della verità. Per Dolci la maieutica reciproca consente quella comunicazione piena, orizzontale ed aperta, che consente una trasformazione dal basso della società, combattendo le strutture gerarchiche, autoritarie e trasmissive, nelle quali si esprime il dominio. Per Dolci il dominio – sottomissione, sfruttamento, strumentalizzazione dell'altro e degli altri – è la degenerazione del potere, che è la positiva soddisfazione dei propri bisogni e la realizzazione di sé che non confligge con il soddisfacimento dei bisogni altrui e con la loro realizzazione, ma che anzi la favorisce. Critico deciso della scuola tradizionale, che accusa di essere funzionale al dominio con le sue lezioni frontali, i banchi, la trasmis-

sione del sapere, Dolci ha tentato di creare a Mirto, presso Partinico, un centro educativo sperimentale basato sul metodo maieutico. Nella impostazione del centro, alla quale collaborò anche Paulo Freire, particolare importanza viene riservata al rapporto con la comunità locale. Scrive Dolci in *Chissà se i pesci piangono*:

Non si vuole uno iato tra centro educativo e vita: anche la madre, il contadino, l'artigiano, l'operaio, il cooperativista presentano i loro problemi, e questi vengono studiati insieme. Si deve essere in intimo rapporto coi problemi della popolazione locale di cui viene valorizzata – anche dialetticamente – l'esperienza. Il centro, pur al di fuori delle case di Partinico, è nel vivo dell'attività del giorno. (Dolci 1973, 253)

Il centro educativo, dunque, studia i problemi della comunità e lavora per la loro soluzione. Sembra mancare il momento successivo della pratica sul campo. Ma è realmente necessario perché si possa parlare di SL? C'è SL se c'è un servizio reso alla comunità attraverso lo studio. Ora, studiare un problema della comunità per trovare insieme alla comunità una soluzione non è già offrire un servizio alla comunità? Le scuole non sarebbero trasformate radicalmente, se concepissero sé stesse come luoghi nei quali una serie di professionisti – psicologi, sociologi, ingegneri, avvocati, architetti, ecc. - insieme ai loro collaboratori (gli studenti) si mettono a disposizione della comunità (intesa in senso locale o più ampio) per affrontare i suoi problemi? E non offre un servizio alla comunità una scuola che, invece di rispondere ad un bisogno apertamente formulato dalla comunità, locale e nazionale, riesca a far riflettere la comunità su qualcosa di importante? Per Dolci la maieutica reciproca, senza il «necessario conflitto nonviolento, robusto e anche purificatore, è come un tavolino senza gambe» (Dolci 1993, 351). C'è qui una concezione del servizio che una comunità educativa può offrire alla più ampia comunità sociale più vicina a Freire che al modello statunitense. Lavorare per il conflitto vuol dire stare dalla parte degli oppressi o denunciare una situazione di oppressione. Gli studenti della scuola di Barbiana che, sotto la guida di don Lorenzo Milani, studiano il classismo della scuola pubblica italiana, scrivendo

la *Lettera a una professoressa*, non offrono un servizio alla comunità (ed alla stessa comunità scolastica, che è parte significativa della comunità)? Una scuola non dev'essere soltanto il luogo in cui gli studenti, prima e più di ogni altra cosa, conquistano una coscienza critica, ma anche il centro dal quale questa coscienza critica si riversa sulla società. O, se si preferisce, il laboratorio di ricerca che mette impietosamente a nudo la cattiva coscienza della società.

Due elementi essenziali del SL sono il coinvolgimento degli studenti e la loro costante riflessione sull'esperienza che stanno facendo. Come è ovvio, il SL si concilia poco con i metodi tradizionali quali la lezione frontale, richiedendo piuttosto forme di lavoro aperte e collaborative. La maieutica reciproca di Dolci può integrarsi perfettamente con il SL, creando spazi di riflessione e di ricerca comune che possono essere aperti anche a persone esterne alla comunità scolastica. D'altra parte il SL può offrire alla maieutica reciproca la terza gamba di cui parla Dolci: il servizio effettivo per la comunità, anche inteso come creazione di un conflitto o partecipazione ad un conflitto nonviolento in atto, senza il quale la maieutica reciproca rischia di restare un esercizio di dialettica.

Sintetizzando, e concludendo, possono venire dalla tradizione politica e pedagogica della nonviolenza diverse suggestioni per una fondazione o rifondazione del SL: dalla concezione della fraternità come valore fondante di una politica che superi l'alternativa tra liberalismo e comunismo all'idea del potere di tutti quale compimento ed inveramento della democrazia rappresentativa, dalla critica della distinzione tra formazione manuale e formazione intellettuale alla opposizione al dominio ed al conflitto nonviolento. Una via al SL – che bisognerà chiamare *apprendimento servizio* quando, come è necessario, si diffonderà nel nostro paese – che si connette in particolare alle istanze critiche dell'*aprendizaje servicio solidario* sudamericano ed alle sue radici nella pedagogia coscientizzante e liberatrice di Paulo Freire.

Bibliografia

- Addams J. (1902), *Democracy and social rthics*, Macmillan, London.
 Addams J. (1994), *On education*, Transaction Publishers, New

Brunswick.

Corporation for National and Community Service (2009), *National and Community Service Act of 1990*.

Annette J. (2006), *Education for democratic citizenship and community involvement*, in *CitizED*. Disponibile in Internet all'indirizzo <http://www.citized.info>

Atlanta Service-Learning Conference (1970), *Atlanta Service-Learning Conference Report*. Disponibile in Internet all'indirizzo <http://eric.ed.gov/?id=ED072718>

Beccaria E. (2010), *La proposta pedagogica dell'apprendimento servizio. Passi introduttivi e orientamenti di base*, Pensa Multimedia, Lecce.

Bekkers R. (2009), *A new national service learning program in the Netherlands. Preliminary evidence*. Disponibile in Internet all'indirizzo <http://irs.ub.rug.nl/dbi/4d42e6a16e326>

Billig S. H. (2000), *Research on K-12 school-based service-Learning: The evidence builds*, in *Phi Delta Kappan*, May, pp. 658-664.

Capitini A. (1950), *Nuova socialità e riforma religiosa*, Einaudi, Torino.

Capitini A. (1967), *Educazione aperta 1*, La Nuova Italia, Firenze.

Centro de Voluntariado de Uruguay (2007), *El aprendizaje servicio solidario como promoción del voluntariado*, Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Corporation for National and Community Service (2011), *Toolkit for the evaluation of service-learning programs*, Abt Associates, Cambridge.

Crick B. (1998), *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report*. Disponibile in Internet all'indirizzo <http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>

D'Alessio G. (2012), *Ricchezza e disuguaglianza in Italia*, Questioni di Economia e Finanza (Occasional papers), n. 115, Banca d'Italia. Disponibile in Internet all'indirizzo http://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/econo/quest_ecofin_2/QF_115/QEF_115.pdf

Daynes C., Longo N. V. (2004), *Jane Addams and the origins of service-learning practice in the United States*, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, Fall, pp. 5-13.

Deans Th. (1999), *Service-learning in two keys: Paulo Freire's criti-*

cal pedagogy in relation to John Dewey's pragmatism, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, Volume 6, Issue 1.

de Blasio G., Nuzzo G. (2012), *Capitale sociale e disuguaglianza in Italia*, Questioni di Economia e Finanza (Occasional papers), n. 115, Banca d'Italia. Disponibile in Internet all'indirizzo http://www.bancaditalia.it/pubblicazioni/econo/quest_ecofin_2/QF_116/QEF_116.pdf

de Galicia F. N. - Jiménez J. (2007), *Aprendizaje-servicio en la legislación de Venezuela*, in *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales «Aprendizaje y Servicio Solidario»*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, pp. 271-273.

de Los Ángeles González A. (2007), *La experiencia de Costa Rica desde la Universidad Nacional*, in *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales «Aprendizaje y Servicio Solidario»*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, pp. 264-270.

Dewey J. (1908), *Ethical principles underlying education*, University of Chicago Press, Chicago.

Dewey J. (1971), *Comunità e potere*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze.

Dewey J. (1972), *Democrazia e educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze.

Dolci D. (1973), *Chissà se i pesci piangono*, Einaudi, Torino. Seconda edizione.

Dolci D. (1993), *Nessi fra esperienza etica e politica*, Lacaita, Manduria.

Eroles D. (2007), *El Premio Bicentenario Escuelas Solidarias en Chile*, in *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales «Aprendizaje y Servicio Solidario»*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, pp. 241-244.

Freire P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, tr. it., Edizioni Gruppo Abele, Torino.

Furco A. (1996), *Service-learning: A balanced approach to experiential education*, in *Expanding boundaries: service and learning*, edited by B. Taylor, Corporation for National Service, Washington, DC, pp. 2-6.

Gardner H. (2011), *Cinque chiavi per il futuro*, tr. it., Feltrinelli, Milano.

Giles Jr., Dwight E., Eyler J., *The theoretical roots of service-learning*

in John Dewey: toward a theory of service learning, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, Volume 1, Issue 1, 1994.

Instituto Faça Parte (2006), *Voluntariado Educativo. Una tecnología social*, São Paulo.

ISTAT (2013), *Noi Italia. 100 statistiche per capire il paese in cui viviamo*, ISTAT, Roma.

James W. (1982), *The moral equivalent of war* (1906), in *The works of William James*, Harvard University Press, Cambridge, MA, vol. IX, pp. 162-173.

Jerome L. (2010), *Service learning and active citizenship education in England*, intervento al *Seminar on Active Democratic Citizenship in a British, Spanish and a Danish Context with Focus on Identity Formation*, The Danish School of Education, Copenhagen, 26 agosto 2010. Disponibile in Internet all'indirizzo <http://esj.sagepub.com/content/7/1/59.full.pdf>

Kendall J. et al. (1990), *Combining service and learning: a resource book for community and public service*, National Society for Internships and Experiential Education, Raleigh, NC, 2 voll.

Knight L. W. (2005), *Citizen. Jane Addams and the struggle for democracy*, The University of Chicago Press, Chicago.

Mazzonis M. (2013), *Dai Peacecorps di Kennedy agli Americorps di Clinton e Obama*, in *Reset*, n. 141, marzo.

Meruvia de Landers S. (2007), *El aprendizaje-servicio en Bolivia*, in *Antología 1997-2007. Seminarios Internacionales «Aprendizaje y Servicio Solidario»*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, pp. 254-258.

Novak M. (2000), *L'individualismo comunitario d'America*, tr. it., in *Ideazione*, luglio-agosto.

Ochoa E. M. (2010), *Aprendizaje-servicio en América Latina: Apuntes sobre pasado y presente*, in *Tzhoecoén. Révista científica*, anno 3, n. 5, pp. 108-125.

OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: first results from the survey of adult skills*, OECD Publishing.

Puig Rovira J. M. et al. (2011), *Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía*, in *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 45-67.

Puig Rovira J. M., Palos Rodriguez J. (2006), *Rasgos pedagógicos del*

- aprendizaje-servicio*, in *Cuadernos de Pedagogia*, n. 357, maggio.
- Rota M. B. (2012), *Sapere, saper fare e saper essere solidali. La proposta dell' Aprendizaje y servicio Solidario. Intervista a Maria Nieves Tapia*, in *Cqia Rivista. Formazione persona lavoro*, anno II, numero 4, pp. 281-295.
- Ryan M. (2012), *Service-learning after Learn and Serve America: how five states are moving forward*, Education Commission of the States, Denver.
- Saltmarsh J. (1996), *Education for critical citizenship: John Dewey's contribution to the pedagogy of community service learning*, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, Fall, pp. 13-21.
- Sigmon R. L. (1994), *Linking service with learning*, Council of Independent Colleges, Washington, DC.
- Stoecker R., Tryon E. A. (edd.) (2009), *The unheard voices: community organizations and service-learning*, Temple University Press, Philadelphia.
- Tapia M. N. (2006), *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma.
- Tapia M. N. (2010), *Service learning widespread in Latin America*, in *Phi Delta Kappan*, Vol. 91, No. 5, February, pp. 31-32.
- Vigilante A. (2010), *La pedagogia di Gandhi*, Edizioni del Rosone, Foggia.
- Wilczenski F. L., Coomey S. M. (2007), *A practical guide to service learning. Strategies for positive development in schools*, Springer, New York.
- Zentner S. (2011), «*Lernen durch Engagement*». *Service-learning in German Schools*, Freudenberg Foundation, Weinheim.