

Per un Apprendimento Servizio Trasformativo

MARIATERESA MURACA, ANTONIO VIGILANTE

The article intends to propose an Italian way to Service Learning, valuing the pedagogy of nonviolence and, in particular, the contribution of Danilo Dolci and Aldo Capitini. After a theoretical and methodological contextualization, we will explore the pedagogical roots of the Latin-American tradition of Service Learning: in particular, we will dwell on the indications of Paulo Freire, with particular attention to the more significant convergences related to the reflection and practice of Dolci and Capitini. Finally, we will point out the central elements of a transformative Learning Service, deepening the relationship with civic education.

M. Muraca, A. Vigilante, *Per un Apprendimento Servizio Trasformativo*, in “Educazione Aperta” (www.educazioneaperta.it), n. 9 / 2021.

DOI: 10.5281/zenodo.5166627

Introduzione

Metodologia che ha una lunga storia ed è ormai diffusa a livello internazionale, da qualche anno il Service Learning (d'ora in poi SL) sta cominciando ad essere sperimentato anche in Italia. L'introduzione dell'alternanza scuola-lavoro, costringendo le scuole a confrontarsi con la realtà esterna, ha favorito le prime sperimentazioni della pratica, nell'ottica di una interpretazione dell'alternanza volta ad inserirla in una più ampia formazione all'impegno sociale e alla cittadinanza attiva. Questa è stata, ad esempio, la direzione del progetto "Scuola lavoro solidarietà", promossa nel 2017 da Proteo Fare Sapere Toscana in collaborazione con l'Indire.¹ Lo stesso Indire ha inserito il SL tra le "Avanguardie Educative", "Movimento di innovazione che porta a sistema le esperienze più significative di trasformazione del modello organizzativo e didattico della scuola",² con il nome di *Dentrofuori la scuola*. Nell'ultima versione delle *Linee guida* del progetto si legge: "In questo momento il SL rappresenta una delle modalità per costruire relazioni significative tra scuola e territorio e per lo sviluppo delle competenze civiche e di cittadinanza anche e soprattutto dopo l'entrata in vigore delle Legge 92/2019 che, a partire da settembre 2020, ha introdotto nel primo e nel secondo ciclo di istruzione l'insegnamento trasversale dell'educazione civica".³

In questo contributo intendiamo riflettere sul SL appunto in relazione all'educazione civica, interrogandoci sul significato che esso può avere nel nostro particolare contesto. Dopo una presentazione generale della metodologia e delle sue radici pedagogiche freiriane proporrò un Apprendimento Servizio Trasformativo, quale via italiana al SL, in grado di valorizzare una delle tradizioni più vive della pedagogia italiana del Novecento, quella della nonviolenza, e in particolare le esperienze di sviluppo comunitario di Danilo Dolci e la riflessione di Aldo Capitini su una democrazia radicale.

Cos'è il Service Learning

Il SL è una metodologia didattica ed educativa che combina lo studio curricolare

¹ Sull'esperienza si veda P. Lotti, F. Betti (a cura di), *Scuola-lavoro e solidarietà. Una direzione per l'alternanza*, Edizioni Conoscenza, Roma 2018.

² *Il Manifesto delle Avanguardie educative*, url: <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto>

³ *Linee guida per l'implementazione dell'idea Dentrofuori la scuola Service Learning, versione 2.0*, p. 7, url: <http://pheggaro.indire.it/uploads/attachments/3385.pdf>

con l'impegno sociale.⁴ Essenziale per la metodologia è questa connessione, che distingue il particolare impegno del SL dal volontariato. In un progetto di SL la comunità scolastica individua un problema, se occorre anche con il contributo di attori sociali locali (amministrazione comunale, circoscrizione, associazioni, operatori sociali ecc.), lo approfondisce con il contributo delle discipline curriculari ed elabora una ipotesi di soluzione, un *servizio* da offrire alla comunità come esito del proprio studio. Si tratta di una metodologia di fronte alla quale la contrapposizione polemica tra competenze e conoscenze cade: essa mira evidentemente allo sviluppo di importanti competenze di cittadinanza e collaborative, ma esige anche precise conoscenze curriculari; senza l'azione diventa improvvisazione volontaristica e si rischia di offrire un pessimo servizio alla comunità; in ogni caso, non si fa SL.

Le radici del SL vanno cercate nel particolare senso della comunità che negli Stati Uniti è una caratteristica che accomuna conservatori e progressisti: nei primi come contributo patriottico alla grandezza della nazione, nei secondi come azione in favore degli ultimi. Significativa, da questo punto di vista, è l'esperienza della Hull House di Chicago, fondata nel 1889 da Jane Addams per venire incontro ai bisogni degli immigrati europei (tra i quali molti italiani), offrendo loro un centro sociale che valorizzasse la loro cultura operando come una struttura di *empowerment*. Vicino a Jane Addams fu John Dewey, la cui riflessione sui legami tra democrazia ed educazione (e più in generale la sua concezione pedagogica) è fondamentale per lo sviluppo del SL, benché l'espressione non si trovi mai nei suoi scritti. La metodologia, in particolare, sembra rispondere alla necessità di ricostruire i legami sociali e comunitari in una società che tende verso l'atomizzazione, con conseguenze gravi anche per la democrazia.⁵

In America Latina esistono diverse declinazioni del SL, tra le quali la più espressiva e affermata a livello internazionale è l'Aprendizaje y Servicio Solidario argentino. Questa scelta lessicale non è casuale: l'accento, in questo caso, è sul servizio più che sull'apprendimento, in un contesto culturale caratterizzato da un minore individualismo, dagli aspetti comunitari propri di comunità ancora al di qua del benessere capitalistico del Nord globale e da una certa incidenza del marxismo. Le radici pedagogiche, in questo caso, sono in Paulo Freire, sul quale è bene soffermarsi, considerato che sono particolarmente significative le assonanze e le convergenze con gli autori italiani riconducibili alla pedagogia della nonviolenza, che intendiamo proporre come riferimenti essenziali per una genealogia del SL in Italia.

⁴ Per uno sguardo d'insieme del Service Learning si vedano: M. N. Tapia, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2006; I. Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano 2016.

⁵ Per un approfondimento si rimanda a A. Vigilante, *Il Service Learning: come integrare apprendimento e impegno sociale*, in "Educazione Democratica", n. 7, 2014, pp. 155-193, in particolare le pp. 161-165.

Alle radici della via latinoamericana al SL: Paulo Freire

Agli inizi degli anni Sessanta del secolo scorso, in un contesto socio-politico caratterizzato da governi populistici di sinistra e da una significativa vitalità nella partecipazione delle classi fino a quel momento escluse dalla vita sociale e politica brasiliana, Freire è docente presso l'Università del Pernambuco e partecipa a diversi movimenti di alfabetizzazione degli adulti (a quel tempo saper leggere e scrivere costituiva un requisito per esercitare il diritto di voto) e in particolare al Movimento di Cultura Popolare, che riunisce studenti e studentesse universitari, artisti/e, intellettuali. In questo movimento matura gli elementi essenziali di un metodo di alfabetizzazione-coscientizzazione che mette alla prova per la prima volta ad Angicos, nel Rio Grande do Norte, riuscendo ad alfabetizzare in pochi mesi 300 operai, contadine, artigiani, lavandaie, casalinghe. Il governo brasiliano di João Goulard gli affida il compito di dirigere delle campagne nazionali di alfabetizzazione degli adulti, quando un colpo di stato appoggiato dagli Stati Uniti instaura in Brasile una dittatura militare, che costringe Freire all'esilio. Sono gli anni in cui in tutta l'America Latina si affermano regimi autoritari ma anche uno straordinario movimento di resistenza, animato soprattutto dalla Teologia della Liberazione. Freire e la sua famiglia iniziano un periodo di peregrinazioni, che li portano a spostarsi in diversi paesi, fino a stabilirsi in Svizzera, dove Paulo lavora per il Consiglio Mondiale delle Chiese. Questa attività lo conduce, tra l'altro, a coordinare insieme alla moglie Elsa delle campagne di alfabetizzazione in paesi africani, in particolare la Guinea Bissau e São Tomé e Príncipe, che hanno appena raggiunto l'indipendenza dal Portogallo in seguito alle lotte di decolonizzazione.

Dal suo lavoro educativo con gli adulti in America Latina e in Africa nasce una delle proposte più progressiste della pedagogia del Novecento: la *pedagogia degli oppressi*, un'educazione non socialmente neutra, ma che si inserisce nelle situazioni di dominio e di violenza strutturale per favorire la presa di coscienza della situazione di oppressione e la liberazione (una liberazione che si affranca, al tempo stesso, dall'interiorizzazione della violenza dell'oppressore).

Sono diversi i nuclei del suo pensiero ancora oggi fondamentali per una visione emancipatrice del SL.

a. Scuola e territorio

Sin dagli inizi del suo impegno politico-educativo e dalle sue prime opere, Freire ha elaborato una concezione pedagogica fondata su un profondo radicamento della scuola nel territorio. Consideriamo per esempio il suo metodo di alfabetizzazione-coscientizzazione: contrapponendosi a una visione meccanicistica e mnemonica dell'alfabetizzazione, Freire crea un approccio in cui il primo passo è costituito dalla ricerca

dell'universo lessicale della comunità da cui provengono gli alfabetizzandi. In particolare sono gli educatori e le educatrici popolari che, attraverso interviste, colloqui informali e soprattutto convivendo con la comunità in cui operano, hanno il compito di redigere un inventario dei vocaboli più diffusi e densi di significato. Da questo inventario quindi selezionano le cosiddette "parole generatrici", ovvero parole dotate di particolare forza espressiva all'interno della realtà socio-culturale di riferimento ma anche di maggiore complessità fonetica, che diventano la base del processo di alfabetizzazione. Prima di addentrarsi nel meccanismo di formazione dei vocaboli, scindendo queste parole nei loro elementi sillabici costitutivi, tuttavia, esse vengono proposte attraverso delle codificazioni in immagini che mostrano situazioni esistenziali concrete. Le immagini, pertanto, rappresentano questioni di rilevante interesse per i soggetti coinvolti nel processo educativo, dei "temi generatori" a partire dai quali si innesca un dibattito. Nella prima esperienza di applicazione del metodo freiriano di alfabetizzazione-coscientizzazione ad Angicos, ad esempio, la scheda-codifica della parola *belota* – accessorio per piccole fruste utilizzate per dirigere gli animali da traino – raffigurava un contadino che cavalcava un asino tenendo in mano un frustino, in un paesaggio rurale arido. A partire da questa scheda dunque era possibile esplorare problematiche come la siccità, l'esodo rurale o lo sfruttamento dei lavoratori. Per Freire dunque la lettura del mondo precede la lettura della parola e può essere promossa solo all'interno di contesti circolari e collettivi, in cui gli elementi stessi della pratica educativa vengono rinominati, perdendo il loro significato addomesticatore. Non si parla, infatti, di classi, professori, alunni, lezioni ma di circoli di cultura, coordinatori e partecipanti ai gruppi di discussione, dibattiti e situazioni esistenziali.⁶ In quest'ottica, va compreso uno dei punti fermi del pensiero di Freire, secondo cui, in una concezione liberatrice, il contenuto dell'educazione non può essere determinato da una decisione univoca del docente né da linee guida ministeriali, ma deve scaturire dall'analisi e dall'approfondimento dei problemi vissuti dalla comunità in cui la scuola è inserita e dalla ricerca comune di alternative. In *Educazione come pratica della libertà*, Freire descrive in questi termini l'attività nei circoli di cultura: "Avevamo organizzato dibattiti, sia in cerca di chiarire le situazioni, sia in funzione proprio dell'agire, che derivava dall'analisi delle situazioni. Il programma dei dibattiti ci era proposto dai gruppi stessi, nelle interviste da cui risultava quali e quanti problemi essi volessero trattare: 'nazionalismo', 'fuga dei capitali all'estero', 'evoluzione politica del Brasile', 'sviluppo', 'analfabetismo', 'il voto dell'analfabeta', 'la democrazia', erano i temi che via via si ripetevano nei vari gruppi. Tali argomenti, arricchiti con altri ancora [...] erano presentati ai gruppi in forma dialogica. I risultati erano sorprendenti".⁷ Si tratta di un aspetto molto rilevante in rapporto al SL – un approccio in cui l'apprendimento e il servizio dovrebbero essere tra loro in equilibrio dinamico, alimentandosi a vicenda, poiché è l'esperienza stessa

⁶ C. R. Beisiegel, *Paulo Freire*, Fundação Joaquim Nabuco-Editora Massangana, Recife 2010.

⁷ P. Freire, *Educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1973.

la fonte di apprendimento, in quanto oggetto di un percorso riflessivo che coinvolge insieme studenti e docenti. Anzi, prendendo sul serio la proposta di Freire, potremmo considerare il SL come l'unico modo autentico di fare scuola.

b. Estensione vs comunicazione

In stretta connessione con il punto precedente, occorre esaminare le caratteristiche del rapporto tra scuola (e più in generale qualsiasi organizzazione o istituzione formativa) e territorio, che emergono dalla riflessione freiriana. Si tratta di una relazione di comunicazione, incontro e reciproca coscientizzazione, alla quale – bisogna chiarirlo – la parola “servizio” non rende giustizia.⁸ Questo tema viene affrontato da Freire in diverse opere ed è al centro del libro *¿Estención o comunicación?*, pubblicato per la prima volta in Cile nel 1969. La parola *estención/extenção* (letteralmente estensione) può essere tradotta in italiano con l'espressione “terza missione”, che indica la dimensione dell'impegno dell'università, che si affianca alla ricerca e alla didattica, e riguarda specificatamente la rilevanza sociale della conoscenza. Anche se l'*estención/extenção* interessa solo l'istruzione superiore, le esperienze e letteratura scientifica sull'argomento sono molto rilevanti per il SL. Freire, tuttavia, mette in discussione i significati racchiusi nella parola “estensione”, che rimandano al trasferimento o al più a una elargizione da parte di un soggetto, che compie l'azione di estendere saperi, tecniche, metodi o interventi e che è in posizione di superiorità, a un soggetto-oggetto passivo, che li riceve e che dunque si trova in una posizione di inferiorità. Per Freire, la parola estensione è connotata da una visione meccanicistica ed è veicolo di invasione culturale, pertanto, propone di sostituirla con “comunicazione” – coerentemente con la prospettiva secondo cui nessuno educa nessuno, neanche se stesso, poiché gli esseri umani si educano nella comunione, con la mediazione del mondo.⁹ Sono profonde le assonanze con Danilo Dolci su questo aspetto e ci ritorneremo più avanti. In altre parole, secondo Freire il territorio e le persone che lo abitano devono essere non destinatari ma co-partecipanti nell'analisi delle problematiche e nella ricerca di soluzioni attraverso la riflessione e l'azione. In questo percorso, assume un'importanza cruciale il rispetto della visione del mondo dei propri interlocutori e quindi anche dei silenzi, delle reticenze e delle resistenze in cui ci si può imbattere, che non vanno demonizzati ma riconosciuti, contestualizzati e compresi. In questo senso il dialogo è il fulcro della pedagogia freiriana – un dialogo che non si riduce a inventare domande o fabbricare risposte e che a volte può persino essere invisibile.¹⁰ Nell'ottica freiriana, dunque, un progetto di SL che si proponga per esempio di promuovere le relazioni tra gli abitanti

⁸ Peraltro è stato sottolineato da più parti che il termine italiano “servizio” non esprime la stessa ricchezza di significati del corrispettivo inglese “service”. Cfr. P. Lotti, *Solidarietà orizzontale per lo sviluppo collettivo: l'Argentina e l'Aprenzizaje y Servicio Solidario*, in “Educazione Aperta”, n. 7, 2020, pp. 51-66.

⁹ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2004.

¹⁰ P. Freire, *À sombra desta mangueira*, Paz e terra, Rio de Janeiro 2015.

di un quartiere fortemente multiculturale non può prescindere da un ascolto profondo dei loro punti di vista, anche quando appaiono distorti e contraddittori, oltre che dallo studio dei fattori sociali che possono ostacolare o viceversa favorire l'incontro interculturale.

c. Educatore e educando come soggetti di una ricerca comune

Se per Freire non è possibile alcun atto di conoscenza autentico al di fuori di situazioni concrete, è altrettanto impossibile senza relazione. Dunque si può pensare, riflettere e conoscere soltanto *insieme* e assumendo la realtà come mediazione del processo conoscitivo. Approcciarsi alla realtà in questo modo, tuttavia, non è scontato ed esige un distanziamento critico che permetta di conoscerla sempre meglio, approfondendo le ragioni d'essere dei fenomeni sociali. In questo processo il contesto concreto diviene anche un contesto teorico e la curiosità spontanea si trasforma in curiosità epistemologica, capace di rigore.¹¹ Creare le condizioni per la formazione e l'esercizio di questo tipo di curiosità dovrebbe essere secondo Freire la preoccupazione centrale di ogni progetto educativo. In questo senso, l'educatrice e l'educatore devono sfidare i loro interlocutori attraverso una pedagogia della domanda.¹² Se compreso in un'ottica freiriana, dunque, il SL può contribuire a ripensare radicalmente le relazioni tra docenti e studenti, superando lo svilimento che sempre di più colpisce i primi e la passività cui sovente sono condannati i secondi. Nel SL, infatti, studenti e docenti sono protagonisti di un percorso di azione-riflessione condiviso che, seppur a partire da posizioni differenti e necessariamente asimmetriche, li coinvolge come co-ricercatori, mettendo a frutto il valore sociale del loro impegno.

Apprendimento Servizio e pedagogia italiana della nonviolenza

Se il SL deve mettere radici in Italia, come è auspicabile che sia, occorre chiedersi in quale terreno ciò può avvenire. Fuor di metafora: su quale tradizione pedagogico-politica può meglio innestarsi un SL italiano – che chiameremo Apprendimento Servizio – che abbia tratti particolari e una sua peculiare identità. Ci sembra che questa tradizione possa essere rintracciata nella pedagogia nonviolenta, e in particolare nell'esperienza e nella riflessione di Danilo Dolci e di Aldo Capitini.

Architetto, poeta, educatore, Danilo Dolci è una delle figure più singolari del seconda metà del Novecento italiano. Nato a Sesana (allora provincia di Trieste, oggi parte del territorio sloveno) il 1924, dopo il diploma di geometra rifiuta di arruolarsi

¹¹ *Ibidem*.

¹² P. Freire, A. Faundez, *Por uma pedagogia da pergunta*, Paz e terra, São Paulo 2008.

nella Repubblica Sociale Italiana e fugge in Abruzzo per evitare l'arresto. Finita la guerra, si iscrive al Politecnico di Milano ma non completa gli studi perché entra a far parte della comunità di Nomadelfia, diretta da don Zeno Saltini a Fossoli, in provincia di Modena. In seguito, nel 1952, decide di trasferirsi a Trappeto, nella Sicilia occidentale, dove trascorrerà il resto della vita, dedicandosi a un'intensa attività politica, intellettuale e pedagogica ispirata alla nonviolenza. Il 14 ottobre 1952 realizza il primo digiuno sul capezzale di un bambino morto per denutrizione e interrompe la protesta solo quando le autorità si impegnano a realizzare degli interventi urgenti. Da allora la pratica del digiuno diviene ricorrente e spesso anche collettiva, come quando mille persone digiunano per un giorno per rivendicare la costruzione di una diga sul fiume Jato. Significative sono anche altre esperienze politico-educative, nate di volta in volta dalla ricerca collettiva di soluzioni creative a problemi concretamente vissuti: gli scioperi all'incontrario, la radio dei Poveri Cristi, le marce, le inchieste e soprattutto i laboratori maieutici.¹³

Trovandosi a lavorare come educatore e attivista sociale nella zona più povera del Paese, Dolci scoprì che non avrebbe potuto ottenere nessun cambiamento sociale ed economico senza un coinvolgimento attivo e propositivo dei soggetti. Cominciò dunque a tenere riunioni nelle abitazioni poverissime di Trappeto, durante le quali si analizzava la situazione e si avanzavano proposte, oltre a ragionare di questioni che erano solo apparentemente astratte, e servivano in realtà a suscitare germi di cambiamento nella visione del mondo e negli stili di vita. Da questi incontri nasce il metodo della Maieutica Reciproca, che attualizza e ripensa il metodo socratico facendone uno strumento al servizio dello sviluppo di comunità. Nella Maieutica Reciproca non c'è un solo maieuta: ognuno è maieuta dell'altro. Nessuno ha la verità dentro di sé. La verità è la conquista difficile di una comunità che discute seguendo la più rigorosa onestà intellettuale, e discutendo si costituisce, appunto, come comunità, come un insieme di persone affratellate non dalle passioni, come avviene nelle altre esperienze di vita associata, compresa quella dei partiti (secondo la denuncia di Simone Weil),¹⁴ ma dall'esercizio comune della ragione critica. Al centro della pratica della maieutica reciproca c'è una concezione della comunicazione come esigenza umana fondamentale, che coinvolge tutta la vita. Per comunicare non basta l'iniziativa del singolo ma è fondamentale la corrispondenza di altri. Per questo, la comunicazione si contrappone alla trasmissione, che è unidirezionale e autoritaria. Dolci infatti identifica la comunicazione con il potere, al quale attribuisce una valenza positiva, e la trasmissione con la distorsione del potere: ovvero il dominio.¹⁵ Il punto quindi è come creare nuovo pote-

¹³ Su Dolci rimandiamo a A. Vigilante, *Ecologia del potere. Studio su Danilo Dolci*, Edizioni del Rosone, Foggia 2014.

¹⁴ S. Weil, *Per la soppressione dei partiti politici*, a cura di A. Vigilante, endehors, s.l. 2020 (edizione digitale).

¹⁵ D. Dolci, *Dal trasmettere al comunicare. Non esiste comunicazione senza reciproco adattamento creativo*, Sonda, Milano 2015.

re, trasformando le sue attuali strutture. In questo percorso è necessario chiedersi di volta in volta e in ogni contesto: come possiamo superare, passo dopo passo, l'enorme divario tra la realtà attuale e la realtà quale potrebbe essere?, identificando le leve per i cambiamenti essenziali e imparando insieme a potenziare forme di conflitto nonviolento.¹⁶

Le vie alla nonviolenza di Dolci e di Aldo Capitini si incrociarono dopo il digiuno di Trappeto del '52. Capitini scrisse a Dolci esprimendogli vicinanza, e da allora prese avvio un confronto serrato¹⁷ che si concluse solo con la morte del primo, nel 1968. Se la libera religione di Capitini, in ferma opposizione nei confronti del cattolicesimo, influenzò non poco il pensiero religioso di Dolci, il cui linguaggio si fece con il tempo sempre più laico, il lavoro di Dolci in Sicilia mostrò al filosofo di Perugia una nonviolenza in atto, la traduzione concreta, nel contesto più difficile, dei principi nonviolenti, e in particolare di quell'ideale di democrazia aperta, inclusiva, fortemente partecipata che chiamerà *omnicrazia* o *potere di tutti*.¹⁸ Critico fermo e deciso del sistema dei partiti, nei quali scorse quasi profeticamente i limiti che avrebbero poi portato a quella *partitocrazia* che è il male storico della democrazia italiana, Capitini propose fin dal dopoguerra l'alternativa di una *aggiunta dal basso* alla democrazia rappresentativa. In diverse città italiane, a partire dalla sua Perugia, il filosofo organizzò dei Centri di Orientamento Sociale (C.O.S.), luoghi nei quali si esercitava un confronto democratico comunitario che da un lato era pratica di controllo del potere, dall'altro momento di approfondimento e studio dei problemi sociali, culturali, economici. La tendenza del potere a concentrarsi nei partiti e nei grandi gruppi economici andava contrastata con un lavoro capillare per diffondere sul territorio la pratica del dialogo e la struttura dell'assemblea, dell'"ascoltare e parlare" che era il motto dei C.O.S. Non ebbero vita lunga né facile, i C.O.S., apertamente osteggiati dalla Democrazia Cristiana e non sostenuto a sufficienza dai partiti di sinistra, ma nella loro fragilità indicano ancora oggi una via che è urgente percorrere.

La parola chiave del pensiero di Capitini è *tutti*. È la parola alla base della sua singolare, e spesso non compresa, metafisica pratica della *compresenza*, che parte dal rifiuto della distinzione tra salvati e dannati (nella prospettiva capitiniana si salvano tutti: tutti, compresi i non umani, sono presi in un unico movimento di liberazione), così come della sua politica e della sua pedagogia. Che è ricerca di una *educazione aperta*, titolo che Capitini diede a una vasta raccolta di scritti che rappresenta il suo testamento pedagogico.¹⁹ Aperta è una educazione che non trascura nessuno, non seleziona né opera gerarchie, ma lavora per l'inclusione di tutti e per l'apertura della comunità al contributo dei singoli. Una simile comunità deve essere la scuola pubblica, che Capitini ha difeso appassionatamente, ma di cui ha anche colto e denunciato i limiti.

Ragionando sull'educazione civica in un intervento del 1960, Capitini indicava sei punti che appaiono ancora attualissimi: 1) organizzare la scuola "come un collettivo o

¹⁶ D. Dolci, *Palpitare di nesi. Ricerca di educare creativo a un mondo nonviolento*, Armando, Roma 1985.

¹⁷ A. Capitini, D. Dolci, *Lettere 1952-1968*, Carocci, Roma 2008.

¹⁸ A. Capitini, *Il potere di tutti*, Guerra, Perugia 1999.

¹⁹ A. Capitini, *Educazione aperta 1 e Educazione aperta 2*, La Nuova Italia, Firenze 1967 e 1968.

una comunità con elementi democratici”; 2) “Avviare iniziative di intervento e partecipazione della stessa comunità scolastica nella società circostante”; 3) stabilire visite degli studenti a “enti, istituti e associazioni”; 4) stimolare gli studenti al lavoro cooperativo; 5) abituare “al dialogo, al ricevere il sapere partecipando e rivedendolo personalmente, e, in genere, alla comunicazione”, educando anche a una scrittura chiara; 5) favorire la corrispondenza inter-scolastica.²⁰ Il punto 2 è esattamente il Service Learning così come ora lo conosciamo e stiamo cominciando a sperimentarlo in Italia. In Capitini è inserito in una più ampia proposta che mira a trasformare la scuola in una comunità di apprendimento e di dialogo. Capitini vede con grande chiarezza che non ha molto senso un *insegnamento* dell’educazione civica se la scuola stessa non diventa un ambiente democratico, aperto al contributo di tutti.

La scuola è strutturalmente aperta alla comunità, ma al tempo stesso agisce per aprire la comunità. “La scuola deve essere aperta in rapporto allo sviluppo di una comunità aperta.”²¹ Capitini è ben consapevole che l’apertura alla comunità, per essere tale, non può consistere nella chiusura nel localismo. La vocazione della scuola è l’universalità. Il suo compito nei confronti della comunità è un altro: contagiare la società con la sua pratica del dialogo, del confronto, del controllo dal basso e della ricerca. Una scuola così intesa è il miglior fattore di uno sviluppo inteso non solo in senso economico: “La scuola, attuando come prevalente il metodo della ricerca e del dialogo e forme di autonomia, imprime sicure capacità di sviluppo alla comunità”.²² A distanza di più di cinquant’anni dobbiamo constatare la grande distanza della scuola pubblica italiana da questo ideale. E tuttavia, nonostante le grandi trasformazioni sociali, economiche e tecnologiche, quelle parole sembrano ancora indicare la giusta direzione. Anzi, si direbbe che oggi siano valide anche più di allora: perché è evidente la necessità di operare *aperture* in una società che si sta sempre più frantumando in una molteplicità di identità contrapposte e conflittuali, in un vuoto di confronto autentico nel quale crescono forme di esclusione e di violenza sociale.

L’Apprendimento Servizio Trasformativo

Crediamo che sia fondamentale individuare una *via italiana* al SL che valorizzi e rilanci questi riferimenti, al fine di ridurre il rischio di un’adesione superficiale, che finirebbe per depotenziarlo. Si tratta di un rischio sempre in agguato persino rispetto agli approcci più innovativi,²³ specialmente in un contesto in cui le politiche neoliberiste

²⁰ A. Capitini, *Sui problemi dell’educazione civica nella scuola pubblica italiana*, in *Educazione aperta 2*, cit., pp. 258-259.

²¹ A. Capitini, *La scuola e lo sviluppo della comunità*, in *Educazione aperta 2*, cit., p. 136. Corsivo nel testo.

²² Ivi, p. 131. Corsivo nel testo.

²³ La storia del concetto di Educazione permanente è istruttiva in questo senso: nata negli anni ’70 in seno all’UNESCO come proposta umanista ed emancipatoria, la prospettiva dell’Educazione permanente è stata oggetto di una progressiva appropriazione da parte dell’Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo

dominanti a livello nazionale e internazionale nel mondo dell'educazione corrodono le capacità di riflessione critica e la creazione di alternative da parte dei soggetti in essa coinvolti, in primis docenti e studenti. In questo senso chiamiamo la nostra proposta Apprendimento Servizio Trasformativo (AST) e di seguito evidenziamo alcune delle indicazioni più fertili, che ricaviamo dalle radici latinoamericane del SL e dalla pedagogia italiana della nonviolenza, per pensarlo e praticarlo.

Il cambiamento sociale richiede la *problematizzazione* delle situazioni sociali e la *coscientizzazione* dei soggetti sociali. Problematizzare una situazione sociale vuol dire cogliere lo scarto che esiste tra la realtà sociale e l'ideale. Si scopre che le cose non sono come dovrebbero essere – e il dover essere sociale lo indica il principio universale di giustizia – e pertanto vanno cambiate. È in questo scarto che si inserisce il *servizio* che la scuola può offrire. Che non va inteso, dunque, riduttivamente come un'attività che risponda in modo immediato ai bisogni di alcuni soggetti, ma in modo più complesso come un processo comune di riflessione su una situazione sociale.

Tra le caratteristiche di qualsiasi attività di SL c'è la *trasformatività*. Così definisce il carattere trasformativo del SL un documento ministeriale: “La responsabilità sociale si traduce nell'impegno al miglioramento alla ricerca di soluzioni anche innovative. Il miglioramento è, prima di tutto, personale, riguarda chi sta agendo in favore della comunità; è, però, anche sociale, qualcosa che migliora la realtà di vita”.²⁴ In cosa consiste questo miglioramento? In un quartiere segnato dal degrado, la creazione di un servizio di doposcuola può essere un aiuto concreto che la scuola può offrire per combattere le difficoltà scolastica dei più piccoli. Ma un intervento più profondo e significativo si ottiene se la scuola riesce a fare di un progetto concreto di intervento l'occasione per una più ampia riflessione e autoanalisi sulle condizioni del quartiere, sulla sua storia e i cambiamenti che ha vissuto e subito, sulle forme di esclusione e le pratiche di solidarietà, sulla percezione dei problemi e delle soluzioni. Un AST si caratterizza per attenzione alla messa in questione delle situazioni sociali. In questa prospettiva non c'è solo una comunità di studenti che, dopo aver problematizzato una situazione sociale, offre un servizio a una comunità esterna alla scuola. C'è invece una comunità sociale che, con l'aiuto della comunità scolastica, riflette su sé stessa e problematizza la sua situazione. Non ci sono destinatari di un servizio, ma soggetti che partecipano a un dialogo.

È chiaro che la scuola non può farsi agente di problematizzazione se non problematizza sé stessa: ed è questa la sfida più difficile per un AS che voglia essere fattore di cambiamento sociale. La scuola è una realtà che soffre dello stesso scarto tra reale ed ideale della società in generale, è attraversata dagli stessi conflitti, è una istitu-

economico (OECD) ma anche dell'Unione Europea, che ne hanno enfatizzato le dimensioni economicistiche e individualistiche. Cfr P. Mayo, P. Vittoria, *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo. Analizzando lotte, educatori e movimenti sociali*, SEF, Firenze 2017.

²⁴ Miur, Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e di formazione, *Una via italiana per il Service Learning*, 8 agosto 2018 p. 5, url: <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/una-via-italiana-per-il-service-learning>

zione che porta il peso di secoli di visione disciplinare dell'istruzione e dell'educazione. La problematizzazione della condizione sociale scolastica e la coscientizzazione dello studente sono la premessa e la condizione di un AST. In questa direzione, è fondamentale che la progettazione didattica preveda strumenti e occasioni capaci di favorire la problematizzazione, che lungi dall'essere un processo spontaneo deve essere orientata da una specifica intenzionalità educativa. Tra i primi si può menzionare il diario, che elaborato individualmente dagli studenti può divenire la base per un confronto intersoggettivo; per quanto riguarda le seconde, si possono predisporre dei gruppi di riflessione e discussione sull'esperienza, ispirati all'approccio maieutico di Danilo Dolci.

La problematizzazione è dunque l'inizio, il mezzo e il fine dell'AST. Si comincia problematizzando la scuola, si continua problematizzando una situazione sociale – e dunque fissando lo scarto tra quel che è e quel che dovrebbe essere – e si termina problematizzando insieme ai destinatari del servizio. Che dunque non sono solo destinatari, ma interlocutori, soggetti attivi della problematizzazione.

L'AST richiede un ripensamento della figura del docente che inevitabilmente incontrerà non poche resistenze. Gli si chiede di fare un passo indietro e uno in avanti. Un passo indietro, perché deve lasciare agli studenti la libertà di analizzare, discutere, progettare in autonomia, scoprendosi come attori sociali. Un passo avanti, perché è chiamato ad uscire dal suo ruolo di trasmettitore di conoscenze per pensarsi lui stesso come attore sociale. Un AST richiede un docente come intellettuale trasformativo, definizione che riprendiamo da Henry Giroux.²⁵ La prima trasformazione che è chiamato a operare è il passaggio dalla classe, unità in fondo amministrativa, ad una comunità dialogante che apprende, ricerca, si interroga insieme. Portare questa piccola comunità al massimo grado di democrazia possibile, attivando il dialogo, la responsabilità, l'esercizio del potere, la presa di coscienza, vuol dire anche operare costanti aperture verso il mondo esterno, attraverso ad esempio la lettura e la discussione costante dei quotidiani. Una comunità scolastica in ricerca è già nel mezzo della comunità, ha abbattuto idealmente i muri dell'aula, vive *in media rei publicae luce*, per dirla con Quintiliano (*Institutio Oratoria*, Lib. I, 6, 18). Il compito del docente è mostrare il potere trasformativo del sapere stesso, di combattere la tentazione di chiuderlo in una teca o peggio di metterlo in borsa come acquisto da far fruttare nel tempo, secondo quella concezione del sapere che Freire definiva *bancaria*; di farne lievito di cambiamento sociale.

Servizio e apprendimento, i due elementi fondamentali del SL, possono avere un peso differente nei singoli progetti. Può essere, cioè, che si metta l'enfasi sul *servizio*, su ciò che effettivamente gli studenti possono offrire alla comunità, oppure sull'*apprendimento*, sulla loro crescita culturale, facendo in questo caso del servizio più uno strumento che un fine. Nella proposta di AST l'enfasi è sul *processo*, senza che si possa distinguere realmente l'apprendimento dal servizio.

Avviare un progetto di AST vuol dire trasformare la classe in un gruppo in dialogo.

²⁵ H. Giroux, *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Praeger, Westport 1988.

Il dialogo è il processo. La classe sperimenta su se stessa il potere trasformativo del dialogo, scoprendo che esso muta la classe in una comunità di ricerca, l'insegnamento in una ricerca comune, il trasmettere in comunicare, per dirla con Danilo Dolci. Ora, questa è esattamente la trasformazione di cui ha bisogno la nostra società. Al di là dei singoli bisogni, una società frammentata, parcellizzata, sempre più incapace di comunicare ha bisogno di luoghi, di occasioni, di pratiche di dialogo. E dunque non c'è, in un progetto di AST, una distinzione tra la preparazione e il servizio, bensì una continuità tra le due fasi. In un primo momento gli studenti analizzano la realtà sociale e ne discutono, impiegando le discipline di studio come strumento di lettura del contesto ma soprattutto praticando il dialogo. In un secondo momento portano questa pratica dialogica e autoanalitica fuori dalla scuola, leggendo il contesto sociale insieme ai destinatari del servizio. I quali non sono più semplici destinatari, ma diventano membri della medesima comunità di ricerca. Il servizio offerto non è una risposta, ma la domanda stessa. Una eventuale risposta può essere cercata poi insieme, nella nuova, allargata comunità di ricerca, ma intanto il lavoro consisterà nel problematizzare insieme.

Apprendimento Servizio Trasformativo ed Educazione Civica: la pratica della democrazia dentro e attraverso la scuola

La legge 20 agosto 2019, n. 92 ha introdotto nelle scuole italiane l'insegnamento dell'educazione civica. L'articolo 1 della legge afferma che: "L'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri". Il successivo articolo 2 specifica che tale insegnamento "sviluppa la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società". Non si tratta di un insegnamento specifico, ma di una prospettiva trasversale a diverse discipline, che impegnerà gli studenti per non meno di 33 ore annuali.

Le *Linee guida sull'educazione civica* specificano che le attività devono ruotare intorno a tre nuclei concettuali: Costituzione, sviluppo sostenibile e cittadinanza digitale. Ognuno di questi nuclei concettuali contiene poi un ampio ventaglio di temi. Il secondo nucleo, quello dello sviluppo sostenibile, include tra l'altro: "la costruzione di ambienti di vita, di città, la scelta di modi di vivere inclusivi e rispettosi dei diritti fondamentali delle persone, primi fra tutti la salute, il benessere psicofisico, la sicurezza alimentare, l'uguaglianza tra soggetti, il lavoro dignitoso, un'istruzione di

qualità, la tutela dei patrimoni materiali e immateriali delle comunità”.²⁶

Non è possibile qui esprimere un giudizio su questa impostazione della formazione alla cittadinanza. Occorre piuttosto riflettere sulla possibilità di far interagire questo approccio con la pratica dell’AS. Il punto di incontro è proprio nel passo appena citato riguardante il secondo nucleo dall’educazione civica. Educare allo sviluppo sostenibile, per il Miur, vuol dire anche riflettere sulla *costruzione degli ambienti di vita*. E questo è ciò che intende fare l’Apprendimento Servizio. Includere questi temi sotto il nucleo concettuale dello *sviluppo sostenibile* lascia intendere che si tratta proprio di ragionare sullo scarto tra l’*essere* e il *dover essere* della comunità, tra quello che è e quello che può e deve essere un quartiere, un borgo, una città. L’aggiunta della metodologia dell’AS è che questo nucleo concettuale non va affrontato teoricamente, ma nella concretezza di questo o quel problema di una comunità; e l’aggiunta ulteriore dell’Apprendimento Servizio Trasformativo consiste nel ritenere che questo lavoro vada fatto *insieme* alla comunità esterna alla scuola, non *per* la comunità.

La legge parla di partecipazione alla vita della comunità come obiettivo dell’educazione civica e realizzazione piena della cittadinanza. Si tratta di un obiettivo che va al di là dell’idea di una cittadinanza come partecipazione *informata* alle elezioni, e che sembra implicare una idea di democrazia come pratica diffusa e quotidiana. Una concezione *forte* della formazione politica degli studenti non può non mirare, in effetti, a questa meta: la rivitalizzazione della comunità, la riscoperta del dialogo come pratica sociale, la diffusione della cultura e dell’analisi sociale al di fuori degli ambiti scolastici ed universitari. In questa direzione e in un’ottica di Servizio Apprendimento Trasformativo, è di particolare importanza la proposta del *potere di tutti* di Aldo Capitini. Naturalmente le condizioni sono cambiate radicalmente. Capitini, che aveva previsto il piano di distrarre dalla politica impiegando i mass-media, non avrebbe potuto immaginare la creazione di una *nuova socialità* caratterizzata non, come auspicava,²⁷ da un confronto profondo, autentico, ma dalle molteplici distorsioni che caratterizzano le interazioni nei social network. Il confronto sociale si è spostato oggi su piattaforme proprietarie, il cui scopo è produrre profitto, e che per farlo hanno bisogno di creare negli utenti una vera e propria dipendenza; piattaforme che, oltre a confinare la socializzazione in *bolle* ristrette, diventano veicolo di informazioni false e teorie del complotto che, diffuse in modo incontrollato, rischiano di minare la democrazia stessa e far irrompere sulla scena pubblica ventate di violenta irrazionalità.

In questo contesto centrale per un’educazione alla cittadinanza è, in effetti, riflettere sulla cittadinanza digitale, ma in una prospettiva fortemente critica. Non si

²⁶ Miur, *Linee guida per l’insegnamento dell’educazione civica*, url: https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306

²⁷ A. Capitini, *Nuova socialità e riforma religiosa*, Einaudi, Torino 1950.

tratta di indicare le vie per un approccio sereno e privo di pericoli ai social network, ma di problematizzare a fondo lo spostamento della vita sociale nella realtà parallela del digitale e di lavorare per tornare a vivere la socialità nelle strade, nelle piazze, nelle assemblee. Sarebbe ingenuo ritenere che l'obiettivo di una democrazia animata dal basso dalla pratica del confronto dialogico sia a portata di mano. Ma quando ci si muove, è importante sapere quale direzione prendere, anche se la meta è lontana. E la direzione, se vogliamo salvare la nostra democrazia dalle molteplici realtà che la minacciano (l'analfabetismo funzionale, il populismo, il cospirazionismo, le fake news ecc.), è quella di una società nella quale il confronto tra l'io e il tu, deformato dallo schermo deformante e deresponsabilizzante dei social network, torni ad essere fondante – conflittuale, se occorre, ma autentico – per la nostra vita etica e politica.

Bibliografia

- Beisiegel C. R., *Paulo Freire*, Fundação Joaquim Nabuco-Editora Massangana, Recife 2010.
- Capitini A., *Nuova socialità e riforma religiosa*, Einaudi, Torino 1950.
- Capitini A., *Educazione aperta 1 e Educazione aperta 2*, La Nuova Italia, Firenze 1967 e 1968.
- Capitini A., *Il potere di tutti*, Guerra, Perugia 1999.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1964.
- Dolci D., *Palpitare di nessi. Ricerca di educare creativo a un mondo nonviolento*, Armando, Roma 1985.
- Dolci D., *Dal trasmettere al comunicare. Non esiste comunicazione senza reciproco adattamento creativo*, Sonda, Milano 2015.
- Fiorin I., *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano 2016.
- Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1973.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2004.
- Freire P., Faundez A., *Por uma pedagogia da pergunta*, Paz e terra, São Paulo 2008.
- Freire P., *À sombra desta mangueira*, Paz e terra, Rio de Janeiro 2015.
- Giroux H., *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Praeger, Westport 1988.
- Mayo P., Vittoria P., *Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo. Analizzando lotte, educatori e movimenti sociali*, SEF, Firenze 2017.
- Tapia M. N., *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2006.
- Vigilante A., *Ecologia del potere. Studio su Danilo Dolci*, Edizioni del Rosone, Foggia 2014.
- Vigilante A., *Il service learning: come integrare apprendimento e impegno sociale*, in "Educazione democratica", n. 7, 2014, pp. 155-193.

Weil S., *Per la soppressione dei partiti politici*, a cura di A. Vigilante, endehors, s.l. 2020 (e-book).

Gli autori

MARIATERESA MURACA, dal 2020 assegnista postdoc presso l'Universidade do Estado do Pará (in Brasile) con la ricerca "Promuovere la giustizia sociale ed epistemica in aree geopoliticamente complesse", finanziata dalla CAPES (*Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*). Dal 2018 svolge incarichi di insegnamento presso l'Università di Verona (docente a contratto), l'Istituto Universitario Pratesi (docente stabilizzata) e l'Istituto Universitario Progetto Uomo (docente invitata). Dal 2016 è formatrice per la Scuola di Pace di Monte Sole in progetti di cooperazione internazionale, rivolti a docenti delle scuole primarie e secondarie del distretto di Gorongosa in Mozambico e incentrati sull'educazione alla pace. Autrice del libro *Educazione e movimenti sociali* (Mimesis, 2019), del manuale didattico per i licei delle Scienze Umane, *I colori della pedagogia* (Giunti TVP e Treccani, 2020) e di numerosi articoli scientifici. Fa parte di diverse comunità di impegno e riflessione, tra cui la comunità filosofica femminile Diotima e la Rete nazionale Freire-Boal. Dal 2020 è co-direttrice scientifica di Educazione Aperta.

ANTONIO VIGILANTE è docente di Filosofia e Scienze Umane presso il Liceo "Piccolomini" di Siena. Si occupa di pedagogia, teoria della nonviolenza, filosofia morale ed interculturale. Tra i suoi libri: *L'educazione è pace. Scritti per una pedagogia nonviolenta* (2014), *A scuola con la mindfulness. Riflessioni ed esercizi per portare l'Educazione Basata sulla Consapevolezza nella scuola italiana* (2017), *Alternativa nella scuola pubblica. Quindici tesi in dialogo* (2018, con Fabrizio Gambassi), *Dell'attraversamento. Tolstoj, Schweitzer, Tagore* (2018), *L'essere e il tu. Aldo Capitini in dialogo con Nishitani Keiji, Enrique Dussel e Murray Bookchin* (2019), *La luna nell'acqua. Una mappa per perdersi nel Dharma del Buddha* (2019), *Le dimore leggere. Saggio sull'etica buddhista* (2021).