

# Il sapere della cittadinanza

Luigina Mortari



## UNA DIFFERENTE POLITICA DELL'EDUCAZIONE

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

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

Le istituzioni formative, che dovrebbero muoversi secondo linee utopiche e atopiche allo stesso tempo, riflettono e a loro volta rinforzano l'ethos individualistico che caratterizza il tempo presente. C'è un approccio individualistico allo studio, e in generale alla vita. Un individualismo che viene nutrito dal prevalere di uno spirito competitivo, dall'idea che una vita degna di essere vissuta è quella in cui ci si afferma nella propria singo-

larità e unicità indipendentemente dalle traiettorie esistenziali degli altri. Questa interpretazione del senso dell'esistenza dimentica che la nostra sostanza è intimamente relazionale e che per questo la realizzazione personale è intimamente connessa a quella degli altri. Il senso della comunità, dell'esser-con-l'altro in una visione che accomuna e in un progetto da condividere, è cosa da rimettere al centro della politica e, quindi, anche delle politiche della formazione.

L'educazione è una pratica e in quanto tale ha bisogno di una teoria che la informi. Una buona teoria dell'educazione è mossa dall'intenzione di mettere i giovani in grado di coltivare la migliore forma di vita possibile.

Centrale è la capacità da parte della teoria dell'educazione di individuare buone esperienze educative, potenzialmente capaci di far fiorire le possibilità esistive di ciascun essere umano dentro una visione intimamente relazionale e politica dell'esistenza. L'educazione non può essere ridotta al solo, seppure imprescindibile, piano dell'istruzione, cioè del facilitare l'apprendimento dei vari linguaggi culturali, ma deve essere mossa dall'intenzione di facilitare lo sviluppo di ogni aspetto della persona: cognitivo, affettivo, estetico, spirituale, etico e politico<sup>1</sup>.

In linea con la cultura individualistica che sta alla base delle politiche liberistiche si registra, invece, una pratica educativa impoverita, minimalista, che si occupa di sviluppare solo quelle competenze che servono a una società che tutto misura in termini economici e di affermazione di sé.

È ormai pervasivo un modello bancario della formazione, che risulta evidente in questo momento storico in una eccessiva

**L'educazione non può essere ridotta al solo piano dell'istruzione, ma deve essere mossa dall'intenzione di facilitare lo sviluppo di ogni aspetto della persona.**

enfasi sulla competizione e sulla acquisizione di prestazioni tecnicistiche. Quello che viene definito «banking model of education» (Marullo e Edwards, 2000, p. 746) incrementa uno spirito individualistico e altamente competitivo: in classe lo studente agisce per sé, e anche quando gli accade di trovarsi coinvolto in lavori di gruppo queste situazioni vengono interpretate non nella prospettiva dello sviluppo di uno spirito comunitario, ma come occasioni per rendere più efficiente il processo di apprendimento. Tutto quanto non è rubricabile dentro il modello bancario non è riconosciuto come valore, anzi è percepito come disutile.

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

Il compito di una istituzione formativa è invece quello di predisporre buone esperienze di apprendimento che offrano contesti dove sviluppare la capacità di pensare, di sentire e di agire con competenza nel mondo con gli altri.

Si insiste molto in questa cultura dell'efficienza sulla pianificazione, sul monitoraggio e sulla valutazione dei contesti di apprendimento. Una sensata programmazione del processo formativo delinea percorsi di apprendimento ben strutturati, dove risultano ben chiare le competenze che si intende sviluppare, quali conoscenze concettuali e procedurali da acquisire. Ma anche la migliore programmazione del processo di apprendimento non basta a rendere significati-



**COMUNICARE**  
con le parole, con le mani  
con le idee e con il cuore:  
perché senza passione  
non c'è cultura.

GESTI  
QUOTIDIANI

9

va un'esperienza. Decisivo risulta essere invece il radicare i processi di apprendimento nella realtà.

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

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

Diversi sono i modi per agganciare la formazione al reale. Certamente utile alla costruzione di ambienti di apprendimento che risultino significativi per lo

## Il sapere della cittadinanza

Andare oltre un uso strumentale della realtà ambientale, considerando l'ambiente come un laboratorio funzionale a rendere l'apprendimento significativo, ma per portare nella comunità qualcosa che possa contribuire al miglioramento dell'ambiente stesso.

studente è cercare nel reale i problemi rilevanti e portarli in aula usandoli come leva a partire da cui costruire le sequenze di apprendimento. Ma è possibile anche portare la scuola/l'università nella realtà, cioè far germinare i processi di apprendimento dal contatto diretto con i problemi della realtà facendo dell'ambiente circostante un laboratorio di pensiero e di azione.

Rispondono a questa prospettiva le metodologie didattiche ispirate ai principi dell'"experiential learning", espressione che indica una teoria educativa che assume come centrale il principio di valorizzare l'esperienza diretta delle cose e dei contesti del mondo della vita, così da nutrire i processi formativi di stimoli reali. Molte pratiche formative patiscono il limite dello "stare nella ragione", cioè confinate dentro un approccio astratto, anziché dello "stare nella realtà", cioè in dialogo con i proces-

si reali della vita (Zambrano, 1996). Per "experiential learning" si intendono quelle esperienze formative che coinvolgono gli studenti in attività finalizzate a facilitare l'acquisizione di competenze attraverso l'impegno in problemi reali e secondo modalità che coinvolgono lo studente in una serie differenziata di compiti come: percorsi problem-based, ricerche guidate, simulazioni e progetti espressivi (Wurdinger & Carlson, 2010).

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

Il SL viene definito come una pratica didattica che consente agli studenti di apprendere dall'esperienza vissuta in un contesto reale e allo stesso tempo di partecipare alla vita di una comunità attraverso il coinvolgimento attivo all'interno di esperienze di servizio metodicamente organizzate per incontrare i bisogni reali del contesto; questa pratica didattica ha lo scopo di arricchire ciò che viene insegnato a scuola situando l'apprendimento degli studenti oltre la classe e all'interno della comunità (Furco, 1996, p. 1). Secondo Sigmon (1994), solo quando servizio e apprendimento si rapportano secondo un equilibrio ponderato e si rafforzano l'un l'altro si può parlare di service learning; quando invece una delle due dimensioni pesa più dell'altra, allora si hanno altre interessanti esperienze, ma non un SL vero e proprio.

(*Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, Franco Angeli, 2017)

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

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