



SERVICE-LEARNING E L'EREDITÀ PEDAGOGICA DI PAULO FREIRE

LAURA SELMO
Università di Verona
laura.selmo@univr.it

La ricerca di “essere di più” dell’individuo

Paulo Freire, sostenendo che “l’umanizzazione degli uomini, cioè la loro libertà permanente, non si realizza all’interno delle loro coscienze, ma dentro la storia che essi hanno il compito di fare e trasformare ininterrottamente” (1970/1973, p. 44), ha portato all’attenzione del mondo pedagogico la dimensione del diritto di emancipazione dell’uomo che attraverso il dialogo fra il proprio essere, il contesto esistenziale e le condizioni socio-culturali cerca il proprio riconoscimento e la propria autodeterminazione.

Questo tema risulta oggi quanto mai attuale, in quanto siamo di fronte a una contemporaneità che ci immerge in un disorientamento dell’esistenza fatto di incertezze, precarietà e paure che rendono difficile la ricerca di sé e della propria realizzazione. L’individuo ha bisogno di un apprendimento che oltre ad ampliare le sue prospettive di significato, lo aiuti a progredire e a migliorarsi in termini di sviluppo umano, in una continua interazione fra sé individuale e sé sociale. Occorre esortare l’individuo a rispondere alla vocazione ontologica “a essere di più” (Freire, 1968/2011; 1970/1973), consentendogli di trasformare il suo potenziale in capacità che diventa azione (Freire, 1968/2011; 1970/1973; Sen, 1993, 1999/2000; Nussbaum 2010/2011). L’educazione problematizzante proposta da Freire diversi anni fa è quindi quanto mai significativa anche ai giorni nostri. Essa infatti riconosce la “condizione degli uomini come esseri storici” (Freire 1968/2011 p. 74) e quindi inseriti dentro la realtà come individui che costruiscono il loro divenire a partire dalle condizioni individuali ma anche sociali ed economiche che la propria collocazione nel mondo gli offre.

Nel momento in cui l’uomo si accorge di esistere, e non solo di vivere, egli scopre la radice della sua dimensione temporale, cioè superando la sua unidimensionalità del tempo, prende coscienza del passato, del presente e del futuro [...] (Freire 1970/1973, p. 48).

Gli individui rappresentano il punto di inizio nella ricerca di se stessi e della propria realizzazione, ma essi essendo posti in una data realtà storica con

determinate condizioni sociali, culturali ed economiche, sono spesso limitati nella scelta del loro divenire e subiscono l'oppressione di non poter essere ciò che sentono di voler essere. L'oppressione infatti è rappresentata da quei condizionamenti che la società impone agli uomini in ogni tempo e in ogni luogo. Ogni individuo rapportandosi con il mondo, mette in atto un confronto continuo fra sé, gli altri e la società in cui è inserito, costruendo la sua storia dentro la Storia, in un'alternanza fra sé individuale e sé sociale.

Il punto di partenza di questo movimento si trova proprio negli uomini. Ma, poiché non esistono uomini senza mondo e senza realtà, il movimento parte dai rapporti uomini/mondo. Cioè il punto di partenza si trova sempre negli uomini, nel loro qui e nel loro *adesso*, che costituisce poi la situazione in cui si trovano ora immersi, ora emersi, ora inseriti. Solo a partire da questa situazione, che determina anche la percezione che ne hanno, essi possono muoversi. E per farlo autenticamente è necessario, fra l'altro, che la situazione in cui si trovano non appaia loro come qualcosa di fatale e insuperabile, ma come una sfida, che solo li limita (Freire 1968/2011 p. 74).

Il capire la situazione da cui si parte, è fondamentale per aprirsi al cammino verso quell' "essere di più" a cui ogni uomo è chiamato. Occorre quindi ridare voce all'uomo e alla sua attualità.

L'esistenza, proprio perché è umana, non può essere muta, silenziosa, ma nemmeno può nutrirsi di parole false; bensì solo di parole vere, con cui gli uomini trasformano il mondo (Freire, 1968/2011, p. 78).

Anche oggi bisogna prendere consapevolezza che la situazione di immobilità generata dall'incertezza e dalla precarietà è superabile attraverso un impegno costruttivo che genera una forza trasformativa che conduce alla libertà di poter essere realmente se stessi.

Questo superamento non può verificarsi in termini puramente idealistici, [...] è fondamentale allora, che riconoscendo il limite loro imposto dalla realtà di oppressione, trovino in questo stesso riconoscimento il motore della loro azione liberatrice (Freire, 1968/2011, p. 34).

La Pedagogia degli oppressi di Freire (1968/2011) possiede una forte carica etica ponendo al centro del suo discorso il "problema dell'umanizzazione" allargando l'orizzonte su una visione che conduca al dialogo e all'incontro. Secondo Freire occorre risvegliare le coscienze di fronte allo stato di oppressione in cui gli uomini vivono. Risvegliare le coscienze significa risvegliare il pensiero critico per riappropriarsi del proprio diritto di esistere nel significato reale di realizzazione di sé nel mondo. Freire (1968/2011) pensa a percorsi educativi che sviluppino un pensiero riflessivo e critico che a sua volta sappia orientare l'agire dell'individuo nel suo "essere nel mondo e col mondo" (Freire 1970/1973, p. 48). La riflessione avviene attraverso la parola che genera il dialogo e il dibattito trasformativo. È necessaria allora un'educazione autentica che porti alla libertà di ognuno nel rispetto dell'altro, una pratica in cui attraverso il dialogo e la riflessione vengano

in essere i principi di responsabilità e condivisione utili alla costruzione di una società democratica reale attraverso l'impegno concreto di ognuno, in cui tutti possano realizzarsi e rendersi utili contemporaneamente.

L'educazione che proponiamo a coloro che veramente si impegnano per la liberazione, non può basarsi su una comprensione degli uomini come esseri "vuoti" che il mondo "riempie" di contenuti [...] ma problematizzante per gli uomini nei loro rapporti con il mondo (Freire, 1968/2011, p. 67-68).

Freire (1970/1973) ha proposto un'educazione che avesse un metodo "attivo, dialogico, partecipato [...]" (p. 132) e un carattere riflessivo che stimola la capacità di analisi e sviluppo di un pensiero critico, come "risposta a ciò che la coscienza profondamente è [...]" (p. 67).

In altre parole, si educa il soggetto in formazione a capire e comprendere il mondo non come una realtà statica, immobile, ma come un processo che stabilisce una forma autentica di pensare e di agire, considerando simultaneamente sé stesso e il mondo, senza separare il pensiero dall'azione. Inoltre, l'umanesimo di questa concezione si fonda sulla piena realizzazione dell'uomo alla vocazione ontologica *a essere di più* e la parola si caratterizza e si costituisce per la sua forza trasformatrice. Freire pensa a un passaggio dalla coscienza naturale a quella critica attraverso un'educazione che renda libero l'individuo. "L'educazione problematizzante diventa così uno sforzo permanente attraverso cui gli uomini percepiscono criticamente *"come sono in divenire"* nel mondo, *con cui e in cui si trovano*" (Freire 1968/2011, p. 72).

Siamo di fronte ad un'educazione che diventa occasione e pratica per l'affermazione della libertà, che non è solo un ideale a cui tutti gli uomini devono tendere, ma soprattutto una realtà da realizzare nella propria storia e nel contesto in cui si è collocati. Si tratta quindi di una libertà che diventa individuale e concreta per la vita di ognuno e per la stessa società. Infatti per Freire (1970/1973) "esistere è più di vivere, perché è più che essere nel mondo. È essere nel mondo e col mondo" (p. 48). Pertanto l'uomo non può rimanere immobile di fronte alla realtà, ma deve agire, vincendo "le forze che tendono ad accomodarlo" (Freire 1970/1973, p. 50). L'individuo "attraverso i suoi rapporti con la realtà, frutto del suo stare nel mondo, per mezzo dei suoi gesti di creazione e ricreazione e decisione, [...] dinamizza la realtà, l'umanizza aggiungendovi qualcosa che lui stesso ha creato" (Freire 1970/1973 p. 50).

L'uomo quindi con la sua azione che nasce da un giudizio critico, può trasformare se stesso ma anche la realtà in un'ottica di emancipazione e sviluppo. Attraverso le azioni l'uomo partecipa alla società e alla storia con un atteggiamento critico che diviene l'unico mezzo per realizzarsi e assumersi la responsabilità del suo tempo. Egli "in quanto soggetto della Storia, deve e può insieme agli altri soggetti cooperare ad accelerarne le trasformazioni, nella misura in cui conoscendole è sollecitato ad intervenire [...]" (Freire 1970/1973, p. 61-62).

Dal pensiero all'azione responsabile verso un'educazione che umanizzi

Il richiamo a questo punto è al senso di responsabilità nei confronti del mondo che l'uomo vive e a una sua crescente partecipazione al processo che genera sia in termini individuali che sociali. La responsabilità infatti per Freire (1970/1973) “è un dato esistenziale. Per cui l'uomo non può assumerla intellettualmente ma soltanto dentro la vita” (p. 68). Occorre allora un'educazione che porti in primo luogo a riflettere e poi ad agire con responsabilità nella propria storia e nella Storia, un'educazione che quindi insegni a vivere appieno il proprio essere nel qui ed ora. “Insegnare a vivere significa insegnare ad affrontare le incertezze” (Morin, 2015, p. 18), cioè formare

adulti più capaci di affrontare il loro destino, più capaci di far fiorire il loro vivere, più capaci di conoscenza pertinente, più capaci di comprendere le complessità umane, storiche, sociali e planetarie, più capaci di riconoscere gli errori e le illusioni [...]” (Morin, 2015, p. 35).

Nel tempo attuale l'uomo vive situazioni di grandi preoccupazioni e domande, legate alle diverse questioni a cui la società lo pone dinnanzi. La Storia ancora una volta ripropone il dilemma del senso da dare alla propria esistenza e al diritto di emancipazione, costanti preoccupazioni e interpellanze a cui l'uomo di ogni tempo non può sottrarsi. Siamo di fronte alla permanente necessità di significato da dare all'esistere e al suo pieno realizzarsi. La crisi in cui siamo immersi, toccando le diverse sfere del vivere, quella economica, sociale, culturale, valoriale e manifestandosi nei diversi ambiti quali l'istruzione, il lavoro, la famiglia, la politica, pone l'individuo in una situazione di oppressione che lo disarmava e disorienta. La realtà attuale porta a non sentirsi liberi ma “oppressi” senza la speranza di poter uscire dalla propria condizione di stallo e sfiducia. Freire (1968/2011) ci ricorda oggi come allora che gli uomini “subiscono un dualismo che si installa nell'intimo del loro essere. Scoprono che, non essendo liberi, non arrivano a “essere” autenticamente” (p. 34). Gli individui si interrogano su cosa fare per essere liberi, cioè capaci di prendere in mano la propria esistenza e farla sbocciare per poter vivere autenticamente.

Vorrebbero “essere”, ma hanno paura. Sono se stessi e a un tempo sono l'altro, che si è introiettato in loro come coscienza oppressiva; la trama della loro lotta si delinea tra l'essere se stessi o l'essere duplici, tra l'espellere o no l'oppressore che sta “dentro” di loro. Tra superare l'alienazione o rimanere alienati. Tra seguire prescrizioni o fare delle scelte. Tra essere spettatori o attori. Tra agire o avere l'illusione di agire, mentre sono gli oppressori che agiscono. Tra “parlare” o non avere voce, castrati nel loro potere di creare e ricreare, nel loro potere di trasformare il mondo. È questo il tragico dilemma degli oppressi che loro pedagogia deve affrontare (Freire, 1968/2011, p. 34).

Sen (1993; 1999/2000), un economista indiano, sostiene che promuovere lo sviluppo umano non significa solo soddisfare i bisogni degli individui, ma vuol dire metterli nelle condizioni per rispondere alle loro necessità e offrire loro delle opportunità per migliorarsi, crescere e realizzarsi. Martha Nussbaum

(2011/2012), a sua volta, partendo dagli studi di Sen si chiede: quali sono le opportunità disponibili per ciascuno affinché ogni uomo possa essere e fare? Mossa da questi interrogativi elabora l'approccio delle capacità secondo cui le capacità sono "le libertà o opportunità create dalle combinazioni di abilità personali, dell'ambiente politico, sociale ed economico" (Nussbaum, 2011/2012, p. 28) e proprio per questo la società e le sue istituzioni devono attivarsi per garantire le condizioni minimali affinché ogni uomo possa condurre una vita dignitosa con la possibilità di far fiorire se stesso e le sue capacità (Nussbaum, 1997/1999). Inoltre l'educazione per Nussbaum deve essere l'elemento centrale su cui costruire il mondo perché essa deve consentire lo sviluppo delle capacità di ognuno coltivando quella coscienza critica che conduce alla realizzazione di sé e dell'"umanità intera". Secondo l'autrice occorre riportare l'attenzione su come sviluppare un pensiero critico, perché anche la società attuale, pur avanzata che sia, ha bisogno di saper riflettere e riscoprirsi umana, cioè capace di rimettere in dialogo gli uomini con loro stessi e con il mondo che abitano. "Le nazioni sono sempre più attratte dall'idea del profitto [...], così, mentre il mondo si fa più grande e complesso, gli strumenti per capirlo si fanno più poveri e rudimentali [...]" (Nussbaum, 2010/2011, p. 22).

Di fronte allo spaesamento attuale, occorre trovare anche oggi "prassi liberatrici" che si realizzano con un'educazione che pone al centro l'individuo e il suo rapporto con se stesso e con il mondo, offrendogli strumenti utili per poter pensare, agire e vivere autenticamente la sua esistenza. Vi è quindi la necessità di riportare l'attenzione verso un'educazione problematizzante che, generando domande e ponendo interrogativi, dubbi, dilemmi, agevoli la comprensione della propria condizione e delle possibilità che essa offre in termini di emancipazione e crescita. Essa deve vedere gli uomini

"come progetti", come esseri che camminano in avanti e che guardano in avanti; come esseri che l'immobilismo minaccia mortalmente; per i quali guardarsi indietro non deve essere una forma nostalgica di voler tornare, ma un modo per conoscere meglio ciò che stanno diventando, per costruire meglio il loro futuro. Quindi si identifica col movimento permanente in cui gli uomini sono inseriti, come esseri che sanno di essere inconclusi [...] (Freire 1968/2011, p. 74).

Infatti come ci ricorda Freire si tratta un'educazione che ponendo l'uomo nella Storia e nella realtà sociale gli permette, attraverso la parola, il dialogo, la riflessione, di scoprire se stesso e quindi di poter essere libero di essere ciò che è e ciò che vuole essere. "Non è nel silenzio che gli uomini si fanno, ma nella parola, nel lavoro, nell'azione, nella riflessione" (Freire 1968/2011, p.78).

Il service-learning

Diventa allora fondamentale cercare di attuare anche ai giorni nostri pratiche educative che si indirizzano verso le finalità fino ad ora esposte. Bisogna infatti promuovere prassi che agevolino l'emancipazione di se stessi sia a livello individuale che sociale. Una possibilità di questo tipo è offerta dal *service-*

learning, un dispositivo d'apprendimento/insegnamento che, ponendo al centro del suo impianto lo sviluppo dell'uomo in tutte le sue dimensioni, valorizza l'*empowerment* del soggetto che concorre attivamente alla costruzione di sé e della comunità in cui vive. Esso affonda le sue radici teoriche nel pensiero di John Dewey (1916/1992; 1933/1986; 1938/1949), ma ha anche molti punti di contatto con l'educazione problematizzante di Freire (1968/1970; 1970/1973). Esso è molto utilizzato infatti sia nei Paesi anglosassoni che in America Latina, dove lo troviamo con il nome di "Aprendizaje y Servicio Solidario" (Tapia, 2006).

Cerchiamo di approfondire meglio i suoi fondamenti teorici e le sue applicazioni.

I fondamenti teorici del service-learning

Il *service-learning* trova nell'apprendimento esperienziale e nella concezione politica dell'educazione di John Dewey (1916/1992, 1938/1949) il suo principale fondamento teorico. Infatti il pedagogista americano sosteneva che è importante offrire esperienze educative attraverso cui gli studenti possano acquisire conoscenze e sviluppare competenze volte a risolvere i diversi problemi del mondo reale. La sua idea era che l'apprendimento avvenisse grazie alla commistione fra teoria e pratica e che era importante fare esperienze concrete in cui sperimentare. Inoltre Dewey, come anche Freire (1968/2011) era radicalmente contrario ad un'educazione intesa come puro trasferimento di nozioni e proprio per questo propone, in alternativa, d'introdurre nella scuola delle occupazioni significative sotto il profilo sociale e culturale.

Educare significa offrire esperienze significative e la teoria dell'educazione ha il compito di individuare tali esperienze (Dewey, 1916/1992, p. 13).

Anche Freire (1968/2011) si oppone ad un'educazione che riempia solo di contenuti e non dia modo di pensare.

Ecco l'educazione "depositaria", in cui l'unico margine d'azione che si offre agli educandi è ricevere i depositi, conservarli e metterli in archivio. [...] In questa concezione depositaria dell'educazione, [...], chi rimane confinato in archivio sono gli uomini. Archiviati perché fuori di una ricerca, fuori della prassi, gli uomini non possono "essere" (Freire, 1968/2011, p. 58).

Per Dewey l'educazione aveva innanzitutto un compito sociale dove l'individuo si preparava a trovare il suo posto nella società al fine di poter contribuire ad essa, ma nel contempo anche al fine della propria realizzazione individuale. Quindi la ricerca della realizzazione che passa attraverso il processo educativo, non è solo individuale ma diviene sociale e comunitaria. Partendo da questa idea la democrazia che si costruisce con l'educazione è qualcosa di più della partecipazione, essa diventa quasi una necessità vitale per l'individuo stesso, senza la quale non potrebbe realizzarsi pienamente.

Una delle principali responsabilità dell'educatore è [...] che riconosca pure in concreto quali siano le condizioni che facilitano le esperienze

conducenti alla crescita. Soprattutto, egli dovrebbe conoscere in che modo utilizzare la situazione circostante, fisica e sociale, per estrarne tutti gli elementi che debbono contribuire a promuovere esperienze di valore (Dewey 1938/1949, p. 24).

Anche per Freire (1968/2011) “il sapere esiste solo nell’invenzione, nella reinvenzione, nella ricerca inquieta, impaziente, permanente che gli uomini fanno nel mondo, con il mondo e con gli altri” (p. 58). In questo modo allora, l’educazione si mette al servizio della democrazia e la democrazia si mette al servizio dell’educazione, nel senso che, attraverso la costruzione dell’individuo si costruisce la società e la società a sua volta restituisce all’individuo in termini di libertà, uguaglianza e realizzazione, dando a tutti la possibilità di crescere, formarsi ed essere ciò che sono e vogliono essere (Dewey, 1916/1992; Freire 1968/2011). All’interno di questa educazione occorre porre in essere la riflessione come modalità per sviluppare un pensiero critico che accompagni l’individuo per tutta la vita dentro le situazioni che verranno e che lo sappia orientare nelle scelte e nelle azioni. Si tratta di un’educazione che produce una “prassi liberatrice” e che problematizza (Freire 1968/2011), mettendo in discussione se stessi e la realtà circostante. Il pensiero riflessivo permette all’individuo di interrogare la logica che sta dietro all’analisi delle esperienze della vita quotidiana, cioè quelle azioni che vengono svolte abitualmente secondo canoni interpretativi dati dalle precedenti esperienze o dalle convenzioni sociali e che risultano per lo più opprimenti e non permettono di essere realmente liberi.

Come si realizza il service-learning?

Partendo da questi presupposti teorici il *service-learning* nasce come una modalità di formazione teorico-pratica che consente al mondo chiuso e spesso “depositario” della scuola di uscire dal suo contesto e di porsi in relazione con il territorio e la comunità in cui è collocata in uno scambio reciproco di sollecitazioni e azioni. Infatti con *service-learning* l’individuo sviluppa un’interazione continua fra il sé e la comunità in cui vive, attraverso l’esperienza diretta sul campo e il dialogo problematizzante (Freire 1970/1973) che conduce alla riflessione critica. Questo dispositivo permette sia di costruirsi, scoprendo il proprio potenziale, ma anche di comprendere che si è parte di una realtà sociale che ci forma e che noi stessi andiamo formando con il nostro agire. La comunità diventa quindi terreno fertile, dove si sperimenta l’azione, l’apprendimento e lo sviluppo, attraverso il dialogo e la condivisione. Negli ultimi anni molte ricerche (Astin, Sax, Avalos 1999; Morgan & Streb 2001; Speck 2001) hanno dimostrato che il *service-learning* favorisce l’apprendimento emancipatorio e trasformativo, generando l’auto-riconoscimento di sé e la partecipazione attiva dell’individuo nella comunità in cui vive.

Andrew Furco (1986), uno dei massimi studiosi del *service-learning*, lo definisce come un modello che si distingue dagli altri di educazione esperienziale in quanto sia il servizio che l’apprendimento hanno un uguale peso. Il *service-learning* è infatti un’esperienza educativa piena di potere [...] dove si formano valori ed emergono azioni. L’apprendimento ha due dimensioni: un’interna che riguarda se stessi, le proprie motivazioni, i propri valori e una dimensione esterna riguardante

il mondo e le cause principali dei suoi problemi su cui viene indirizzato il lavoro di servizio.

Il servizio quindi è una forma di educazione sperimentale dove l'apprendimento avviene attraverso un ciclo di azioni e di riflessioni. Il *service-learning*, come una vera pedagogia, incoraggia lo sviluppo di abilità e conoscenze necessarie per partecipare alla vita della comunità, ma nel contempo sviluppa le capacità e fa crescere l'individuo da tutti i punti di vista (Jacoby, 1996).

L'attuazione del *service-learning* si basa su tre fasi fondamentali: preparazione; azione e riflessione.

La prima fase è rappresentata dalla preparazione dove si cerca di identificare un bisogno all'interno della comunità, attraverso lo studio e l'analisi. La seconda fase riguarda il servizio, cioè viene attuata un'azione concreta per risolvere la necessità in base agli elementi individuati e all'apprendimento disciplinare appreso in aula. Infine si sviluppa un processo di riflessione sull'esperienza per prendere consapevolezza di ciò che è stato acquisito in termini di conoscenze, competenze, valori importanti per la propria vita e il proprio stare dentro la comunità. Questo processo è trasversale per tutto il percorso di *service-learning*, quindi si attua prima, durante e dopo l'esperienza (Furco, Billing, 2002).

Dall'analisi svolta in letteratura (Furco, 1986; Eyer, Giles, 1994; Jacoby, 1996) emerge che tutte le definizioni di *service-learning* riconducono a degli elementi essenziali comuni che consentono di determinare il *service-learning* rispetto ad altre attività: l'apprendimento, l'impegno/servizio (azione/attività), l'integrazione con il curriculum scolastico e una fase di riflessione strutturata. In un articolo Eyer e Giles (1994) indicano nello specifico alcuni aspetti chiave su come realizzare il *service-learning*. Vediamo in dettaglio cosa viene spiegato.

Per poter metter in atto un progetto di *service-learning* occorre innanzitutto chiedersi se dall'esperienza di servizio vi possa essere poi una continuità nell'azione e nelle finalità apprese. Dewey (1938/1949) sosteneva che "l'esperienza non si compie solo nell'interno della persona" ma "ogni esperienza autentica ha un aspetto attivo che cambia in qualche modo le condizioni obiettive sotto cui si compie l'esperienza" (p. 23), quindi occorre domandarsi "Come si può ritenere che un'esperienza di *service-learning* possa portare a dei cambiamenti duraturi e continui?"

Occorre quindi proporre esperienze che realmente riescano a far relazionare gli studenti con la comunità offrendo occasioni concrete di collaborazione, crescita e trasformazione. Infatti affinché effettivamente si possa avere un apprendimento, l'esperienza e le caratteristiche dell'individuo devono interagire.

Imparare dall'esperienza significa fare una connessione indietro e una avanti fra quel che facciamo alle cose e quel che godiamo o ne soffriamo di conseguenza. In queste condizioni, il fare diventa un tentare uno sperimentare il mondo fuori per farci un'idea; e il sottostare diventa istruzione: la scoperta del nesso fra le cose (Dewey, 1916/1992, p. 190).

Inoltre da queste esperienze nasce una domanda di ricerca che conduce ad impegnarsi e a mettere in discussione quanto appreso e se stessi in correlazione alla propria visione su di sé e sul mondo che si vive.

La fase della riflessione nel *service-learning* è un passaggio determinate fra esperienza e apprendimento.

Secondo Dewey l'azione riflessiva si attua quando l'individuo si trova di fronte a un problema ambiguo o che non ha una soluzione certa; in conseguenza della situazione problematica nasce il bisogno di creare nuovi modelli d'azione, modificando o sostituendo i precedenti. Attraverso la riflessione quindi si passa dall'azione alla consapevolezza o presa di coscienza dell'esperienza vissuta e dei valori contenuti in essa. Infatti "la plasticità è la capacità di conservare e di portare con sé dalle esperienze precedenti dei fattori che modificano le attività successive. Questo significa la capacità di acquistare abitudini o sviluppare disposizioni determinanti" (Dewey 1916/1992, p. 90) senza le quali lo stesso non potrebbe riconoscersi come tale. Per sviluppare quindi progetti di *service-learning* occorre predisporre momenti di riflessione strutturati in cui si instauri un dialogo e una condivisione dell'esperienza di ciò che si è appreso e imparato.

Occorre poi favorire lo sviluppo di un senso di responsabilità verso se stessi, il proprio divenire e verso la società in cui si è inseriti, agevolando il concetto di comunità e di partecipazione attiva ad essa come aspetto importante della vita di ognuno.

Infine per realizzare un progetto realmente efficace occorre generare prima di tutto un interesse verso l'attività presentando problemi che risvegliano nuove curiosità e creino nuove domande di conoscenza, trovare un collegamento con quanto appreso durante un percorso disciplinare e/o interdisciplinare e strutturare momenti di riflessione che agevolino un'auto-formazione che si sviluppi continuamente nel tempo.

Perché progettare percorsi di *service-learning*?

Partendo dall'idea che il *service-learning* rappresenta un modello educativo attraverso cui gli studenti apprendono e sviluppano la propria personalità partecipando attivamente in intenzionali esperienze organizzate dalla scuola volte al sostegno dei bisogni della comunità e che combina il tradizionale apprendimento in classe con l'esperienza che impegna gli studenti con il mondo esterno, sono state condotte molte ricerche su cosa produce. Da questi studi emerge che esperienze di *service-learning* creino effetti positivi sulla crescita personale e sociale dello studente, in quanto le attività di servizio legate all'apprendimento apportano benefici che toccano la sfera del sé e della propria identità (Yatesand, Youniss, 1996; Selmo, 2014). L'incontro poi con i problemi della comunità porta i giovani a farsi domande che riguardano se stessi, i loro valori, il loro futuro (Martin et al., 2006), sviluppando in loro una capacità di attenzione e interesse verso gli altri e verso i loro problemi, consentendogli anche di appropriarsi del senso di essere comunità e di darsi da fare per esserne realmente parte (Yamauchi et al., 2006; Morgan & Streb, 2001; Billig S. H., et al. 2008). Vengono quindi posti nella condizione di farsi domande e ragionare criticamente su loro stessi e la società in cui vivono secondo quanto Freire (1968/2011) sosteneva.

Un altro aspetto importante che i progetti di *service-learning* sembrano favorire è lo sviluppo di abilità intellettuali come la capacità di organizzarsi, risolvere problemi e pianificare. L'esperienza diretta a cui partecipano in prima persona

stimola la loro creatività, la loro fantasia, le loro abilità e capacità attraverso la messa in gioco delle diverse azioni concrete. Gli studenti che fanno esperienza di *service-learning* quindi “prendono parola” (Freire 1968/2011) e provano a dire la loro riguardo la risoluzione delle problematiche, impegnandosi insieme agli altri per costruire qualcosa di nuovo.

Si è inoltre riscontrato che, attraverso il *service-learning*, l'apprendimento disciplinare viene favorito in quanto l'esperienza diretta aiuta ad approfondire le conoscenze acquisite e le consolida nel tempo, rendendole più durevoli e facilmente trasferibili anche in altre situazioni (Billig S. H., et al. 2008). Tutto questo produce effetti positivi anche sul rendimento scolastico in quanto gli studenti iniziano a impegnarsi nello studio in modo più costruttivo. Essi comprendono che non devono imparare solo per se stessi, ma anche per la società in cui vivono mettendo a disposizione quanto appreso e le loro capacità, per poter veramente attivare una trasformazione che parte dal piccolo, dal proprio contesto socio-culturale, per poi potersi allargare a realtà sempre più grandi e complesse.

Riflessioni conclusive

Come abbiamo avuto modo di vedere la pedagogia di Freire è quanto mai attuale e ci ha offerto degli spunti di riflessione riguardo alla sua applicabilità nei giorni nostri, caratterizzati da crisi profonde che toccano tutte le dimensioni dell'umano e che rendono incapaci di capire la via da seguire per una piena realizzazione e una vita che sia realmente vissuta autenticamente. Occorre allora rimettere al centro del discorso sull'educazione l'uomo e la sua emancipazione che lo porta a porsi nel mondo come protagonista che cerca la propria esistenza relazionandosi con il contesto storico e la società nella quale si trova a dover vivere. Occorre che impari a cercare e ricercare come poter superare i condizionamenti che lo schiacciano e non gli consentono di sperare. Siamo infatti di fronte a un tempo che ha fatto perdere la speranza, sia i giovani che gli adulti hanno bisogno di un qualcosa che li smuova e li renda capaci di dar voce a loro stessi e di collaborare nella costruzione di un mondo in cui l'umanesimo dell'uomo e la sua forza trasformatrice vengano ad agire dentro la quotidianità delle vite. Hanno bisogno di sperare sia nel presente che nel futuro, hanno bisogno di sentirsi liberi di esprimersi e diventare ciò che vorranno essere. Rimettere al centro dell'educazione tutto questo, significa da un lato rafforzare a livello teorico il dibattito attorno alla relazione fra educazione, uomo e società, dall'altro trovare anche pratiche educative che permettano poi di realizzare in concreto quanto espresso nella teoria. Si ha bisogno quindi di una pedagogia che non sia solo “depositaria” ma critica e costruttiva e che si interroghi attorno all'attualità, ai disagi e alle “oppressioni” che l'uomo contemporaneo vive, dando poi segnali chiari e concreti anche dal punto di vista metodologico e prassico, in cui far convergere possibili percorsi educativi che sappiano veramente supportare l'uomo nella ricerca del significato da dare alla propria vita, in relazione anche agli altri e ai loro bisogni.

Un aiuto verso questi obiettivi ci può essere offerto dal *service-learning* che unendo l'apprendimento con il servizio e viceversa, offre l'occasione per costruire un'educazione che problematizzando la realtà, rende l'uomo capace di rispondere

in modo attivo ai bisogni propri e della comunità. Esso, pur con i suoi limiti e la sua perfeffibilità, può essere un'opportunità per tutti, sia giovani che adulti che, riscoprendosi parte di una comunità, iniziano a comprendere che la vera libertà sta nel darsi da fare insieme condividendo e collaborando per costruire un mondo dove tutti possano sentirsi realizzati trovando il proprio posto “nel mondo e col mondo” (Freire 1970/1973). Forse può sembrare un'utopia, ma se non si inizia a modificare in primo luogo l'immobilismo che spesso caratterizzano gli ambienti formativi e la società stessa non potremo di certo riaccendere un barlume di speranza che illumini il cammino dell'uomo su questa terra.

Bibliografia

- Astin A.W., Sax L.J., Avalos J., (1999). Long-term effects of volunteerism during the undergraduate years. *The Review of Higher Education*, 22(2), pp. 187-202.
- Billig S. H. “et al.” (2008). Promoting Secondary Student's Character Development Through Service Learning in *Scholarship for Sustaining Service-Learning and Civic Engagement*. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing, pp. 57-83.
- Dewey J. (1916). *Democracy and education*. New York: MacMillan Company (trad. it *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992).
- Dewey J. (1933). *How we think*. Boston: Heat (trad. it. *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra pensiero riflessivo ed l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1986).
- Dewey J. (1938). *Experince and Education*. New York: MacMillan Company (trad. it. *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949).
- Freire P. (1968). *Pedagogía do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *La Pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2011).
- Freire P. (1970). *Educacao como pratica da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad.it. *L'educazione come pratica per la libertà*, Oscar Mondadori, Milano, 1973).
- Furco A., (1996). Service-Learning: A balanced approach to experiential education in B. Taylor (Ed.), *Expanding Boundaries: Service and Learning* Washington, DC: Corporation for National Service.
- Furco A. & Billing S. (2002). *Service-learning: the Essence of the Pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2002.
- Giles, D. E. Jr. and Eyler J. (1994). The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: toward a Theory of Service- learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, pp. 77-85. (*Service Learning, General. Paper 150*) <http://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/150>
- Jacoby B. (1996). *Service learning in today's higher education*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc
- Martin S. “et al.” (2006) The impact of Service-Learning of transition to Adulthood, in *Growing to Greatness: The State of Service Learning Project*, Saint Paul, Minn.: National Youth Leadership Council pp. 4-24.
- Morgan W. & Streb M., (2001) Building citizenship: How student voice in service-learning develops civic values. *Social Science Quarterly*, 82(1), March, pp. 155-169.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education* Cambridge, MA, Harvard University Press (trad. it. *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma, 1999).
- Nussbaum M.C. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton (trad. it. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna, 2011).

- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach* Cambridge, MA: The Belknap Press. (Trad. it. *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna, 2012).
- Selmo, L. (2014). *Democrazia, impegno ed educazione. La metodologia del service-learning*. Milano: Unicopli.
- Sen A. (1993). Capability and Well Being, in Nussbaum M.C., Sen A. *The Quality of life*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen A. (1999). *Development as Freedom*. New York: Knopf (trad. it. *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2000).
- Speck B.W., (2001) Why service learning? in Canada M. & Speck B.W. (eds.), *Developing and implementing service learning programs* (pp. 3-14). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tapia M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città nuova.
- Yatesand M., Youniss J. (1996). A Developmental Perspective on Community Service in Adolescence. *Social Development*, n. 1, pp. 85-111.
- Yamauchi L., "et al." (2006). Student Outcomes Associated With Service Learning in a Culturally Relevant High School Program. *Journal of Prevention and Intervention in the Community* 32, n. 1: pp.149-164.