

Maria Nieves Tapia

# Educazione e solidarietà

La pedagogia dell'  
apprendimento-servizio



**CLAYSS**

centro latinoamericano de aprendizaje y servicio solidario

María Nieves Tapia

# Educazione e solidarietà

La pedagogia dell'  
apprendimento-servizio



Tapia, María Nieves  
Educazione e solidarietà : la pedagogia dell'apprendimento-servizio / María Nieves  
Tapia ; editor literario Gabriela Di Lascio ; ilustrado por María Cecilia Gerpe.  
- 1a ed . -  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLAYSS, 2020.  
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
Traducción de: Massimiliano Curti.  
ISBN 978-987-4487-15-5

1. Solidaridad. 2. Educación Ciudadana. 3. Voluntariado Social. I. Di Lascio, Gabriela, ed. Lit. II. Gerpe, María Cecilia, ilus. III. Curti, Massimiliano, trad. IV. Título.  
CDD 370.115

La prima edizione di questo libro è stata pubblicata in 2006 per Città Nuova. In 2019 Il Gruppo Editoriale Città Nuova a restituito i diritti per la pubblicazione e commercializzazione del libro a l'autrice, Maria Nieves Tapia.

L'autrice a donato i diritti per questa versione digitale presso CLAYSS, Centro Latinoamericano di Apprendimento e Servizio Solidale, per uso esclusivo dei partecipanti nel corso "Educare alla cittadinanza globale: l'apprendimento-servizio solidale".

Il testo originale non è stato modificato.

© CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario  
Asociación Civil sin fines de lucro (Res. IGJ 00127003)  
[www.clayss.org](http://www.clayss.org)

Libro digital



Per Lia Brunet,  
*in memoriam*

# Indice

## CAPITOLO 1. COS'È L'“APPRENDIMENTO SERVIZIO”?

### 1.1 - Apprendimento e servizio solidale: un primo approccio

- 1.1.1 - Acqua potabile per la colonia piemontese di Ramona, Argentina
- 1.1.2 - Un giardino per gli anziani di Kent
- 1.1.3 - Pratica professionale pro-bono nella Harvard Law School, Stati Uniti

### 1.2 - L'apprendimento-servizio tra definizioni teoriche e pratiche

- 1.2.1 - Origini, definizioni e pratica dell'apprendimento-servizio nel mondo
  - a) *Le origini del termine*
  - b) *Definizioni e pratica dell'apprendimento-servizio in contesti culturali diversi*
  - c) *L'apprendimento-servizio in Europa*
- 1.2.2 - Fonti teoriche e sviluppi empirici dell'apprendimento-servizio
  - a) *Fonti teoriche*
  - b) *Le origini empiriche dell'apprendimento-servizio nelle pratiche educative*

### 1.3 - I “quadranti” dell'apprendimento e del servizio

- I. Lavori sul campo
- II. Iniziative solidarie non sistematiche
- III. Servizio comunitario istituzionale
- IV. Apprendimento-servizio

### 1.4 - Definizioni aperte e apprendimento-servizio in senso stretto.

### 1.5 - Transizioni verso l'apprendimento-servizio

- 1.5.1 - *Dall'apprendimento all'apprendimento-servizio*
- 1.5.2 - *Dalle iniziative solidarie non sistematiche od occasionali ad un servizio solidario istituzionalizzato*
- 1.5.3 - *Dal “servizio” all’“apprendimento-servizio”*

## CAPITOLO 2: CARATTERISTICHE FONDAMENTALI DELL'APPRENDIMENTO-SERVIZIO

### 2.1 - Apprendimento integrato al servizio solidario

- 2.1.1 - Integrazione tra contenuti educativi e servizio solidale
  - a) Identificazione delle opportunità di integrazione tra apprendimento e partecipazione solidaria
  - b) Reti di integrazione tra contenuti educativi e servizio solidario
- 2.1.2 - Apprendimento e solidarietà nell'educazione non formale e nelle organizzazioni giovanili
- 2.2 - Protagonismo giovanile
  - 2.2.1 - Lo sguardo adulto e l’“effetto Pigmalione”
  - 2.2.2 - Flessibilità degli ambiti istituzionali
- 2.3 - Servizio solidale
  - 2.3.1 - Solidarietà, servizio e fraternità
  - 2.3.2 - Solidarietà e prosocialità
  - 2.3.3 - Solidarietà, assistenzialismo e promozione
  - 2.3.4 - La solidarietà come incontro e come impegno etico per un mondo più giusto e più unito.

## CAPITOLO 3: Un possibile itinerario in istituzioni educative e organizzazioni della società civile

### 3.1 - I processi trasversali: riflessione, sistematizzazione e comunicazione, valutazione

- 3.1.1- Riflessione
- 3.1.2 - Sistematizzazione e comunicazione
  - a) Sistematizzazione
  - b) Comunicazione
- 3.1.3 - Valutazione
- 3.2 - Tappa A: Diagnosi e pianificazione

**Passo 1** - Conoscenza e comprensione del concetto di apprendimento-servizio e motivazione per sviluppare il progetto

- a) Conoscenza e comprensione del concetto di apprendimento-servizio
- b) Motivazione per sviluppare il progetto

**Passo 2 - Diagnosi partecipativa:**

- a) Identificazione del bisogno, problema o sfida da affrontare
- b) Analisi della possibilità di risposta dall'istituzione educativa o dall'organizzazione giovanile

**Passo 3 - Progetto e pianificazione:**

- a) Concetti fondamentali
- b) Obiettivi (del servizio e dell'apprendimento)
- c) Localizzazione fisica e copertura spaziale
- d) Destinatari del servizio solidario
- e) Attività del servizio solidario e dell'apprendimento
- f) Tempi
- g) Responsabili e protagonisti:
- h) Risorse materiali ed umane
- i) Valutazione e coerenza interna del progetto

### 3.3 – Esecuzione del progetto di apprendimento-servizio

**Passo 4.** Stabilimento di alleanze istituzionali e ottenimento di fondi

- a) Alleanze istituzionali:
- b) Ottenimento di fondi

**Passo 5.** Attivazione e gestione del progetto di servizio solidario e sviluppo dei contenuti di apprendimento associati.

### 3.4 – Chiusura e diffusione

**Passo 6.** Valutazione e sistematizzazione finale.

- a) Valutazione della conclusione
- b) Sistematizzazione e comunicazioni finali

**Passo 7.** Celebrazione e riconoscimento ai protagonisti

**Passo 8** - Valutazione della fattibilità della continuità e sulla diffusione dei progetti di apprendimento-servizio.

### 3.5 – Un commento finale sull'“itinerario” dei progetti di apprendimento-servizio

## CAP. 4: APPRENDIMENTO-SERVIZIO E QUALITÀ EDUCATIVA

### 4.1 – L'apprendimento-servizio e le quattro grandi sfide per l'educazione nel XXI secolo

- 4.1.1 - Imparare a conoscere, imparare ad imparare
- 4.1.2 - Imparare a fare
- 4.1.3 - Imparare ad essere
- 4.1.4 - Imparare a vivere insieme

### 4.2 – L'impatto dell'apprendimento-servizio nel rendimento accademico

### 4.3 – Intelligenze multiple, intelligenza emotionale e apprendimento-servizio

**A MO' DI CONCLUSIONE:** Cascade, palombari e sapienti, o la solidarietà come pedagogia

## Capitolo 1.

### COS'È L'”APPRENDIMENTO-SERVIZIO”?

“Raccogliere spazzatura sulla riva di un fiume, è un **servizio**. Studiare campioni d’acqua al microscopio è **apprendimento**. Quando gli studenti raccolgono e analizzano campioni d’acqua di un fiume inquinato e usano i risultati per ripulire il fiume con le autorità locali e la comunità, questo è **apprendimento-servizio**.”  
(www.nylc.org)

#### 1.1 - Apprendimento e servizio solidale: un primo approccio

Il coro di una scuola elementare in Puglia sta provando. Non preparano il solito spettacolo per genitori, nonni e vicini, ma la produzione di un CD musicale che sarà venduto a beneficio delle adozioni a distanza <sup>1</sup>.

Nella contea di St. Mary (Stato del Maryland, Stati Uniti), gli alunni di terza media studiano in Storia il passaggio dalla schiavitù all’emancipazione degli afro-americani, e allo stesso tempo realizzano un progetto per salvare l’antica piantagione schiavista Sotterley, un luogo storico della città a rischio.<sup>2</sup>

In una scuola agraria di Bio-Bio, in Cile, gli studenti hanno realizzato una ricerca sulla rana cilena, una specie in via di estinzione. In seguito, hanno raccolto uova nei fiumi e nei ruscelli del posto e hanno messo in pratica tecniche di incubazione e allevamento di girini, per liberare alla fine del progetto circa 5.000 rane nel loro habitat naturale<sup>3</sup>.

In Indonesia, gli studenti dell’ultimo anno dell’Università Gadjah Mada hanno progettato e installato un sistema di approvvigionamento di acqua potabile per una piccola comunità rurale nell’isola di Giava, come parte del loro praticantato finale (EBERLY-SHERRADEN, 1990).

Un gruppo di leader delle Guide (Movimento Scout femminile cattolico) in Francia ha partecipato insieme agli Scout ad un progetto di

1. [www.istruzione.it/argomenti/solidalieta/index.shtml](http://www.istruzione.it/argomenti/solidalieta/index.shtml)

2. [www.nylc.org](http://www.nylc.org)

3. <http://web.ceo.cl/newtenberg/609/article-48826.html>

animazione per bambini e giovani rifugiati nell'Africa sub-sahariana. Applicando i principi pedagogici del guidismo, hanno realizzato corsi di pronto soccorso e formato i giovani rifugiati affinché possano a loro volta essere animatori di attività ed educare tramite giochi i bambini rifugiati <sup>4</sup>.

Cos'hanno in comune queste esperienze, raccolte in punti del pianeta così diversi tra loro? Che in ognuna di queste, le conoscenze acquisite nei contesti dell'educazione formale o informale si riversano al servizio dei bisogni della comunità locale o di altre, per mezzo di un servizio che contribuisce ad approfondire e ad applicare ciò che si è imparato.

La proposta pedagogica dell'apprendimento-servizio parte da una premessa: la solidarietà può essere qualcosa di più di un oggetto di studio; le attività solidali realizzate da bambini, adolescenti o giovani, se si pianificano in modo adeguato, possono essere di per sé la fonte di un apprendimento di qualità.

L'apprendimento-servizio potrebbe definirsi, in prima istanza, come una proposta pedagogica che permette a bambini, adolescenti e giovani di sviluppare le proprie conoscenze e competenze grazie ad una pratica di servizio solidale nei confronti della comunità. È una pedagogia che può essere utilizzata sia nell'ambito dell'educazione formale che nei diversi spazi dell'educazione informale che possono offrire le organizzazioni giovanili e la società civile.

Nell'ambito dell'educazione formale, l'apprendimento-servizio è stato definito:

*“il servizio solidale realizzato dagli studenti, destinato a soddisfare bisogni reali di una comunità, pianificato istituzionalmente in forma integrata con il programma di studio, in funzione dell'apprendimento degli stessi studenti.” (EyC, 2001).*

In maniera più estesa:

*“l'apprendimento-servizio (ApS) si identifica con un'attività educativa che prospetta l'acquisizione di conoscenze congiuntamente all'applicazione delle materie di studio e alla messa in gioco di attitudini e valori per mezzo della realizzazione di un servizio pensato per soddisfare le necessità della cittadinanza.*

4. Esperienza raccolta per una pubblicazione in uscita per i tipi della CG-CLAYSS

*Si tratta di una proposta educativa complessa e innovatrice, che include molti elementi già conosciuti ma che apporta la novità di vincolare strettamente il servizio e l'apprendimento in una sola attività educativa articolata e coerente. Il suo adempimento permette imparare ed agire nello stesso momento.*

*L'ApS migliora l'apprendimento e rafforza i valori della cittadinanza. L'apprendimento esperienziale è un metodo efficace per fare in modo che le conoscenze si arricchiscano di significato grazie alla propria funzionalità. Allo stesso tempo, la loro applicazione facilita la costruzione della personalità sociale lavorando con la visione dello sviluppo morale tramite la pratica di attitudini e valori in un contesto relazionale.*

*L'attivazione dell'ApS promuove l'impegno civico nella trasformazione dello stato di cose, fomentando una cittadinanza attiva, responsabile e coesa.” (DIPUTACIÓ DE BARCELONA. AREA D'EDUCACIÓ, 2005).<sup>5</sup>*

Un programma ben pianificato di apprendimento-servizio permette agli studenti di apprendere e di mettere in pratica contenuti accademici, e nello stesso tempo di svolgere compiti importanti e di responsabilità nella propria comunità e nella propria scuola (HALSTED, 1998).

Si tratta, dunque, di perseguire simultaneamente due intenzionalità: quella pedagogica di migliorare la qualità degli apprendimenti e quella solidale di offrire una risposta partecipativa ad un bisogno sociale.

Come vedremo più avanti, la pratica dell'"apprendimento-servizio" non sempre riceve questa denominazione. Spesso i docenti o gli studenti ne "inventano" altre da soli, anche quando non conoscono il termine o il suo sostrato teorico. Ma prima di addentrarci nelle definizioni teoriche, vediamo nei fatti come si sviluppa l'apprendimento-servizio in alcuni casi presi dalla realtà.

### **1.1.1 - Acqua potabile per la colonia piemontese di Ramona, Argentina.**

Ramona è un paesino fondato da emigrati piemontesi verso la fine del XIX secolo nell'estremo nord delle fertili pianure della pampa della provincia di Santa Fe, in Argentina. I suoi 2.000 abitanti vivono ancora

5. [http://www.diba.es/siae/jornades/j\\_realitzacio.asp](http://www.diba.es/siae/jornades/j_realitzacio.asp)



oggi grazie alla coltivazione intensiva di frumento e soia, all'allevamento bovino e ad un'industria latteica tipicamente italiana.

Al principio del XX secolo, il governo costruì le scuole elementare e media, mentre quella superiore fu edificata grazie allo sforzo degli stessi abitanti. Nella piccola scuola superiore, all'inizio del 1995 l'insegnante di biologia Raquel Camperi, propose agli studenti di Seconda di vedere un documentario sui problemi di acqua nel mondo. Dopo aver visto le drammatiche immagini dei deserti africani e dei fiumi inquinati dalle industrie dei paesi sviluppati, gli studenti si sentirono molto fortunati: "Qui non abbiamo problemi con l'acqua" affermò uno di loro. "Ogni casa ha la sua pompa, la estraiamo direttamente dalla falda acquifera e basta" aggiunse un'altra ragazza. "È vero", disse l'insegnante, rivolgendo loro una sfida: "Ma quanto è pura l'acqua che consumiamo?"

Per rispondere alla domanda, gli studenti cominciarono con un'intervista alle autorità comunali. Scoprirono allora che nei campioni d'acqua raccolti dal municipio erano stati incontrati nitrati, solfati e arsenico, che rendevano l'acqua non adatta al consumo: per questa ragione, le autorità avevano preparato un progetto per l'installazione di un impianto di potabilizzazione. Ma affrontare il tema implicava aumentare le imposte municipali, e sembrava che a nessuno nel paese importasse tanto l'argomento al punto da pagare più tasse. Il progetto, allora, dormiva il sonno dei giusti da circa nove anni...

Fino a questo punto, il compito scolastico sarebbe potuto rientrare nei parametri accademici più tradizionali: studio dell'argomento e lavoro sul campo. I passi successivi sarebbero dovuti essere quelli di stendere una monografia, superare un esame scritto, ricevere un voto e passare al tema successivo.

Ma gli adolescenti, motivati dall'iniziativa dell'insegnante e dall'appoggio delle autorità scolastiche, decisero di farsi carico di far comprendere ai loro concittadini la necessità di disporre di acqua potabile. Convocarono uno specialista per dare una conferenza nella scuola e distribuirono volantini informativi nel paese. Ottennero uno spazio nel notiziario locale nel quale presentarono i dati ricavati dai loro studi e grafici preparati nel laboratorio di informatica per spiegare perché l'acqua che tutti credevano pura in realtà non lo era. Successivamente, lanciarono una seconda inchiesta per misurare l'impatto delle loro

azioni. Vedendo i risultati, si resero conto che una maggior quantità di cittadini aveva cominciato a pensare che l'acqua del paese "non fosse buona".

L'insegnante propose agli adolescenti di applicare il metodo scientifico per approfondire ulteriormente il tema. Impararono a raccogliere campioni dai pozzi delle loro case, che furono analizzati dallo S.P.A.R. (Servicio de Agua Potable para la Actividad Rural, Servizio di Acqua Potabile per l'Attività Rurale). Le analisi confermarono che l'acqua che supponevano fosse "pura e naturale" conteneva arsenico in quantità degne di un romanzo giallo, oltre a nitrati e solfati. Altri campioni furono inviati alla Facoltà di Biochimica dell'Università di Santa Fe perché confermassero i risultati e la risposta fu irrefutabile: il paese di Ramona si trovava sopra una delle quattro falde acquifere conosciute nel mondo in cui era presente arsenico per cause naturali (in questo caso, per un'antichissima attività vulcanica). Il consumo di quest'acqua, inoltre, se prolungato, poteva essere considerato altamente nocivo.

Un nuovo orizzonte di ricerca si apriva per gli studenti, i quali scoprirono che tra i molti effetti nocivi, l'ingestione d'arsenico poteva provocare diversi tipi di cancro. Difatti, tutti conoscevano almeno un parente o un amico ammalato di cancro nel paese. Questo contribuì ad impegnarli ancora di più con il tema, e generò l'anno seguente una ricerca sugli "Effetti del consumo prolungato di acqua contenente arsenico con valori superiori al normale sugli abitanti di Ramona". Nuovi grafici ed inchieste, richieste di campioni di analisi delle urine a familiari e vicini, rilevamento di sintomi, comunicazioni, conferenze informative con autorità sanitarie, programmi televisivi, ...

Quando il piccolo gruppo di adolescenti giunse all'ultimo anno della scuola superiore, la mobilitazione che avevano promosso era servita ad ottenere che il governo provinciale e il Ministero nazionale di Azione Sociale installassero un impianto potabilizzatore e che le autorità comunali ottenessero l'appoggio degli abitanti per finanziare la costruzione dell'acquedotto per la distribuzione dell'acqua corrente. Ma c'è di più: grazie alla ricerca realizzata nel 1996 sugli effetti del consumo prolungato di arsenico nella popolazione, il Centro Sanitario locale cominciò a condurre in collaborazione con la stessa scuola un piano di diagnosi e prevenzione degli effetti dell'arsenico sulla popolazione.

Oltre all'innegabile impatto del progetto sulla qualità di vita di un

intero paese, e all'indiscutibile esempio di partecipazione civica, i ragazzi di Ramona durante le attività menzionate appresero nozioni di chimica, biologia, statistica e comunicazione di molto superiori a quelle richieste dai programmi ufficiali più ambiziosi. E, come se fosse poco, svilupparono capacità d'iniziativa e leadership che farebbero invidia a più di un adulto.

La piccola scuola di Ramona, cercando di essere solidale con la comunità, si trasformò anche in una scuola migliore dal punto di vista accademico: le ricerche condotte furono premiate per la loro qualità scientifica in tutti i concorsi e Fiere Scientifiche nazionali e internazionali a cui fu possibile partecipare. Nel 2001, gli adolescenti di Ramona ottennero il 1° Premio Argentino Junior dell'Acqua e andarono a Stoccolma per rappresentare il proprio Paese nel Premio Stoccolma Junior dell'Acqua davanti al Principe di Svezia.

Anno dopo anno, nuove generazioni di studenti - ribattezzati in paese "i ragazzi dell'acqua" - hanno continuato a lavorare perché l'acqua potabile raggiunga una quantità sempre maggiore di membri della comunità. Quelli che si diplomano "passano il testimone" ai più giovani, che ogni anno cercano di trovare un approccio originale allo stesso tema: un anno proposero di utilizzare saponi con un supplemento di ferro perché i lavoratori rurali potessero purificare l'acqua contaminata; e attualmente richiedono l'imbottigliamento dell'acqua potabile nello stesso impianto per far sì che arrivi più facilmente in tutte le case. La popolazione, ora consapevole del rischio, ha cambiato le proprie abitudini e non usa più l'acqua sotterranea contaminata.

Il successo del progetto sull'acqua spinse altri docenti a lavorare su altri temi con la stessa metodologia: nacque così, su iniziativa dell'insegnante di Lingua, il primo giornale locale, "Cristal" (Cristallo), scritto e pubblicato dagli stessi studenti. Un altro gruppo realizza ricerche su e diffonde i rischi della monocoltivazione della soia per l'ecosistema della regione, e ha sviluppato una micro-impresa per offrire prodotti alimentari biologici e così combattere la malnutrizione infantile. Nel 2000 e nel 2003 i Presidenti della Repubblica De la Rúa e Kirchner, rispettivamente, insignirono la scuola con il Premio Presidenziale delle Scuole Solidale<sup>6</sup>.

Migliaia di docenti latinoamericani conoscono oggi la piccola co-

6. [www.me.gov.ar/edusol](http://www.me.gov.ar/edusol)

lonia piemontese di Ramona, perché la storia della loro scuola li ha motivati a uscire dalle aule e fare della comunità un luogo di apprendimento.

### 1.1.2 – Un giardino per gli anziani di Kent (Gran Bretagna)<sup>7</sup>

Lucy è alunna del 13° anno in una "Grammar School" a Kent, Inghilterra. Nell'ambito del nuovo programma di Educazione alla Cittadinanza, deve identificare un problema della comunità e sviluppare un progetto per risolverlo.

Con alcuni compagni, decide di studiare le necessità degli anziani che vivono in una Casa di Riposo del luogo. La Casa aveva un giardino cha dava sulla strada e in cui agli anziani piaceva sedersi per vedere la gente che passava e ricevere visite, malgrado le dimensioni del prato fossero ridotte e quindi non molto attrattive. Gli studenti si proposero allora di disegnare e costruire un piccolo "giardino sensoriale" affinché tutti gli anziani, anche quelli con le limitazioni fisiche più gravi, si sentissero incoraggiati a trascorrere più tempo possibile all'aria aperta.

Il progetto realizzato dagli studenti consisteva in piantare diverse specie aromatiche, gradevoli al tatto, per gli anziani con difficoltà visive, vasi di piante posti ad un'altezza adeguata per essere ammirati e coltivati da persone sulla sedia a rotelle, e il tracciato di sentieri pavimentati comodi e sicuri.

Per gli studenti, il progetto costituì un'importante esperienza di formazione per una cittadinanza partecipativa: fu necessario coinvolgere varie organizzazioni della comunità, rapportarsi con gli anziani residenti nella Casa per scoprirne interessi e richieste, e lavorare con loro per definire appropriatamente le caratteristiche del progetto.

In più, il progetto coinvolse altri aspetti educativi: gli studenti dovevano trovare le specie più adatte per il tipo di giardino che volevano ristrutturare, oltre ad applicare conoscenze acquisite in precedenza in Scienze Naturali. Durante la realizzazione del progetto, gli studenti non solo svilupparono competenze connesse alla progettazione, al giardinaggio e alla costruzione, ma impararono anche a pianificare e gestire fondi, e migliorarono le proprie competenze sotto il profilo della comunicazione.

7. Department for Education and Skills. Citizenship. The National Curriculum for England. Teachers: Community Involvement - ideas for action. A garden design project ([www.dfes.gov.uk/citizenship/](http://www.dfes.gov.uk/citizenship/))

### 1.1.3 - Pratica professionale pro-bono nella Harvard Law School, Stati Uniti.<sup>8</sup>

Charlotte Sanders è riuscita a realizzare il sogno di migliaia di giovani aspiranti avvocati: studiare nella prestigiosa Facoltà di Legge della Università di Harvard. In più, si laurea con una distinzione che l'Università assegna per la prima volta nel 2005: l'“*Andrew L. Kaufman Pro Bono Service Award*” per aver compiuto 2.580 ore di servizio alla comunità collaborando, tra l'altro, con il Programma dei Servizi Legali della Florida in assistenza dei lavoratori agricoli immigrati.

Il premio porta il nome di uno dei professori che iniziò e incoraggiò la creazione del Programma “*Servizio Pro Bono*” della Facoltà di Legge di Harvard. Il programma chiede ad ogni studente di svolgere almeno 40 ore di servizio pubblico legale come requisito indispensabile per ottenere la laurea. Gli studenti lavorano sotto la supervisione di avvocati esperti, in organizzazioni pubbliche e non governative e in studi giuridici che offrono assistenza legale gratuita a chi non può pagare l'assistenza di un avvocato.

Nei primi due anni del programma, gli studenti di Harvard hanno contribuito con più di 100.000 ore di lavoro alla soluzione di conflitti legali di persone bisognose del loro servizio, guadagnando allo stesso tempo una valida pratica.

### 1.2 - L'apprendimento-servizio tra definizioni teoriche e pratiche

Con queste esperienze come punto di riferimento, possiamo cominciare ad andare a fondo nella problematica della definizione del concetto di “apprendimento-servizio”.

Come premessa, segnaliamo che non tutte le attività con intenzionalità solidali possono risultare efficaci o ugualmente educative, e che non ogni esperienza educativa con intenzione solidali costituisce necessariamente un'esperienza di apprendimento-servizio.

*“Quando gli studenti si impegnano in attività di servizio alla comunità, possono succedere essenzialmente tre cose. Primo, gli studenti possono imparare qualcosa su se stessi, sulla propria comunità e su questioni sociali inquietanti. Secondo, può succedere che non imparino nulla: un gruppo può uscire e dar da mangiare a dei senza-tetto e rimanere indifferente alla situazione. Infine, gli*

8. [www.law.harvard.edu/academics/probono](http://www.law.harvard.edu/academics/probono)

*studenti possono imparare una lezione sbagliata: pregiudizi e stereotipi possono risultare rafforzati o creati attraverso attività di servizio irriflessive o scarsamente pianificate.”* (COOPER, 1999)

Sappiamo che la scuola può involontariamente insegnare che basta mettere insieme un po' di soldi e mandarli in Africa per aver “assolto” le proprie responsabilità sociali, il che costituirebbe sicuramente, nel linguaggio di Cooper, “*la lezione sbagliata*”. Per un universitario del Nord del pianeta, quindici giorni di lavoro comunitario in Centroamerica possono generare una forte presa di coscienza e un impegno sociale duraturo, o semplicemente rafforzare una simpatia “politicamente corretta” (simile a quella di Rousseau verso il “buon selvaggio”) che non aiuterebbe molto i presunti beneficiari.

Come affermava John Dewey,

*“credere che ogni educazione genuina si produca tramite un'esperienza, non significa che ogni esperienza sia genuina o ugualmente educativa”* (DEWEY, 1938).

Anche il pedagogista brasiliano Paulo Freire metteva in guardia sui limiti di una valorizzazione ingenua della “pura esperienza”, affermando:

*“Bisogna partire dal “sapere con un'esperienza vissuta” per superarlo senza rimanere in questo”* (FREIRE, 2002, p. 67).

È importante, allora, definire chiaramente cosa intendiamo per apprendimento-servizio, e distinguere questa proposta da un altro tipo di iniziative con evidente intenzionalità solidale ma dal dubbio impatto educativo, come pure da esperienze chiaramente educative ma con uno scarso impatto solidale. Per questa stessa ragione, nel prossimo capitolo ci fermeremo a considerare cosa intendiamo per “solidarietà”.

L'apprendimento-servizio non è un tipo qualunque di volontariato, e non è nemmeno un'esperienza educativa “light”. Una pratica di apprendimento-servizio di qualità implica un apprendimento rigoroso, strettamente e simultaneamente connesso ad una azione solidale pianificata.

#### 1.2.1- Origini, definizioni e pratica dell'apprendimento-servizio nel mondo

a - *Le origini del termine*

Si assume che il termine “service-learning” sia stato utilizzato per

la prima volta nel 1966-67, quando William Ramsay, Robert Sigmon e Michael Hart lo usarono per descrivere un progetto della *Oak Ridge Associated Universities* nello stato del Tennessee, che collegava studenti e docenti con organizzazioni dedicate allo sviluppo locale. L'espressione si è poi consolidata nella prima *"Service-learning Conference"*, riunitasi nel 1969 ad Atlanta (EBERLY, 1988).

Da allora, si sviluppò negli Stati Uniti un ampio movimento guidato da università ed organizzazioni non governative<sup>9</sup>. Sorsero in seguito i programmi di apprendimento-servizio promossi a livello statale e federale (TITLEBAUM, P. et al., 2004). Tra questi ultimi si possono citare il *"Learn & Serve America"*, programma dipendente dalla Casa Bianca, e il programma di Apprendimento ed Educazione Civica delle Commissioni Educative dei singoli Stati<sup>10</sup>; lo Stato del Maryland fu il primo ad attivare l'apprendimento-servizio come un requisito obbligatorio per il diploma nella scuola media (Intermediate School)<sup>11</sup>; oggi, nel resto del Paese, è già una pratica molto diffusa. (TAPIA, 2000; NYLC, 2004).

*b - Definizioni e pratica dell'apprendimento-servizio in contesti culturali diversi*

Ebbene: la pratica dell'apprendimento-servizio è una realtà più antica della parola stessa, e ha avuto una lenta ma costante espansione in diversi contesti culturali.

Sebbene sia possibile rintracciare precedenti ancora più antichi, le prime manifestazioni di massa della pratica dell'apprendimento-servizio a livello mondiale si potrebbero trovare verso la fine del XIX secolo e all'inizio del XX, con la diffusione del movimento di "estensione universitaria", che favoriva l'esecuzione di azioni sociali nell'educazione universitaria (GORTARI, 2004). Malgrado molte di queste azioni non fossero collegabili a contenuti accademici formali, parecchie altre permettevano effettuare una valida pratica professionale al servizio di bisogni sociali.

In tale contesto, e tra i principali precedenti dell'apprendimento-servizio, si dovrebbe citare la creazione del *"Servizio Sociale"* nelle università messicane. Dopo la Rivoluzione Messicana, la Costituzione

9. [www.servicelearning.org/article](http://www.servicelearning.org/article)

10. [www.learnandserve.org](http://www.learnandserve.org); [www.ecs.org/ecsmain.asp?page=/html/projectsPartners/nclc/nclc\\_main.htm](http://www.ecs.org/ecsmain.asp?page=/html/projectsPartners/nclc/nclc_main.htm)

11. [www.marylandpublicschools.org/MSDE/programs/servicelearning](http://www.marylandpublicschools.org/MSDE/programs/servicelearning)

del 1910 stabilì nell'articolo 5 il dovere per i professionisti di prestare un *"servizio sociale obbligatorio"*. L'articolo fu regolamentato nel 1945, stabilendo il compimento da parte degli studenti universitari di un "Servizio Sociale" per un numero di ore compreso tra 100 e 300 come requisito, ancora vigente, per conseguire il titolo (GORTARI, 2004)<sup>12</sup>.

Il primo caso documentato di apprendimento-servizio negli Stati Uniti è quello delle Appalachian Folk Schools. Nel 1915 circa, più di cinquanta anni prima che fosse coniata l'espressione *"service-learning"*, il programma educativo di questo college -situato in una zona rurale- integrò formalmente contenuti di apprendimento, esperienze di lavoro e servizio alla comunità con intenzionalità pedagogiche. Il programma fu disegnato, come tanti altri, a partire dal bisogno della comunità educativa e non da un qualche stimolo esterno o da una esplicita formulazione teorica (SHAPIRO, 1978; TITLEBAUM, P. et al., 2004)<sup>13</sup>.

Furono, invece, le idee del filosofo e pedagogista John Dewey quelle che ispirarono nel 1921 la fondazione del programma di servizio comunitario studentesco dell'Antioch College (Yellow Springs, Ohio). Il *"Programma di Educazione e Lavoro"* stabiliva come obiettivo "preparare gli studenti a vivere con efficacia in un mondo complesso". Più della metà delle organizzazioni in cui gli studenti prestavano le proprie pratiche lavorative (internships) erano organizzazioni governative o non governative che prestavano servizi sanitari, educativi o in settori simili. Ancora oggi, il prestigioso Antioch College considera la sistematica combinazione tra una rigorosa formazione accademica e le esperienze lavorative al di fuori del campus uno degli aspetti più caratteristici della propria identità istituzionale. (EBERLY, 1988, pp. 78-86; FALLON, 2004).

Tra gli esempi contemporanei di apprendimento-servizio a livello mondiale si possono citare i "Progetti di Azione" e i *"Progetti di Azione Civica"* concretizzati dalle scuole tedesche dagli anni '60 in poi (MCE, 1998); i programmi di *"Active learning in the community"* promossi dal Community Service Volunteers in Gran Bretagna<sup>14</sup>, il Programma del

12. [anui.es.mx/programas/servicio\\_social/principal/docs/encabezado.htm](http://anui.es.mx/programas/servicio_social/principal/docs/encabezado.htm)

13. [www.servicelearning.org/welcome\\_to\\_service-learning/history/index.php](http://www.servicelearning.org/welcome_to_service-learning/history/index.php)

14. [www.communitypartners.org.uk/index.php](http://www.communitypartners.org.uk/index.php)

“Trabajo Comunal Universitario” (TCU) dell’Università del Costa Rica, stabilito nel 1975<sup>15</sup>; il Tirelo Setshaba o Servizio Nazionale richiesto agli studenti dell’ultimo anno della scuola superiore in Botswana tra il 1980 e il 2000 (EBERLY, 1992); il “Programma Nazionale Educazione Solidale” del Ministero dell’Educazione argentino<sup>16</sup>, i programmi di apprendimento-servizio nelle scuole e nelle Università di paesi come Singapore, Cile<sup>17</sup>, Brasile e tanti altri.

La diffusione mondiale della metodologia dell’apprendimento-servizio si produce fondamentalmente con lo scambio ed il trasferimento orizzontale di pratiche scolastiche ed universitarie, piuttosto che intorno ad un unico corpus teorico, il che ha provocato una notevole dispersione concettuale, rendendo così necessaria la distinzione tra la pratica dell’apprendimento-servizio -che può essere portata a termine con tratti comuni sotto diverse denominazioni e modalità-, e le definizioni concettuali elaborate sulle stesse pratiche.

Nel 1990, Jane Kendall rilevò che solamente nella lingua inglese erano state elaborate più di 140 definizioni distinte di “service-learning” (KENDALL, 1990). Nei dieci anni successivi lo spettro di definizioni si moltiplicò ulteriormente (CAIRN-KIELSMEIER, 1995; FURCO, 2002, NYLC, 2004). Le molteplici denominazioni che la pratica acquisì in ambienti culturali differenti rendono il panorama ancora più complesso. In termini generali si potrebbe affermare che le definizioni di apprendimento-servizio cambiano secondo gli autori, ma nel corso degli ultimi anni si è andati convergendo verso alcuni consensi fondamentali (si veda 1.4).

Tra le definizioni più diffuse in lingua inglese si potrebbe includere quella stabilita dal Congresso degli Stati Uniti nell’ambito del National and Community Service Trust Act del 1993:

*“un metodo con cui gli studenti imparano e maturano grazie all’attiva partecipazione ad un servizio meticolosamente organizzato, che è condotto e risponde ai bisogni di una comunità: è coordinato da una scuola elementare, media o superiore, da un’istituzione universitaria, o da un programma di servizio comunitario in*

15. [www.vas.ucr.ac.cr/tcu/index.html](http://www.vas.ucr.ac.cr/tcu/index.html)

16. [www.me.gov.ar/edusol](http://www.me.gov.ar/edusol)

17. [http://lpt.mineduc.cl/index\\_sub1.php?id\\_contenido=679&id\\_portal=42&id\\_seccion=1417&id\\_padre=1328](http://lpt.mineduc.cl/index_sub1.php?id_contenido=679&id_portal=42&id_seccion=1417&id_padre=1328)

*stretta coordinazione con la stessa comunità: contribuisce a sviluppare la responsabilità civica; valorizza il programma accademico degli studenti con cui è integrato, o dei componenti educativi dei servizi comunitari in cui sono arruolati i partecipanti; riserva momenti adeguati perché gli studenti o i partecipanti possano riflettere sull’esperienza di servizio”*<sup>18</sup>

Secondo il Service-learning Research and Development Center dell’Università della California, Berkeley,

*“per il fatto di essere una strategia pedagogica radicata nelle teorie dell’educazione esperienziale, l’apprendimento-servizio permette all’educando non solamente di applicare teorie in situazioni autentiche e pratiche, ma anche di aiutare a fornire servizi alla comunità locale (...) L’apprendimento-servizio è universale nella misura in cui può far parte di qualunque disciplina accademica, può avere un ruolo significativo in qualunque comunità, e può coinvolgere ogni studente, indipendentemente da fattori come l’età, le ambizioni o le abilità.”*<sup>19</sup>

Malgrado l’alto grado di consenso riscosso nel mondo accademico specializzato, queste definizioni non hanno ancora messo radici nel sistema educativo.

Come hanno dimostrato ricerche recenti (NYLC, 2004), persino negli Stati Uniti, dove pure la pratica dell’apprendimento servizio si è sviluppata da quasi un secolo, i docenti non impiegano criteri univoci per definirlo. In inchieste amministrative svolte dalla Segretaria di Educazione e da ricercatori privati, i docenti nordamericani descrivono le proprie pratiche usando indistintamente “community service” e “service-learning”, a volte con significati diversi, a volte come sinonimi, e in alcuni casi anche in senso opposto a quello delle definizioni accettate accademicamente. Anche in Canada, dove si realizzano numerosi programmi di servizio giovanile e di apprendimento-servizio<sup>20</sup>, un’inchiesta nazionale tra educatori e leader giovanili rivelò che meno di un terzo degli intervistati era familiarizzato con l’espressione (FARIS, 1999).

In America Latina le pratiche di apprendimento-servizio sono sorte

18. [www.learnandserve.org/about/service\\_learning.html](http://www.learnandserve.org/about/service_learning.html)

19. <http://www-gse.berkeley.edu/research/slc/about.html>

20. Come il Programma nazionale di servizio giovanile, Katimavik, [www.katimavik.org](http://www.katimavik.org)

generalmente sulla base di iniziative locali più che per influenze esterne univoche (TAPIA, 2002). È un processo che si rispecchia nella grande dispersione della terminologia impiegata per descrivere esperienze molto simili, come quelle che si conducono in ambito universitario: “Servicio Social” in Messico, “Trabajo Comunal Universitario” in Costa Rica, “Experiencia Semestral de prácticas sociales” in Colombia, “Aprendizaje-servicio”, “Responsabilidad social universitaria” e “Prácticas solidarias” in Argentina. (CLAYSS, 2002).

I sistemi educativi di Argentina, Uruguay, Chile e Costa Rica hanno adottato in generale l'espressione “apprendimento-servizio”, spesso associandola a referenze complementari come “educazione solidale”, “pratiche in comunità”, ecc. (EyC, 2000, 2001; CVU, 2004).<sup>21</sup>

La definizione di apprendimento-servizio sostenuta dal Ministerio dell'Educazione argentino è:

*“un servizio solidale realizzato da studenti, destinato a soddisfare bisogni reali ed effettivamente percepiti da una comunità, pianificato istituzionalmente in forma integrata con il programma scolastico o accademico, in funzione dell'apprendimento degli studenti.”*<sup>22</sup>

In Brasile si utilizza il termine portoghese “Aprendizagem e Serviço” così come altri sinonimi, ma le definizioni tendono a convergere in quanto al tipo di pratiche a cui alludono. Per esempio, Faça Parte, un'organizzazione che promuove l'apprendimento-servizio in ambito nazionale in più di 10.000 scuole, ha optato per definire questo tipo di pratiche come “volontariato educativo”:

*“un'azione solidale preoccupata per la formazione del giovane volontario. I suoi principi si basano sulla formazione integrale del giovane volontario (...) È un volontariato di azione e riflessione, uno spazio di educazione sociopolitica, che favorisce lo sviluppo di un senso critico, di una presa di coscienza sui diritti umani e sociali, il rispetto delle differenze culturali e la testimonianza in prima persona della solidarietà. La preoccupazione centrale non è tanto il servizio che viene prestato, quanto la formazione e la qualificazione del giovane nel suo svolgere un'attività di volontario.”* (SBERGA, 2003)

21. [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl); [www.me.gov.ar/edusol/](http://www.me.gov.ar/edusol/); <http://www.aprendiendojuntos.org/>; [www.vas.ucr.ac.cr/tc](http://www.vas.ucr.ac.cr/tc)

22. [www.me.gov.ar/edusol/aprenser.htm](http://www.me.gov.ar/edusol/aprenser.htm)

I contenuti e le tappe che Faça Parte propone per lo sviluppo dei progetti di volontariato educativo sono coerenti con la bibliografia elaborata in altri paesi per la realizzazione di progetti di apprendimento-servizio<sup>23</sup>.

A prescindere dalla diversità di definizioni e denominazioni, dalla maggiore o minore importanza attribuita a concetti specifici e dalle basi teoriche proprie di ogni organizzazione e contesto culturale, la pratica dell'apprendimento-servizio possiede elementi di identità comune nei più diversi punti del pianeta, caratteristiche fondamentali che analizzeremo nel prossimo capitolo.

### c - L'apprendimento-servizio in Europa

In Europa, ad eccezione della Gran Bretagna, è possibile che la pratica dell'apprendimento-servizio sia più diffusa dell'uso di quest'espressione. Il primo congresso europeo di apprendimento-servizio si è svolto a Colonia nel giugno del 2004, con partecipanti che provenivano da Germania, Danimarca, Spagna, Gran Bretagna, Norvegia, Olanda e Svezia, e con la collaborazione di specialisti nordamericani e latinoamericani, a dimostrazione del crescente interesse suscitato da questa pedagogia.

Sebbene non esistano ancora rilevamenti sistematici sull'estensione della pratica dell'apprendimento-servizio in Europa, vorrei riferirmi molto brevemente alla diffusione di questa pedagogia in alcuni paesi europei.

In gran Bretagna, il termine “service learning” è conosciuto negli ambienti pedagogici fin dagli anni '70, anche se alcune organizzazioni hanno cominciato a sostituirlo con “active learning in the community” (CSV, 2000) in accordo ai cambi nel programma scolastico approvati nel 2002 nell'Educazione Civica britannica<sup>24</sup>.

Nel manuale di Educazione alla Cittadinanza pubblicato dal Center for Social Volunteer, una delle istituzioni pioniere dell'apprendimento-servizio in Gran Bretagna, si afferma:

*“Il termine “apprendimento attivo nella comunità” è quello utilizzato nel presente manuale. In altri Paesi, si utilizzano altre espressioni -come “apprendimento-servizio”, “apprendimento comunitario” o “apprendimento basato sulla comunità”- per descrivere lo*

23. [www.facaparte.org.br](http://www.facaparte.org.br)

24. [www.dfes.gov.uk/citizenship/](http://www.dfes.gov.uk/citizenship/); [www.communitypartners.org.uk/](http://www.communitypartners.org.uk/)

stesso approccio. I principi soggiacenti sono gli stessi.

*Agli studenti vengono offerte esperienze strutturate di apprendimento che sviluppano i loro concetti, conoscenze, abilità e disposizioni per mezzo di attività elaborate a beneficio di altre persone.*" (CSV, 2000, p. 8)

In Spagna -come anche in altri paesi dell'Europa Orientale- la pratica dell'apprendimento-servizio si diffuse in numerosi casi in relazione al contesto concettuale dell'"educazione pro-sociale", e solo recentemente ha cominciato a diffondersi in maniera più esplicita e specifica come apprendimento-servizio grazie all'azione di alcune organizzazioni non governative, specialmente in Catalogna<sup>25</sup>.

Nel caso della Germania, malgrado l'apprendimento-servizio sia noto nei circoli accademici specializzati, la gran maggioranza dei progetti educativi che possono essere identificati come apprendimento-servizio sono realizzati con la denominazione di "progetti di azione civica". (Cf. BENDIT, R., en: EyC, 1998, pp. 37-75).

In Francia, i Ministeri dell'Educazione e della Gioventù stanno concretizzando un'iniziativa congiunta, "*Envie d'agir*" che promuove il volontariato degli studenti in organizzazioni della società civile. Sebbene il programma punti al volontariato in generale, molte delle attività proposte si orientano verso la linea di articolare apprendimento e servizio solidale.<sup>26</sup>

Sembrerebbe che in Italia il concetto di apprendimento-servizio in senso stretto non abbia ancora ottenuto grande diffusione. È possibile, tuttavia, identificare numerose esperienze che corrispondono a questa pedagogia, per esempio tra le esperienze compilate dal programma "*Scuola e solidarietà*" del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca.<sup>27</sup>

La Legge di Riforma della scuola, da parte sua, ha incluso la "*Convivenza civile*" come "educazione trasversale ad ogni insegnamento". Nei documenti ministeriali si segnala che l'educazione alla convivenza deve promuovere, tra gli altri valori, quelli de:

"la democrazia, la solidarietà, la giustizia, la sicurezza, la pace e il rifiuto di ogni violenza, il rispetto degli altri, lo sviluppo dello spirito di

25. [www.esplai.org](http://www.esplai.org)

26. [www.enviedagir.fr](http://www.enviedagir.fr)

27. [www.istruzione.it/argomenti/solidarieta](http://www.istruzione.it/argomenti/solidarieta)

solidarietà, l'uguaglianza di opportunità, la personale responsabilità, il rispetto e la salvaguardia dell'ecosistema."

Ci sembra interessante per il futuro sviluppo dell'apprendimento-servizio in Italia, che le direttive per l'educazione alla Convivenza civile comprendano indicazioni che si avvicinano quasi testualmente alla definizione di apprendimento-servizio:

"Questa dimensione trasversale della Convivenza Civile ... privilegia il metodo di tipo esperienziale, cioè un effettivo "learning by doing", e prevede un'organizzazione flessibile ed attraente degli spazi e dei tempi a scuola."

"In particolare, tra i METODI dell'educazione per la cittadinanza democratica, che sono vari e differenziati, sono privilegiati:

- l'attiva partecipazione degli alunni; (...)
- l'adozione di un approccio educativo che coniuga insieme teoria e pratica; (...)
- la costruzione di una collaborazione civile e forte tra la scuola, la famiglia, la comunità, il mondo del lavoro e i media. (MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA. DIPARTIMENTO PER L'ISTRUZIONE, 2005).

### 1.2.2 - Fonti teoriche e sviluppi empirici dell'apprendimento-servizio

#### a) Fonti teoriche

Probabilmente, uno dei tratti più caratteristici dell'apprendimento-servizio si trova nella pluralità di fonti teoriche e di sviluppi empirici che si possono riconoscere nelle sue origini e nelle sue diverse manifestazioni a livello mondiale.

Si potrebbe affermare che lo sviluppo della pedagogia dell'apprendimento-servizio si è nutrita del dialogo orizzontale tra gli attori delle esperienze e le diverse fonti teoriche le quali, in differenti momenti storici e contesti socio-culturali, hanno generato i quadri concettuali per la riflessione sulle pratiche e sullo sviluppo metodologico. Ad ogni modo, è necessario riconoscere che sia la ricerca sull'apprendimento-servizio che gli studi riguardo i suoi fondamenti teorici stanno ancora muovendo i loro primi passi (GILES-EYLER, 1994), per cui ci limiteremo a citare solamente alcuni degli autori che più hanno inciso nello sviluppo della pedagogia dell'apprendimento-servizio.

Insieme al filosofo William James, il quale postulava che il servizio è *“l'equivalente morale della guerra”* (JAMES, 1910), l'influenza teorica di John Dewey è considerata una delle più significative nello sviluppo dell'apprendimento-servizio negli Stati Uniti (HARKAVY, 2002; GILES-EYLER, 1994; KENDALL, 1990).

Durante la sua lunga carriera, Dewey si impegnò per l'unità tra la teoria e la pratica, unità esemplificata dalla propria opera sia come intellettuale sia come militante politico (DEWEY, 1916; WESTBROOK, 1993).

Nel 1902, in un suo discorso intitolato *“La scuola come centro sociale”* e pronunciato di fronte al Consiglio Nazionale dell'Educazione, Dewey presentò il bisogno di promuovere un cambio sociale utilizzando un nuovo modello educativo che si servisse delle risorse scolastiche e dello spazio comunitario come una sorgente di educazione alla cittadinanza e di crescita della comunità (DEWEY, 1902).

*“L'educazione alla democrazia richiede la trasformazione della scuola in un'istituzione che sia, provvisoriamente, un luogo in cui il bambino vive ed è considerato un membro della società, alla quale tiene la coscienza di appartenere e di poter contribuire”* (Dewey, 1895, p. 224).

*“La difficoltà risiede nel fatto che la maggior parte delle scuole non sono state concepite per trasformare la società, ma solamente per riprodurla. Come affermava Dewey, il sistema scolastico è sempre stato in funzione del tipo di organizzazione della vita sociale dominante”* (Dewey, 1896b, pág. 285). *Per cui, le convinzioni che ha abbozzato nel suo credo pedagogico sulle scuole e sui maestri non puntavano tanto a quello che era stato quanto a ciò che potrebbe essere.”* (WESTBROOK, 1993, p. 5).

*“La cosa fondamentale è trovare i tipi di esperienza che valga la pena vivere, non soltanto per ciò che riguarda la pura quantità, ma per quello che possono offrire: i problemi che pongono, gli interrogativi che suscitano, le esigenze di maggiore informazione che suggeriscono, le attività che invocano, gli orizzonti più ampi che aprono continuamente.”* (DEWEY, 1960)

Senza negare l'influenza storica di Dewey sulle origini dell'apprendimento-servizio negli Stati Uniti, bisogna segnalare che anche in questo Paese e soprattutto in Europa e in America Latina, gli sviluppi

contemporanei di questa pedagogia riconoscono una molteplicità di influenze teoriche provenienti dalla Pedagogia, dalla Psicologia e dalle Scienze Sociali.

Autori come Piaget, Freire, Vigotsky ed altri, hanno messo in rilievo la relazione tra l'azione e lo sviluppo del pensiero concettuale, ed hanno contribuito alla riflessione teorica di coloro che conducono pratiche di apprendimento-servizio (PIAGET, 1963, 1969; IOZZI, 1990; FREINET, 1967; MELGAR, 2001; PASO JOVEN, 2004)

Numerosi autori hanno anche segnalato l'importanza del pensiero del pedagogista brasiliano Paulo Freire (SEEMAN, 1990; BROWN, 2001; PASO JOVEN, 2004) nello sviluppo dei fondamenti teorici dell'apprendimento-servizio sia in America Latina che in altre regioni del mondo.

Ne *“La educazione come pratica della libertà”*, Freire (1974) descriveva il processo di *“presa di coscienza”* come il passaggio da una coscienza ingenua della realtà (*“coscienza semintransitiva”* o *“coscienza transitiva ingenua”*) alla coscienza critica. In *“Pedagogia della speranza”* afferma:

*“Così come il ciclo gnoseologico non finisce nella tappa dell'acquisizione del conoscenza già esistente, ma si prolunga fino alla fase della creazione di un nuovo conoscenza, la “presa di coscienza” non si può arrestare alla tappa di rivelazione della realtà. La sua reale autenticità è quando la pratica della rivelazione della realtà costituisce un'unità dinamica e dialettica con la pratica della trasformazione della realtà”.* (FREIRE, 2002, p. 99)

Interrogandosi sul ruolo dell'educazione nei confronti dell'autoritarismo e dell'ingiustizia, Freire sostiene:

*“Riconosco i rischi a cui ci esponiamo (...). Da un lato quello del volontarismo, una sorta di idealismo provocatorio che fornisce alla volontà dell'individuo una forza capace di fare tutto; e dall'altro un obiettivismo meccanicista, che nega alla soggettività un qualunque ruolo nel processo storico.*

*Tali concezioni della storia e degli esseri umani finiscono entrambe per negare definitivamente il ruolo dell'educazione; la prima perché le attribuisce un potere di cui non dispone; la seconda perché le nega qualunque potere.”* (p. 20)

*“Se si ritiene il futuro una cosa ricevuta in anticipo, o perché lo*



*consideriamo una mera ripetizione meccanica del presente (...) o perché pensiamo che ci sarà sempre quello che ci deve essere, non ci sarà spazio per l'utopia, il sogno, la scelta, la decisione, l'attesa della lotta, in cui solamente esiste la speranza. Non ci sarà spazio per l'educazione, ma solo per l'addestramento.*" (p. 88)

Anche dal campo della Psicologia, sono numerosi i contributi alla pedagogia dell'apprendimento-servizio. Per esempio, la scuola di Victor Frankl e la "logoterapia" ha costituito un'influenza significativa nello sviluppo delle strutture teoriche dell'apprendimento-servizio (CONRAD, 1990).

Per Frankl, la prima forza motivante dell'uomo è la lotta per trovare un senso alla propria vita: una "volontà di senso" (più che di piacere -Freud- o di potere -Adler-). Si può scoprire il senso della vita a partire da principi morali o religiosi, a causa del dolore o tramite l'azione (FRANKL, 1979, 1988).

Secondo tale prospettiva, le migliori pratiche di apprendimento-servizio possono contribuire a rafforzare la "volontà di senso" di bambini, adolescenti e giovani, perché sviluppa principi morali basilari, come quello di responsabilità per il bene comune, e valori condivisi dalla maggioranza delle religioni, come la cosiddetta "regola d'oro": "fa' agli altri ciò che vorresti fosse fatto a te, non fare agli altri quello che non vorresti facessero a te".

Erich Fromm diceva che l'uomo e l'umanità sono chiamati a trasformare la realtà aumentando la vita, facendo crescere la vita e che questa si dispiega negli atti d'amore, di coscienza e di compassione. L'esistenza consiste in una permanente possibilità di scelta tra alternative: trascendere o mettere radici; rapportarsi a partire dell'amore o il dominio e la sottomissione; costruire o distruggere; accaparrare o impoverirsi per essere veramente ricco (FROMM, 1970; 2003). Il suo concetto dell'amore umano sicuramente arricchisce la prospettiva di quello che intendiamo per "servizio solidale":

*"L'amore umano è una forza attiva che abbatte i muri a causa dei quali l'uomo è separato dai suoi prossimi, e che li unisce gli uni con gli altri. L'amore permette superare il sentimento di isolamento e separazione, ma permette anche rimanere fedeli a se stessi e conservare la propria integrità, il suo essere-così. Nell'amore avviene il paradosso di due esseri che arrivano ad essere uno e che,*

*tuttavia, continuano ad essere due... L'amore è un'attività, e non un affetto passivo. Si può descrivere, in modo molto generale, con l'affermazione che l'amore è, soprattutto, un dare e non un ricevere."* (FROMM, 2003)

Più recentemente, gli studi sull'intelligenza emozionale e sulle intelligenze multiple (GOLEMAN, 2000; GARDNER, 2003; 2005) hanno offerto nuovi sostegni teorici e sperimentali alla pedagogia dell'apprendimento servizio, come vedremo nel capitolo 4.

*b) Le origini empiriche dell'apprendimento-servizio nelle pratiche educative*

È importante sottolineare che in molte istituzioni educative la pratica dell'apprendimento-servizio non sorge dalla conoscenza dei suoi fondamenti teorici né dallo studio di testi, ma a partire da esperienze condotte da studenti e insegnanti; in questi casi, è soltanto in una seconda fase che le azioni sono alimentate da un conoscenza sistematico dell'apprendimento-servizio.

Di frequente, quando presentiamo la pedagogia dell'apprendimento-servizio a insegnanti o leader comunitari, qualcuno ci si avvicina dicendoci "nella nostra scuola già facevamo queste cose, ma non sapevamo che si chiamavano apprendimento-servizio"; "nella mia università abbiamo già realizzato questi progetti, ma li chiamiamo in un altro modo"; "non ci rendevamo conto di ciò che stavamo imparando nel nostro gruppo giovanile", e via di questo passo.

In effetti, la pratica dell'apprendimento-servizio può nascere in maniera spontanea ed "empirica". In alcuni casi, avviene sulla base di azioni solidali a cui i docenti cominciano a collegare contenuti del programma scolastico. In altri casi, l'origine è una ricerca che motiva negli studenti l'interesse per risolvere un determinato problema comunitario. In numerose occasioni, si comincia con l'occuparsi della richiesta specifica di un'organizzazione comunitaria, che in seguito suscita un progetto il quale, a sua volta, ha le sue ripercussioni sul programma scolastico (si veda 3.2).

È logico supporre che in Italia, Spagna o in altri Paesi in cui la conoscenza dell'apprendimento-servizio è ancora patrimonio di ristretti circoli accademici, le istituzioni educative che lo mettono in pratica siano più numerose di quanto non possa sembrare a prima vista.

### 1.3 – I “quadranti” dell’apprendimento e del servizio

Per approfondire la definizione di apprendimento-servizio, è necessario considerare le sue differenze e i suoi punti di contatto con altre pratiche educative e solidali che si possono realizzare nel contesto di istituzioni educative o organizzazioni della società civile.

Ad un primo approccio, si potrebbe considerare l’apprendimento servizio come l’intersezione tra due tipi di esperienza educativa che generalmente si conducono in modo parallelo o indipendente l’uno dall’altro:

- attività accademiche che si svolgono con l’obiettivo che gli studenti possano applicare conoscenze e metodologie di ricerca in contesti reali in funzione di un apprendimento disciplinare determinato (lavori sul campo, praticantato, “internships”, ecc.);
- attività solidali condotte dagli studenti (campagne di solidarietà con la propria comunità o con altre, gemellaggi, adozioni a distanza, alfabetizzazione, appoggio scolastico, miglioramento dell’ambiente, e tante altre).

**FIGURA 1: Doppia intenzionalità dell’apprendimento-servizio**



Nemmeno questa dicotomia è estranea a numerose organizzazioni della società civile a cui i giovani partecipano: sono frequenti le attività formative orientate a compenetrare i partecipanti con la “missione” della stessa organizzazione, con i suoi obiettivi e le sue mete, ma non sempre questi contenuti formativi si collegano esplicitamente alle attività solidali che normalmente si realizzano.

Parliamo di apprendimento-servizio quando c’è l’intersezione di

due intenzionalità, ossia quando nella realizzazione di un progetto sono presenti allo stesso tempo l’intenzionalità pedagogica e l’intenzionalità solidale.

Un buon progetto di apprendimento-servizio permette anzitutto migliorare la qualità degli apprendimenti, oltre a contribuire al miglioramento della qualità di vita di una comunità, rafforzare le reti sociali e generare sinergia tra la scuola, le organizzazioni della società civile e gli organismi governativi al servizio del bene comune.

Anche se il concetto può sembrare ben definito, in realtà sono abbondanti le zone grigie e non è sempre facile distinguere le pratiche di apprendimento-servizio in senso stretto da altre pratiche di intervento comunitario realizzate in ambito educativo. Diversi autori hanno proposto vari strumenti a tal scopo (TAPIA, 2000, pp. 26-30).

Tra queste, pensiamo che possa risultare utile presentare i “Quadranti dell’apprendimento-servizio” preparati dall’Università di Stanford, (SERVICE-LEARNING 2000 CENTER, 1996).

**FIGURA 2: I quadranti dell’apprendimento e del servizio**



L'asse verticale del grafico si riferisce alla minore o maggiore qualità del servizio solidale che si presta alla comunità, mentre l'asse orizzontale indica la minore o maggiore integrazione dell'apprendimento sistematico o disciplinare al servizio che si presta.

Il "minore" o "maggiore" servizio prestato si può associare a diverse variabili, come il tempo destinato alle attività, o la potenzialità del progetto di rispondere in maniera efficace ad una richiesta. Per fare un esempio estremo, visitare una volta l'anno un centro comunitario non offre un servizio della stessa qualità del recarsi tutte le settimane a sostenere uno spazio di appoggio educativo o sanitario.

La qualità del servizio solidale prestato è associata anche a variabili come l'effettiva soddisfazione dei destinatari; impatti quantificabili nella qualità di vita della comunità; la possibilità di raggiungere obiettivi di cambiamento sociale a medio e lungo termine, e non solo di soddisfare puntualmente dei bisogni urgenti e con la costituzione di reti interistituzionali efficaci con organizzazioni della comunità, ONG e istituzioni governative per garantire la sostenibilità delle proposte (si veda 2.2.3).

L'asse orizzontale, invece, si riferisce alla maggiore o minore integrazione degli apprendimenti accademici formali con l'attività di servizio realizzata: in questo senso, le attività di servizio possono mettere in gioco esplicitamente i contenuti di apprendimento di una materia, o può avere una connessione scarsa o nulla tra ciò che si è studiato e l'attività di servizio, come è abitualmente il caso delle varie "campagne solidali" di raccolta di denaro, alimenti o vestiti. (si veda 2.1)

I quadranti sono perciò delimitati in funzione di questi assi, i quali permettono distinguere quattro tipi di esperienze educative:

I: *Lavori sul campo*: riuniscono le attività di ricerca e le pratiche che coinvolgono gli studenti nella realtà della comunità, considerata, però, come semplice oggetto di studio. Il fine del lavoro sul campo o sul terreno è l'apprendimento di contenuti disciplinari: per esempio, nel contesto della materia di Scienze Sociali, si realizzano interviste ad anziani della comunità per una ricerca sulla memoria storica locale; l'attività, tuttavia, non contemplerà nessuna azione solidale tesa a soddisfare eventuali bisogni degli anziani. In un contesto universitario, praticantato, "internship" o pratiche professionali svolte in un'azienda

permetteranno applicare conoscenze in contesti reali, ma non possiederanno un componente di intenzionalità solidale che avrebbe la stessa attività nel contesto di un'organizzazione comunitaria che si occupi di fasce bisognose della popolazione.

Questo tipo di attività comportano una conoscenza della realtà, ma non si propongono necessariamente di cambiarla, né di stabilire vincoli solidali con la comunità coinvolta. Il principale destinatario del progetto è lo studente, si privilegia l'acquisizione degli apprendimenti, ed il contatto con la realtà comunitaria è puramente strumentale.

II. *Iniziativa solidali non sistematiche*: si caratterizzano per la loro intenzionalità solidale, ma sviluppano scarsa o nulla integrazione con l'apprendimento formale. Sono in genere attività occasionali che tendono a soddisfare un bisogno puntuale. Possono sorgere spontaneamente dall'iniziativa di uno o più docenti o genitori, ma non sono pianificate come parte del Progetto Educativo Istituzionale.

Alcune delle più tipiche iniziative solidali non sistematiche includono le "campagne di raccolta", i festival ed altre attività "a beneficio di", quando sono organizzate in forma occasionale e disarticolata con gli apprendimenti. Si potrebbero considerare in questo quadrante anche alcuni progetti leggermente più complessi e con maggiore articolazione, quando non sono pianificati istituzionalmente, ma che sorgono e scompaiono in funzione della buona volontà o della leadership personale di un insegnante o di un gruppo particolare di studenti.

Nell'educazione universitaria è frequente che siano i Centri Studenteschi che promuovano questo tipo di iniziative senza una articolazione accademica formale.

Le attività che rientrano in questo quadrante sono volontarie, solitamente, e il grado di partecipazione degli studenti o gli apprendimenti raggiunti non sono valutati né formalmente né informalmente.

In effetti, il protagonismo degli studenti e delle studentesse in questo tipo di iniziative è piuttosto irregolare: in alcuni casi, si impegnano personalmente con l'iniziativa (una visita a una Casa di Riposo o un viaggio solidale, ad esempio). Ma in altri casi, specialmente nella scuola elementare, la partecipazione dei bambini può limitarsi a portare a casa una nota della scuola chiedendo ai genitori che mandino soldi o alimenti da distribuire a popolazioni bisognose.

Il principale destinatario delle iniziative solidali non sistematiche è la popolazione assistita, e si mette l'accento sul soddisfare una necessità e non sul generare un'esperienza educativa.

La qualità del servizio di questo tipo di azioni è considerata bassa perché per la loro stessa natura occasionale, poche volte riescono a superare il puro assistenzialismo (si veda 2.2.3), e perché in generale non richiedono una partecipazione attiva a fianco dei destinatari per affrontare i problemi. Sebbene gli alunni acquisiscano una certa coscienza su problematiche come la povertà o l'impatto delle catastrofi naturali sulla vita quotidiana, anche la qualità dell'apprendimento è considerata bassa, perché le azioni non si uniscono agli apprendimenti disciplinari.

È necessario segnalare che le iniziative solidali non sistematiche -persino quelle più effimere- possono risultare educative per gli studenti quando:

- stimolano in qualche modo la formazione di atteggiamenti partecipativi e solidali;
- permettono una precoce sensibilizzazione verso certe problematiche sociali ed ambientali, già dalla scuola materna o dalla scuola elementare;
- offrono un clima istituzionale aperto alle problematiche sociali e
- mettono a disposizione degli studenti la possibilità di apprendere procedimenti basilari di gestione.

Questi tipi di iniziative possono anche presentare certi rischi dal punto di vista della formazione alla cittadinanza, se ne parlerà nel prossimo capitolo, (si veda 2.2), specialmente quando le attività che si ritengono solidali si realizzano a scadenze occasionali, richiedendo agli studenti uno scarso impegno personale e poco o nessun contatto diretto con i destinatari dell'iniziativa.

### III. Servizio comunitario istituzionale

Questo tipo di esperienze si caratterizza per un provvedimento istituzionale, non solamente occasionale, che punti a promuovere il valore della solidarietà e a sviluppare negli studenti attitudini di servizio, impegno sociale e partecipazione civica. Le attività di servizio proposte, volontarie o obbligatorie che siano, sono assunte formalmente dalle autorità educative e fanno parte esplicitamente dell'offerta isti-

tuzionale.

Esempi classici sono i volontariati studenteschi promossi da scuole e Università, i gemellaggi istituiti tra stabilimenti educativi europei con scuole di altre regioni del mondo economicamente meno sviluppate, i "gruppi missionari" delle scuole e delle università religiose, i Programmi di Cooperazione allo Sviluppo organizzati da certe Università, ecc.

Proprio perché consistono in azioni sostenute istituzionalmente nel tempo, in generale questo tipo di esperienze può offrire un servizio alla comunità di maggiore continuità e qualità. Istituzioni educative ed organizzazioni giovanili di tutto il mondo costruiscono centri comunitari, offrono alimenti ed educazione a migliaia di persone, assistenza medica o tecnica gratuite in migliaia di comunità bisognose, sostengono piani contro l'analfabetismo, ecc.

Per quel che riguarda l'aspetto più pedagogico, malgrado il servizio comunitario costituisca una strategia effettiva per la formazione ai valori e per lo sviluppo di atteggiamenti pro-sociali e della formazione alla cittadinanza, non sempre né necessariamente tale apprendimento si integra con gli apprendimenti disciplinari.

Molte delle attività che si concretizzano nelle università italiane nel contesto del Servizio Civile Volontario costruiscono eccellenti esempi di quello che denominiamo "servizio comunitario istituzionale". Prendiamo il caso del progetto "*Padova studentesca, Padova solide*"<sup>28</sup>, che offre accompagnamento a studenti disabili e ad anziani ed appoggio scolastico nelle scuole vicine, specialmente per bambini immigrati. Il servizio solidale è stato offerto per anni, promosso dalla stessa Università, il che senza dubbio facilita la sua sostenibilità e la sua efficacia. Dal punto di vista dell'apprendimento, l'elaborazione del progetto offre, oltre ad un'ovvia formazione sui valori che favoriscono la convivenza con la diversità, un corso preparatorio specifico vincolato all'attività che ogni gruppo di volontari realizzerà. D'altra parte, il progetto non si propone di stabilire un vincolo tra il Servizio Civile e la formazione accademica, dato che l'unica conoscenza specifica richiesta per iscriversi è quella di possedere nozioni rudimentali di informatica. Ovviamente, questo non limita la qualità del servizio prestato né consideriamo l'esperienza meno preziosa per il fatto di non costituire

28. [http://147.162.176.197/fileadmin/user\\_upload/PROGETTO\\_ASSISTENZA.pdf](http://147.162.176.197/fileadmin/user_upload/PROGETTO_ASSISTENZA.pdf)

un esempio di apprendimento-servizio; è un caso che, semplicemente, ci serve per puntualizzare la differenza tra un volontariato avanzato nel contesto di un'istituzione educativa ed un volontariato integrato all'apprendimento accademico formale.

In definitiva, parliamo di “servizio comunitario istituzionale” e non di “apprendimento-servizio” nei casi in cui l'istituzione si propone di compiere un'azione solidaria con un fine educativo in senso lato (legata in genere all'educazione ai valori e ai comportamenti), ma non di articolare un'attività solidale con i contenuti pedagogici affrontati in classe. Il principale destinatario delle iniziative solidali non sistematiche è la popolazione assistita, sebbene in un certo senso il progetto si orienti anche verso gli studenti, in funzione di un progetto educativo di formazione ai valori ed alla cittadinanza.

#### IV Apprendimento-servizio:

Definite come esperienze che offrono simultaneamente un'alta qualità di servizio e un alto grado di integrazione con gli apprendimenti formali, questo tipo di attività implica la stessa continuità nel tempo e lo stesso impegno istituzionale del servizio comunitario studentesco, ma aggiungono l'articolazione esplicita delle attività con gli obiettivi dell'apprendimento accademico che caratterizzano i lavori sul campo.

*“Tenendo in conto i criteri su cui c'è maggiore consenso a livello internazionale, possiamo sostenere che un servizio alla comunità è apprendimento-servizio quando è pianificato:*

- *in funzione del progetto educativo istituzionale, e non soltanto delle richieste della comunità;*
- *con la partecipazione di tutta la comunità educativa: includendo la leadership della guida istituzionale, la partecipazione diretta o indiretta del corpo docente e l'attiva partecipazione degli studenti dalle fasi di diagnosi e pianificazione, fino a quelle di gestione e valutazione;*
- *al servizio di una richiesta effettivamente sentita dalla comunità, e alla quale gli studenti possano rispondere in forma efficace e apprezzata;*
- *facendo enfasi in ugual misura sia sull'alto livello di risposta alla richiesta della comunità che su un apprendimento di qualità per gli studenti”. (TAPIA, 2000, p. 26)*

#### 1.4 - Definizioni inclusive e apprendimento-servizio in senso stretto

Avendo definito cosa intendiamo con apprendimento-servizio in senso stretto, è necessario anche segnalare che nella vita reale delle scuole i confini tra “apprendimento”, “servizio comunitario” ed “apprendimento-servizio” non sempre rimangono fissi lungo la storia di un progetto, così come non possono essere sempre identificate ad una prima analisi.

Per questo, è stata prospettata la necessità di generare espressioni onnicomprensive, capaci di includere l'insieme delle esperienze educative che implicano interventi educativi o azioni solidali.

Andrew Furco ha proposto come espressione “neutrale” quella di “*apprendimento-servizio nella comunità*”,

*“come un termine generico per riferirsi sia al servizio comunitario che alle attività di apprendimento-servizio così come sono attualmente messe in pratica. Non significa che l'uso del termine debba limitarsi al miglioramento dei risultati accademici come un obiettivo educativo. Sebbene il termine in sé non sia dei più riusciti, l'apprendimento-servizio nella comunità offre i vantaggi di un'apparente familiarità: rimane neutrale tra due termini contestati, e mette un accento comodo ed equilibrato sia sui benefici alla comunità che sugli obiettivi educativi.” (FURCO, 2002, p. 14)*

Con la stessa intenzione inclusiva, utilizzeremo nella presente opera l'espressione “progetti educativi solidali” per riferirci all'universo più ampio di esperienze di interventi comunitari condotti in ambito educativo, includendo i quattro tipi definiti anteriormente nei “quadranti”: “internship” o lavoro sul campo, iniziative solidali non sistematiche, servizio comunitario istituzionale ed apprendimento-servizio.

In sintesi, seguendo il consenso più generale tra gli specialisti, useremo il termine “**apprendimento-servizio**” in senso stretto per riferirci alle attività o ai programmi che puntano simultaneamente a obiettivi di intervento comunitario e di apprendimento, e “**esperienze educative solidali**” come termine inclusivo di tutte le azioni con intenzionalità solidale oppure orientate all'intervento in una comunità e condotte in un ambito educativo formale o informale.

Nel corso di questo testo, useremo due definizioni operative di apprendimento-servizio, che spiegheremo meglio nei seguenti capitoli:

**a) Apprendimento-servizio in contesti educativi formali:**

- servizio solidale
- condotto in prima persona dagli studenti,
- destinato a rispondere a bisogni reali, circoscritti e sentiti da una comunità,
  - pianificato in modo integrato con il programma di studio, in funzione dell'apprendimento degli studenti.

**b) Apprendimento-servizio nell'educazione non formale (organizzazioni giovanili o di altro tipo)**

- servizio solidale condotto in prima persona da bambini/e, adolescenti e/o giovani,
- destinato a rispondere a bisogni reali, circoscritti e sentiti da una comunità,
  - pianificato in modo integrato con obiettivi di formazione stabiliti intenzionalmente in funzione della crescita integrale di bambini/e, adolescenti e/o giovani.

**1.5 - Transizioni tra i quadranti dell'apprendimento-servizio nelle istituzioni educative**

Qualunque docente o direttore che si prefigga di realizzare un progetto di apprendimento-servizio, si accorgerà che la stessa possibilità di intraprenderlo dipenderà in gran parte dalla conoscenza che di questa pedagogia avranno raggiunto i principali attori coinvolti, ma soprattutto dai loro pregiudizi e dalle loro idee precedenti. In altra sede, ci siamo riferiti alle critiche e alle resistenze più frequenti, e in che misura queste possano avvisare contro i rischi e i difetti più comuni al momento di realizzare un progetto di apprendimento-servizio<sup>29</sup>.

Dando per scontato il superamento delle principali obiezioni a livello istituzionale -o anche nel caso in cui si conviva con queste- è utile che i leader di un progetto di apprendimento-servizio non prescindano dal punto in cui si trova l'istituzione educativa: non è necessario, tanto meno raccomandabile, cercare l'uovo di Colombo né pretendere di fondare qualcosa di radicalmente nuovo. I progetti che raggiungono i più alti livelli di successo normalmente prendono in considerazione la

29. TAPIA, 2000. È importante in questo senso il rilevamento realizzato negli Stati Uniti tra il 1998 ed il 1999 dal Programma "Learning Indeed", Perceptions.pdf En: learningindeed.org

tradizione e la cultura della stessa istituzione.

Se una scuola già realizza campagne solidali, la cosa più sensata è utilizzarle come punto di partenza per poi avanzare verso progetti più complessi, invece di etichettarle come assistenziali e pretendere che si cominci da zero. Se una Università possiede una rispettabile esperienza di praticantati realizzati in aziende, si potrà proporre di estendere la pratica ad organizzazioni della società civile, piuttosto che proporre un progetto di investigazione; e se invece l'Università riceve numerose richieste di ricercatori, si potrà puntare a progetti che uniscano studio ed applicazione.

È di solito preferibile cominciare da esperienze già circoscritte nel tempo, con obiettivi limitati e che permettano a insegnanti e studenti di familiarizzarsi con la metodologia di lavoro dell'apprendimento-servizio, acquisire esperienza nel lavoro con la comunità, e raccogliere quei frutti che con un "effetto dimostrazione" potranno essere utilizzati per attrarre nuovi alleati.

Nella storia di un'istituzione educativa o di un progetto solidale, i progetti possono modificare obiettivi e caratteristiche, e così passare da un tema all'altro, da una classe all'altra, da un gruppo di insegnanti all'altro, ed anche da un "quadrante" all'altro, come si nota nel grafico.

**GRAFICO 6: Transizioni tra i quadranti dell'apprendimento ed il servizio**



Ci sono “transizioni” che si realizzano in un senso qualitativo, lungo l’asse del servizio solidale o lungo quello dell’apprendimento integrato al servizio:

- progetti solidali con scarso valore educativo aggregato che cominciano ad articolarsi con i contenuti dei programmi scolastici (si veda 2.3),
- o progetti con scarso impatto per quel che concerne il loro servizio solidale che passano da attività eccessivamente o esclusivamente assistenziali ad attività con un’intenzionalità più promozionale e con un maggiore impatto nella qualità di vita dei destinatari (si veda 2.1.3)

Cercando di semplificare le molteplici varianti possibili, si potrebbe affermare che le transizioni più significative sono tre:

- dall’apprendimento all’apprendimento-servizio
- dalle iniziative solidali non sistematiche o occasionali ad un servizio solidale istituzionalizzato
- dal “servizio” all’“apprendimento-servizio”

### 1.5.1 - Dall’apprendimento all’apprendimento-servizio

La transizione dall’apprendimento all’apprendimento-servizio si realizza quando le conoscenze ottenute nell’aula o in un’organizzazione si applicano o si arricchiscono nel contesto reale di un lavoro solidale al servizio di una necessità sociale.

In alcuni casi, la realtà spinge drammaticamente a passare dallo studio teorico all’azione, com’è successo nel caso citato dell’acqua inquinata a Ramona (si veda 1.1.1), e in tanti altri.

Per esempio, negli anni '90 la Penn University (Filadelfia, USA) stava studiando con sempre maggiore preoccupazione il deterioro urbano dell’area intorno al campus.

Diverse cattedre avevano studiato i crescenti tassi di delinquenza, la diminuzione dell’occupazione commerciale, il deterioro delle condizioni abitative, e analizzato le politiche che si attuavano nell’area. L’omicidio di uno studente di quell’Università a poche centinaia di metri dal campus, nel 1996, scatenò una decisa presa di coscienza da parte di tutti i membri della comunità universitaria sul fatto che “fosse terminato il tempo di approfondire le indagini” (KROMER-KERMAN, p. 8). Il risultato fu che da allora l’Università ha appoggiato il “West Philadelphia Initiatives”, un ambizioso programma che comprende proge-

tti di apprendimento-servizio, lavoro volontario di docenti e studenti, programmi realizzati in collaborazione con le organizzazioni locali e iniziative istituzionali come la creazione di una scuola pubblica con l’assistenza tecnica e finanziaria della Penn. Il programma ha generato in questi anni risultati impressionanti in quanto alla diminuzione dei tassi di criminalità, il mantenimento urbano, il miglioramento dei livelli educativi e il consolidamento del mercato immobiliare, del commercio e delle opportunità professionali nella zona.<sup>30</sup>

In definitiva, questa transizione consiste nel mettere a servizio di una comunità gli apprendimenti ottenuti o in fase di acquisizione. È un processo che obbliga ad interrogarsi sulla rilevanza sociale delle conoscenze acquisite in un contesto educativo formale o informale, nella possibilità di aumentarli o applicarli a partire da un lavoro solidale in contesti reali, nella pertinenza di tali conoscenze in funzione delle necessità o delle richieste di una comunità, e nella possibilità che ciò che si è appreso possa contribuire ad un effettivo servizio solidale verso la comunità destinataria.

### 1.5.2 - Dalle iniziative solidali non sistematiche od occasionali ad un servizio solidale istituzionalizzato

Una seconda transizione possibile è quella che va dal secondo al terzo “quadrante”, vale a dire dalle iniziative occasionali e poco sistematiche o istituzionalizzate verso iniziative integrate nel progetto istituzionale di una scuola o di una Università.

Intendiamo per “esperienze istituzionalizzate” quelle che fanno parte formalmente del progetto educativo di un’istituzione, che possono essere considerate parte dell’identità o della cultura istituzionale, o che contano con un grado di sistematicità, continuità e legittimità istituzionale che permette la loro sostenibilità nel tempo.

Come abbiamo già segnalato, sono molto frequenti, sia nelle istituzioni educative che nelle organizzazioni sociali, le attività solidali non sistematiche, occasionali, con basso livello di istituzionalizzazione, limitate nel tempo o nella possibilità di sviluppare apprendimenti sistematici o impatti significativi nella qualità di vita dei destinatari del servizio. Questo tipo di attività possono acquisire continuità, fino a convertirsi in esperienze di servizio comunitario istituzionalizzato.

30. <http://www.upenn.edu/president/westphilly/>

Il processo a volte avviene spontaneamente con il tempo: negli anni '70, una scuola cominciò ad organizzare viaggi solidali per visitarne un'altra situata in campagna. L'attività, originata da un'iniziativa di un gruppo di insegnanti e di studenti, si trasformò con gli anni in una parte della cultura istituzionale. Malgrado i cambi di autorità, di docenti e le modifiche che in quegli anni si produssero nella cultura giovanile, per più di 30 anni il viaggio solidale -che formalmente non era stabilito in nessun regolamento- si è man mano sviluppato, con l'appoggio di autorità, docenti, studenti e famiglie (TAPIA, 2000).

Non in tutte le istituzioni, comunque, le transizioni avvengono in maniera spontanea. Spesso, sono frutto dello sforzo di insegnanti che perseverano in una linea di lavoro di fronte alle difficoltà causate dalle autorità; o, al contrario, a volte le transizioni avvengono per merito di politiche istituzionali promosse dalle autorità educative di fronte alla resistenza di alcuni insegnanti. In generale, come segnalato da A. Furco, le autorità sono i principali attori per quel che concerne la continuità e la sostenibilità dei progetti:

*“I programmi di apprendimento-servizio che riscuotono maggiore successo sono quelli in cui le autorità fanno dell'apprendimento-servizio una parte della vita quotidiana della cultura scolastica. Mentre i docenti svolgono un ruolo essenziale in favore della qualità di ogni esperienza individuale di apprendimento-servizio degli studenti, le autorità hanno un ruolo fondamentale nella sostenibilità a lungo termine dei programmi di apprendimento-servizio” (EyC, 2001, p. 37)*

In numerose istituzioni, il progetto di servizio è “proprietà” di una cattedra, di un docente, o di un gruppo di insegnanti e alunni, mentre il resto dell'istituzione li osserva con simpatia, sfiducia o indifferenza, ma non vi partecipa. Passare da questa situazione all'appropriazione istituzionale di un progetto richiede una necessaria capacità di apertura e la disponibilità di ognuno a lavorare in gruppo, una certa capacità di distacco da parte delle autorità iniziali del progetto, ed anche l'attivazione di meccanismi istituzionali che consentano la continuità e la sostenibilità del progetto di servizio ed incoraggino la partecipazione.

Tali meccanismi possono essere specifici in ogni istituzione: ci sono università che creano dipartimenti specifici per la continuazione dei programmi di apprendimento-servizio, mentre in altre ogni cattedra o

facoltà segue iniziative in maniera completamente autonoma. Ci sono istituzioni (e paesi) in cui è obbligatorio compiere un certo numero di ore in un progetto di servizio, ed altre nelle quali i progetti di apprendimento-servizio sono condotti in maniera volontaria ed al di fuori dell'orario scolastico, anche se fanno parte dell'offerta istituzionale. Ci sono casi in cui il preventivo del progetto di apprendimento-servizio fa parte del preventivo generale dell'istituzione, e casi in cui invece ogni progetto deve cercare il proprio finanziamento.

### 1.5.3 - Dal “servizio” all'“apprendimento-servizio”

La transizione tra il “puro servizio solidale” e l'apprendimento-servizio è probabilmente cruciale visto l'approccio del testo, perché è quella che segna la differenza tra le forme più classiche del volontariato giovanile. Anche dal punto di vista della qualità educativa è la più importante, perché garantisce che scuole ed università non agiscano nella comunità in modo ingenuo o slegato dalla propria missione centrale, ma con un'intenzionalità fortemente vincolata alla propria identità educativa.

È anche la transizione più semplice da realizzare, nel senso che la parte più complessa e con minor tradizione -uscire dall'aula e organizzare il progetto solidale- è già stata portata a termine. Quello che ancora manca è progettare e rafforzare i legami tra l'attività che si svolge nella comunità e le nozioni che si apprendono in aula.

In altre parole, bisogna identificare ciò che si apprende o quello che si può apprendere nel contesto comunitario in cui si lavora, o quali argomenti del programma si possano vincolare all'attività realizzata. In alcune occasioni, l'unica cosa richiesta per effettuare questa transizione è che qualche docente decida di servirsi della motivazione dimostrata dagli studenti coinvolti nel progetto di servizio per arricchire la propria lezione, o che questo sia disposto a collaborare con l'esperienza solidale collegando i contenuti della materia con la tematica del progetto.

Nel caso di una scuola che faceva regolarmente campagne di raccolta di alimenti e vestiti per famiglie bisognose della zona, la professoressa di Contabilità si propose di integrare i contenuti della materia con un'attività solidale, contribuendo anche a rendere più dignitosa e ordinata la consegna del materiale riunito. Rivolse allora agli studenti



la proposta di organizzare una fiera solidale come pratica dei contenuti dei programmi di gestione, amministrazione e contabilità. I ragazzi dovevano riunirsi in gruppi e organizzare nel cortile della scuola uno stand che funzionasse come un vero e proprio negozio. Vestiti, scarpe, accessori e alimenti raccolti si sarebbero “venduti” ad un prezzo simbolico ed ogni gruppo doveva incaricarsi di presentare la propria “merce” nella maniera più ordinata e attraente possibile, soddisfare correttamente le richieste dei clienti, realizzare un controllo contabile del negozio e fare un consuntivo al momento di chiuderlo. La fiera fu un successo: le famiglie del quartiere ringraziarono del “passeggio commerciale” tra gli stand organizzati dagli studenti con grande ingegno. Per gli studenti, la fiera risultò essere una forma molto più significativa di presentare il lavoro pratico di Contabilità.<sup>31</sup>

Approfondiremo più avanti la questione dell'integrazione tra servizio e contenuti di apprendimento (si veda 2.3).

## Capitolo 2:

# CARATTERISTICHE FONDAMENTALI DELL'APPRENDIMENTO-SERVIZIO

Da ciò che si è proposto nel capitolo precedente, e come sintesi delle definizioni che godono di maggior consenso accademico, abbiamo definito le esperienze di apprendimento-servizio quelle in cui si possa identificare la presenza simultanea di tre caratteri fondamentali:

1. Attività solidali al servizio di una comunità specifica;
2. Ruolo da protagonista dei giovani (intendendo che i principali protagonisti delle attività di servizio siano studenti o bambini/e, adolescenti e/o giovani appartenenti a gruppi o organizzazioni giovanili con intenzionalità formative);
3. Apprendimenti connessi al programma scolastico o formalizzati nel progetto di un'organizzazione giovanile (di contenuti disciplinari, competenze e/o attitudini) integrati esplicitamente con l'attività solidale.

Inizieremo la trattazione analizzando quest'ultimo punto, sicuramente il più caratteristico dell'apprendimento-servizio, per poi sviluppare i concetti di solidarietà e protagonismo giovanile.

### 2.1 - Apprendimento integrato al servizio solidale

Come abbiamo segnalato, le attività solidali si possono vincolare sia con l'apprendimento formale sia con l'informale. Vedremo subito come si possono legare i contenuti dei programmi scolastici e le attività solidali nel contesto dell'educazione formale, per poi affrontare le possibilità di compiere pratiche di apprendimento-servizio nelle organizzazioni giovanili.

#### 2.1.1 - Integrazione tra contenuti educativi e servizio solidale

La caratteristica principale dell'apprendimento-servizio è sicuramente quella di non limitarsi a “connettere” la conoscenza teorica con

---

31. Riferito all'autrice dalla docente; Mendoza, Argentina, 2002.

Da ciò che si è proposto nel capitolo precedente, e come sintesi delle definizioni che godono di maggior consenso accademico, abbiamo definito le esperienze di apprendimento-servizio quelle in cui si possa identificare la presenza simultanea di tre caratteri fondamentali:

1. Attività solidali al servizio di una comunità specifica;
2. Ruolo da protagonista dei giovani (intendendo che i principali protagonisti delle attività di servizio siano studenti o bambini/e, adolescenti e/o giovani appartenenti a gruppi o organizzazioni giovanili con intenzionalità formative);
3. Apprendimenti connessi al programma scolastico o formalizzati nel progetto di un'organizzazione giovanile (di contenuti disciplinari, competenze e/o attitudini) integrati esplicitamente con l'attività solidale.

Inizieremo la trattazione analizzando quest'ultimo punto, sicuramente il più caratteristico dell'apprendimento-servizio, per poi sviluppare i concetti di solidarietà e protagonismo giovanile.

## 2.1 - Apprendimento integrato al servizio solidale

Come abbiamo segnalato, le attività solidali si possono vincolare sia con l'apprendimento formale sia con l'informale. Vedremo subito come si possono legare i contenuti dei programmi scolastici e le attività solidali nel contesto dell'educazione formale, per poi affrontare le possibilità di compiere pratiche di apprendimento-servizio nelle organizzazioni giovanili.

### 2.1.1 - Integrazione tra contenuti educativi e servizio solidale

La caratteristica principale dell'apprendimento-servizio è sicuramente quella di non limitarsi a "connettere" la conoscenza teorica con l'attività pratica, ma li integra, così come lo visualizza A. Furco:

*"Questa necessaria integrazione, ho cercato di visualizzarla in quello che chiamo la "sfera violetta". Immaginiamo per un momento una sfera azzurra che rappresenta un'esperienza accademica notevolmente ricca; e al suo fianco una sfera rossa che rappresenta un bisogno reale sentito da una comunità. Partendo dalla ricerca, abbiamo scoperto che non è sufficiente*

*che le due sfere stiano in contatto tra loro, ma che abbiamo bisogno di una sfera violetta, ossia di far sì che ciò che avviene nella comunità si apprenda all'interno della scuola e viceversa. In altre parole, che entrambe le sfere siano inestricabilmente collegate, perché una dà forma all'altra.* (EDUSOL, 2005b)

Questo tipo di integrazione tra apprendimento ed attività solidale genera una dinamica caratteristica di questa pedagogia, un movimento di "andata e ritorno" tra l'aula e la realtà.

Il movimento più evidente a prima vista è quello di "andata": la conoscenza acquisita nell'aula "esce" verso la comunità, e si applica al servizio di una necessità o di una richiesta sociale. Spesso meno evidente, ma non meno importante, è il cammino di "ritorno", quando la realtà influenza educatori e studenti, motiva nuovi apprendimenti e lascia anche la propria impronta nell'organizzazione dei contenuti e delle metodologie di insegnamento.

Alcuni docenti universitari hanno sintetizzato quest'ultimo processo nel seguente modo:

- *"L'apprendimento-servizio è un'immersione nella realtà, non solamente per cambiarla, ma per lasciarsi cambiare da questa."*
- *"Ci aiuta a mettere in dubbio i fondamenti che muovono il sapere e la formazione professionale, favorendo l'impegno sociale fondato nei valori che si ricavano da esperienze di vita."*
- *"Un'apprendimento fittizio in classe è stato sostituito dall'"imparare facendo e dal fare imparando".<sup>32</sup>*

Così come i concetti e le competenze acquisite nell'aula sono suscettibili di essere canalizzate al servizio di una comunità, ogni attività solidale racchiude in sé numerose opportunità di apprendimento personale ed istituzionale. Il contatto con le necessità di una comunità vicina o lontana può rendere più rilevanti e significativi alcuni dei contenuti previsti da un programma scolastico. Un praticantato solidale può mettere in dubbio pratiche pedagogiche tradizionali ed anche causare cambi nei programmi.

Nel caso di un istituto formatore di insegnanti per scuole materne, gli studenti cominciarono a svolgere pratiche in un centro

32. Testimonianze raccolte durante il VII Seminario Internazionale di Apprendimento e Servizio Solidale, Buenos Aires, 2004.

che si occupava di bambini in situazioni sociali a rischio. Dopo due anni dello stesso tipo di pratica, i responsabili della cattedra di metodologia dell'insegnamento si accorsero che avevano formato maestre d'asilo per gli istituti presenti in settori di un certo livello socioeconomico e culturale, ma che non avevano dato ai loro studenti gli strumenti sufficienti per affrontare la diversità e il lavoro con famiglie e bambini in situazioni sociali di estrema vulnerabilità. La riflessione finì con il provocare un cambio dei programmi, per introdurre una materia specifica per l'approccio pedagogico alla diversità.<sup>33</sup>

a) *Identificazione delle opportunità di integrazione tra apprendimento e partecipazione solidaria*

Gran parte del segreto del successo di un progetto di apprendimento-servizio dipende da un'adeguata identificazione delle opportunità di integrazione tra apprendimento e partecipazione solidale.

Queste opportunità sono a volte molto evidenti: è ovvio che un'attività di preservazione della memoria locale sarà accompagnata da una materia come Storia, e che un progetto di forestazione sarà in relazione con i contenuti di Scienze Naturali. Altre opportunità di integrazione tra conoscenze e pratiche solidali, invece, sembra che richiedano una maggior quantità di creatività e interesse per essere notate.

Un progetto scolastico sulla protezione dell'acqua può, ovviamente, collegarsi ai contenuti dell'area di Scienze Naturali, ma può anche essere occasione per un progetto di educazione all'immagine, come nel progetto *"L'acqua: water for life"* realizzato a Lecce, in Italia. Dopo aver lavorato in tutti i corsi partecipanti sulla problematica dell'acqua, fu organizzato un concorso di immagini. Gli alunni della Scuola Materna si esprimevano con disegni e tecniche miste tipiche di questo ciclo, mentre gli alunni della scuola elementare potevano presentare un disegno a soggetto libero, un fumetto o una fotografia. Le opere degli studenti, oltre ad essere inviate ad un concorso nazionale, furono pubblicate sulla pagina web della scuola, contribuendo alla presa di coscienza da parte di

33. Esperienza presentata al Premio Presidencial Prácticas Solidarias en la Educación Superior, Argentina 2004.

studenti e famiglie in occasione dell'Anno Internazionale dell'Acqua.<sup>34</sup>

Possiamo constatare che le possibilità di integrare apprendimento e servizio solidale sono pressoché infinite, e possono comprendere il vastissimo spettro tra le scienze e le arti d'accordo con le particolarità di ogni istituzione e di ogni contesto:

- In base ad una ricerca svolta nell'ambito delle Scienze Sociali, gli studenti di una scuola media nordamericana dipinsero un affresco murale durante le ore di Educazione Artistica sulla storia delle diverse comunità etniche presenti in quella località allo scopo di abbellire una parte trascurata del quartiere.<sup>35</sup>

- Gli studenti della *Harvard Business School* prestano un'assistenza gratuita nella gestione amministrativa di alcune organizzazioni senza fini di lucro e imprese sociali.<sup>36</sup>

- Come parte dei lavori pratici della laurea di Disegno Industriale, gli studenti progettano e fabbricano giochi infantili non convenzionali che in seguito furono donati a Giardini d'Infanzia in difficoltà economiche.<sup>37</sup>

- Alcuni studenti di Educazione Fisica organizzano lezioni di ginnastica e varie attività ricreative per anziani, disabili e bambini a rischio come parte delle proprie pratiche docenti.<sup>38</sup>

- Degli alunni di Ingegneria dei Sistemi disegnarono un software adatto ai bisogni di un piccolo ospedale, e insegnarono al personale come utilizzarlo correttamente.

L'integrazione tra contenuti dei programmi accademici e la pratica solidale può avvenire in forme più o meno sistematiche ed esplicite, d'accordo a come si pianifica un progetto, ed anche sotto forme più o meno consapevoli da parte di studenti e insegnanti.

In alcune occasioni, un'esperienza solidale è di fatto un

34. [www.istruzione.it/argomenti/solidarieta/storie2005/wfl.pdf](http://www.istruzione.it/argomenti/solidarieta/storie2005/wfl.pdf)

35. [www.nylc.org](http://www.nylc.org)

36. Volunteer Consulting Organization. [www.hbs.edu/socialenterprise/activities.html](http://www.hbs.edu/socialenterprise/activities.html)

37. Esperienza realizzata nella Facultad de Bellas Artes de la Universidad de La Plata, Argentina.

38. Instituto Superior de Educación Física N° 11, Rosario, Argentina, [www.me.gov.ar/edusol/pp2k4/pp2k4\\_premiados.html](http://www.me.gov.ar/edusol/pp2k4/pp2k4_premiados.html)

apprendimento-servizio, ma i docenti non lo riconoscono come un'istanza di apprendimento. Ricordo il caso di una scuola media superiore che come parte di un suo progetto istituzionale, organizzava un viaggio solidale ogni anno. Prima di partire, gli studenti dovevano svolgere una ricerca sulle condizioni di vita e le caratteristiche salienti della località, e preparare poi un modulo di dati in cui inserire una dettagliata pianificazione delle attività che si sarebbero realizzate. Durante il loro soggiorno nella comunità rurale, dovevano anche effettuare una ricerca sulle tradizioni locali. Al ritorno, dovevano presentare una relazione scritta sulle attività svolte e sui risultati della ricerca. Malgrado gli studenti utilizzassero conoscenze di Scienze Sociali, Informatica e Lingua, nessuno degli insegnanti coinvolti in queste materie considerava i lavori realizzati parte dell'apprendimento nelle rispettive discipline e non assegnavano voti perché *“non erano compiti per la scuola, ma per la gita”*.

Come in questo caso, può succedere che già si stia realizzando un progetto di apprendimento-servizio, e che sia semplicemente necessario riconoscere, valorizzare e valutare gli apprendimenti raggiunti nel progetto solidale.

b) *Reti di integrazione tra contenuti educativi e servizio solidario*

I progetti di apprendimento-servizio di maggior qualità identificano i principali contenuti del programma scolastico che entrano in gioco, e generano reti di contenuti educativi formali intorno all'esperienza solidale.

In alcuni casi, il progetto integra formalmente contenuti di una sola materia o disciplina, come nel caso delle pratiche solidali associate ad una sola cattedra o corso universitario:

- La cattedra di Odontologia Infantile dell'Università Maimónides (Buenos Aires) esige ore settimanali di pratica in compiti di diagnosi e prevenzione per bambini in un centro comunitario di una zona emarginata
- Gli studenti del corso di Sociologia di Stanford devono elaborare un progetto di apprendimento-servizio con dei senzatetto.

Alcuni progetti coinvolgono, in maniera più o meno esplicita, quasi tutte le materie scolastiche, come nel caso degli studenti che investigarono la qualità dell'acqua locale di Ramona, citato all'inizio del presente testo (1.1.1). In questo caso, il progetto fu condotto a cominciare dalle materie di Fisica, Chimica e Biologia, e mise in gioco esplicitamente i contenuti di altre, come si descrive nel seguente reticolo:

**FIGURA 3:**



Nello stato del Maryland, Stati Uniti, dove per conseguire il diploma di scuola superiore è obbligatorio compiere 75 ore di apprendimento-servizio<sup>39</sup>, le autorità educative hanno disegnato delle reti di contenuti educativi formali proposti per differenti temi suscettibili di essere affrontati dalle scuole. (MARYLAND STATE DEPARTMENT OF EDUCATION, 1995). Vediamo, a titolo di esempio, i suggerimenti per i progetti che affrontino la problematica della povertà, per esempio assistendo un rifugio per senzatetto:

39. [www.marylandpublicschools.org/MSDE/programs/servicelearning/](http://www.marylandpublicschools.org/MSDE/programs/servicelearning/)

FIGURA 4:

## CONNESSIONI INTERDISCIPLINARI PER L'APPRENDIMENTO-SERVIZIO

### LINGUA/ LETTERATURA

P: Leggere classici vincolati al tema della povertà e promuovere al riguardo.  
 AI: Insieme al Programma Nazionale "Leggere è fondamentale", stabilire centri di lettura nella locale Casa d'Accoglienza per senzatetto.  
 AD: Recarsi alla Casa e leggere ai bambini che risiedono lì/aiutarli nei compiti scolastici  
 AC: Scrivere e pubblicare articoli/poesie incoraggiando ad eliminare la povertà.  
 R: Riscrivere un testo classico sulla povertà adottando una prospettiva moderna.

### EDUCAZIONE FISICA ED

posters reclamando i servizi sanitari necessari per i poveri.  
 R: Promuovere dibattiti sulla frase "I nostri rifiuti sono il tesoro di un altro".

### EDUCAZIONE TECNICA

PP: Promuovere un dibattito sui bisogni fondamentali della Casa. Fare un gioco di ruolo mettendosi nei panni di un senza tetto.  
 AI: Raccogliere elementi utili per la manutenzione del rifugio.  
 AD: Aiutare a realizzare compiti di rifacimento o manutenzione del rifugio.  
 AC: Promuovere una campagna per abbassare le imposte sulla casa in quartieri popolari.  
 R: Preparare una bacheca con foto del "prima" e "dopo" del lavoro nella Casa

### LINGUA/ LETTERATURA

P: Calcolare la cifra ipotetica del preventivo più basso possibile per una famiglia di 4 persone utilizzando cifre reali frutto di una ricerca degli alunni.  
 AI: Raccogliere buoni sconto da donare.  
 AD: Offrire appoggio scolastico in matematica ai bambini della Casa d'Accoglienza.  
 AC: Realizzare una ricerca sul numero di Case per senza tetto nella zona, il numero di persone ospitate, e calcolare il costo per i contribuenti. Far conoscere pubblicamente queste cifre e proporre alternative.  
 R: Riflettere sul miglior uso che si potrebbe fare del denaro restituito dall'Ufficio delle Tasse.

### EDUCAZIONE ARTISTICA

P: Studiare e sperimentare come l'estetica dell'ambiente influisce sul benessere emozionale e fisico.  
 AI: Produrre e donare oggetti artistici che possano essere usati in una Casa.  
 AD: Ridecorare una Casa, dipingendo le pareti, aggiungendo murales, ...  
 AC: Disegnare poster da affiggere nella comunità, affinché questa prenda coscienza delle Case presenti nella zona.  
 R: riflettere sui commenti delle persone ospitate nella Casa e sull'impatto sul proprio autoconceito/confrontarlo con l'autoconceito dei residenti nella Casa

### SCIENZE NATURALI

P: Discutere sui problemi di salute associati alla povertà / preparare una tabella sull'aumento del rischio dell'incidenza di malattie.  
 AI: Collaborare con i volontari della Casa nella realizzazione di un seminario per gli ospiti della Casa su questioni di salute.  
 AD: Preparare un'inchiesta di salute con l'aiuto di genitori volontari.  
 AC: Promuovere una campagna contro il consumo di alcool e droghe. Diffondere una lista di organizzazioni che aiutano persone povere con dipendenze.  
 R: Riflettere sulle condizioni di vita di una persona che cade in uno stato di povertà oggi negli Stati Uniti.

### STUDI FAMILIARI

Effettuare una ricerca sul numero di famiglie senza tetto e le ragioni di questa situazione.  
 AI: Raccogliere vestiti per persone di età diverse. Comprare calzini e biancheria intima per bambini.  
 AD: Preparare e servire pasti in una Casa d'Accoglienza per senza tetto. Prendersi cura dei bambini dei residenti nella Casa.  
 AC: Investigare le tendenze legali attuali sulla famiglia. Scrivere lettere e influenzare i legislatori.  
 R: Discutere le reazioni dei bambini alle cure prestate nell'AD e cercare di capire cos'altro si potrebbe fare.  
 Analizzare il testo "Bambini nel Fiume"

### LINGUA STRANIERA

P: Discutere se essere straniero ha delle relazioni con la povertà, e perché.  
 AI: Creare poster che traducano segni e segnali comuni o disegnare un opuscolo per aiutare gente povera che parla un'altra lingua  
 AD: Offrire aiuto a quelli che vivono nella Casa e parlano lingue straniere, per tradurre ciò che dicono ed insegnare loro l'inglese.  
 AC: Coscientizzare sulla necessità di insegnare l'inglese come seconda lingua nelle scuole pubbliche.  
 R: Discutere sulle necessità che può tenere una persona se emigra a causa di una guerra o per altre ragioni.

## POVERTÀ

### MUSICA

DP: Confrontare la musica del periodo della Depressione con quella attuale e cercare parallelismi.  
 AI: Organizzare un concerto a beneficio della Casa  
 AD: Suonare nella Casa e organizzare un festival di canzoni con gli ospiti della Casa.  
 AC: Scrivere canzoni sulla povertà e sui suoi effetti.  
 R: Preparare una videoregistrazione del concerto. Riflettere sui nostri sentimenti e su quelli degli ospiti.

Celebrazione: organizzare un ballo nella Scuola a beneficio della Casa locale. Fare in modo che il giornale locale diffonda l'iniziativa

### STUDI SOCIALI

P: Studiare la Grande Depressione negli Stati Uniti e stabilire relazioni con il presente. Vedere il documentario "Fame e mancanza di case in Maryland". Formare i volontari che accoglieranno i senza tetto.  
 AI: Investigare nei rifugi locali i bisogni esistenti, affinché altri gruppi possano concentrare i propri aiuti e distribuirli in modo equo.  
 AD: Lavorare per un periodo nella mensa comunitaria. Case e promuovere un dibattito per capire se sono giuste o adatte. Formare gruppi di influenza per le zone più bisognose.  
 R: Discutere sui cambi di attitudine originati dall'esperienza nella mensa comunitaria.

### MATEMATICA

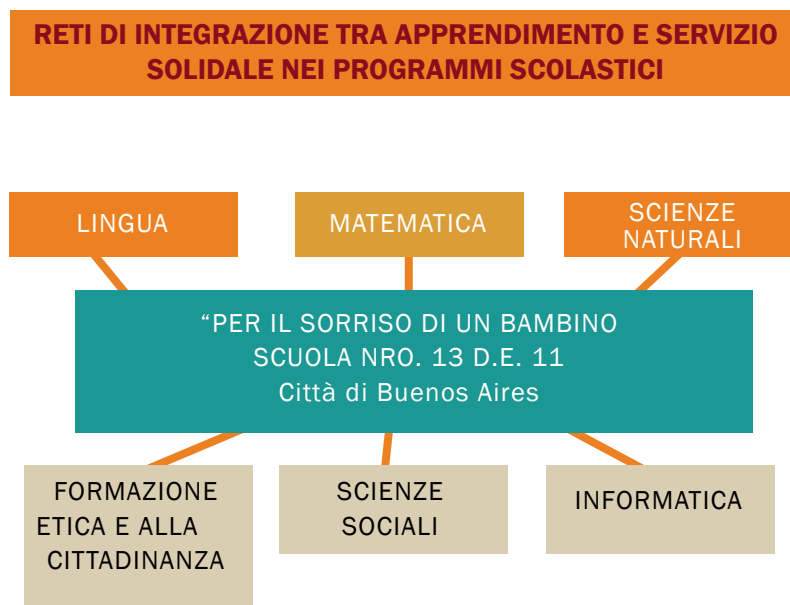
P: Calcolare la cifra ipotetica del preventivo più basso possibile per una famiglia di 4 persone utilizzando cifre reali frutto di una ricerca degli alunni.  
 AI: Raccogliere buoni sconto da donare.  
 AD: Offrire appoggio scolastico in matematica ai bambini della Casa d'Accoglienza.  
 AC: Realizzare una ricerca sul numero di Case per senza tetto nella zona, il numero di persone ospitate, e calcolare il costo per i contribuenti. Far conoscere pubblicamente queste cifre e proporre alternative.  
 R: Riflettere sul miglior uso che si potrebbe fare del denaro restituito dall'Ufficio delle Tasse.

Legenda	AC: Azione di coscientizzazione
P: Preparazione	e intervento civico (advocacy)
AI: Azione Indiretta	R: Riflessione
AD: Azione Diretta	C: Celebrazione

Vediamo come è possibile applicare questo tipo di reti di integrazione in un caso reale.

Gli studenti di una classe di prima media iniziarono una campagna di raccolta di carta e cartone da riciclare, a beneficio di una casa che alloggiava gratuitamente famiglie e bambini che giungono da diverse parti del Paese per ricoverarsi in un ospedale pediatrico molto avanzato. La maestra trasformò questa campagna solidale in un progetto di apprendimento-servizio, pianificando una serie di attività vincolate a numerose aree di studio, così come si ricava dal seguente grafico.

**FIGURA 5:**



Uno sguardo più dettagliato al programma delle lezioni durante il mese in cui si realizzò la campagna permette identificare i contenuti educativi formali specifici e le attività in classe integrate al progetto solidale:

**TABELLA 2: Progetto "Per il sorriso di un bambino". Scuola N° 13 D. E. 11. Città de Buenos Aires. 40**

	<b>OBIETTIVI</b>	<b>CONTENUTI</b>	<b>AZIONI EDUCATIVE</b>
<b>Formazione etica e per la cittadinanza</b>	Organizzarsi per gruppi con autonomia crescente per raggiungere obiettivi comuni e realizzare compiti comuni.	Riflettere sui concetti di solidarietà e partecipazione.	Dare esempi personali di solidarietà e partecipazione. Pianificare in forma congiunta azioni solidali da realizzare nella scuola.
<b>Informatica</b>	Organizzare, mettere in relazione e adottare strategie per la risoluzione di problemi.	Codificazione e organizzazione dei dati. Grafici (Excel) y Tabelle (Word)	Risolvere situazioni problematiche. Registrare tabelle.
<b>Matematica</b>	Utilizzare correttamente i comandi elementari di EXCEL, re-interpretare la informazione.	Risoluzione di situazioni problematiche. Calcoli di approssimazione	Risolvere situazioni problematiche. Registrare tabelle.
<b>Lingua</b>	Ricorrere alla stampa per confermare, ampliare o confrontare l'informazione.	Il testo giornalistico. Sinonimi.	Redigere testi di sintesi sull'informazione compilata per i volantini informativi
<b>Scienze Naturali</b>	Analizzare e stabilire relazioni responsabili tra l'inquinamento ambientale e la salute.	Ambiente. Salute. Prevenzione di malattie.	Pianificare e sviluppare l'esperienza. Sperimentare il riciclaggio di carta.

40. Esperienza vincitrice del Premio Ciudad Escuelas Solidarias 2002 assegnato dalla Secretaría de Educación GCBA. Ringrazio la Profssa. Zulema Marcos per avermi fornito lo schema della sua lezione.

<b>Scienze Sociali</b>	Partecipare in maniera produttiva e impegnata in esperienze e progetti in cui si sviluppi la loro capacità di condivisione.	La Città di Buenos Aires. Pianta.	Situare nella pianta della Città di Buenos Aires l'ospedale GARRAHAM. Investigare i mezzi di trasporto che raggiungono l'ospedale
------------------------	---	-----------------------------------	---

Si può notare come le attività di apprendimento pianificate costituiscano in sé stesse delle azioni tipiche di una campagna solidale (redazione e disegno di volantini, elaborazione di una tabella di Excel per rilevare i risultati), o possono essere messe direttamente in relazione alla tematica della campagna (esperienza di riciclaggio, ubicazione dell'ospedale, ecc.). In questo modo, gli apprendimenti in aula hanno contribuito alla qualità del servizio, e la motivazione offerta dalla campagna dette un contributo alla qualità degli stessi apprendimenti.

Difatti, anche i docenti che non partecipano personalmente all'azione solidale possono far parte di un progetto di apprendimento-servizio, visto che ci sono varie forme di accompagnare il progetto fin dai compiti in aula. I bambini della scuola elementare possono realizzare pratiche di redazione ed ortografia scrivendo il classico tema, oppure una lettera al proprio sindaco richiedendo l'installazione di un semaforo; gli studenti della scuola media possono realizzare l'analisi testuale di un'opera di teatro per superare un esame, o per offrire uno spazio di lettura della stessa opera agli anziani di una casa di riposo; è possibile studiare contabilità per la prossima prova scritta, o per collaborare nella preparazione del preventivo di un progetto di apprendimento-servizio.

Le attività in aula possono essere integrate più o meno direttamente all'azione solidale:

- *Vincolo indiretto con l'azione solidale*: ci sono attività in aula che non fanno parte della pianificazione di un progetto, né si collegano direttamente all'azione solidale, ma indirettamente la rafforzano. Per esempio, un'insegnante di letteratura può contribuire a sensibilizzare i propri studenti per partecipare ad un progetto intergenerazionale

usando come testo per un'analisi letteraria un romanzo o un racconto sulla problematica degli anziani; ciò che si è appreso in tutte le cattedre di Diritto sostengono la pratica pro-bono, ecc.

- *Integrazione diretta*: ci sono attività specifiche di un'area o di una disciplina che fanno parte della stessa esecuzione del progetto: in Scienze Sociali è possibile disegnare e tabulare un'inchiesta d'opinione come parte della diagnosi partecipativa; in Matematica o in Contabilità elaborare il preventivo e il consuntivo dei fondi investiti nel progetto; in Educazione Artistica si preparano i cartelloni e le decorazioni per un concerto di beneficenza, mentre in Educazione Musicale si preparano le canzoni per lo spettacolo ...

Come vedremo più avanti (cap. 3), nell'aula si possono realizzare attività vincolate ad ognuno dei "passi" di un progetto di apprendimento-servizio, dalla riflessione (si veda 3.1.1) fino alla sistematizzazione (3.1.2) o alla valutazione (3.1.3).

Spesso, uno sguardo creativo verso le pianificazioni di qualunque livello o ciclo, permetterebbe identificare un gran numero di contenuti e attività che possono vincolarsi più o meno direttamente con un progetto di servizio.

In altre occasioni, sarà necessario incorporare nuovi contenuti o attività alla pianificazione, o aggiustare i tempi abitualmente previsti per meglio accompagnare il servizio offerto dagli studenti. Per esempio, è possibile che gli studenti preparino un viaggio solidale verso una località afflitta da un'alluvione mentre studiano in Storia le campagne napoleoniche, o in geografia le montagne dell'Asia. Tuttavia, e con un poco di buona volontà, si possono organizzare attività che permettano agli studenti effettuare ricerche sulla storia della popolazione beneficiaria, i temi ambientali e geopolitici connessi all'alluvione, e ritornando dal viaggio riversare ciò che si è appreso in una lezione speciale, in cui senza dubbio saranno messi in rilievo una motivazione e un apprendimento in contenuti e competenze connessi alle Scienze Sociali che non si sarebbe potuto esprimere in una semplice lezione su Waterloo o l'Everest.

*2.1.2 . Apprendimento e solidarietà nell'educazione non formale e nelle organizzazioni giovanili* <sup>41</sup>

41. Per semplificare la trattazione, in questo punto e nel seguente ci riferiremo alle organizzazioni e alla partecipazione o al protagonismo "giovanile" per

L'apprendimento-servizio possiede una tradizione molto più radicata nelle istituzioni educative e meno nelle organizzazioni giovanili. Tuttavia, anche nelle istituzioni educative non formali e nelle organizzazioni della società civile si producono apprendimenti e si realizzano progetti solidali.

Il tema meriterebbe un libro a parte, ed è stato trattato recentemente in un'altra opera (PASO JOVEN, 2004), ma cercheremo comunque di presentarlo in maniera sintetica.

Partiamo dal presupposto che qualunque forma di organizzazione che aggruppi giovani, adolescenti o bambini è di per sé uno spazio educativo. Persino i gruppi più pericolosi, come le "maras"<sup>42</sup> ed altri tipi di bande, sono spazi in cui si trasmettono conoscenze, competenze e attitudini, in relazione ad attività illegali, ma comunque "apprese". A maggior ragione, le organizzazioni che promuovono valori solidali e che danno il proprio contributo per il bene comune sono spazi in cui si realizzano innumerevoli apprendimenti, indipendentemente dal fatto che siano pianificati ed intenzionali o no.

Esistono numerosi ambiti di educazione non formale -centri di alfabetizzazione per adulti, di appoggio scolastico, di educazione professionale, Case per la Gioventù, ecc.- diretti da organizzazioni non governative, Chiese, sindacati ed altre associazioni, in cui si offrono intenzionalmente contenuti educativi specifici.

Sia che contino con insegnanti professionali o volontari, ci sono dei definiti obiettivi di apprendimento da raggiungere, e in varie opportunità sono anche saperi che ricevono un qualche riconoscimento formale. Le parrocchie preparano alla Prima Comunione; nella moschea si insegna il Corano; nelle scuola di lingua cinese, giapponese o greca, si trasmette la lingua e la cultura delle comunità immigranti...

Le differenze con il sistema di educazione formale in quanto ai metodi pedagogici adottati e la sistematizzazione dei saperi da insegnare in questi e in altri casi sono minime. Anche la dinamica di articolazione tra apprendimento e servizio solidale è molto simile. Per esempio:

- I bambini che si recano alla sinagoga per prepararsi al bar-mitzvah, organizzano una raccolta di vestiti e una giornata ricreativa per gli an-

inglobare le attività di bambini, adolescenti e giovani.

42. Le bande organizzate in Centroamerica che si sono propagate anche in altre regioni del mondo

ziani ricoverati nell'ospedale geriatrico della locale comunità ebraica.<sup>43</sup>

- Adolescenti che partecipano alle attività di un centro comunitario per imparare carpenteria e taglio e cucito usano le loro capacità per costruire mobili o confezionare vestiti per anziani indigenti (EyC, 2000)

- Giovani che frequentano una scuola virtuale di formazione politica organizzano progetti partecipativi nelle località dove risiedono.<sup>44</sup>

- Il Programma "Adotta un/a Fratello/Sorella" consiste nel prestare assistenze educative da parte di studenti universitari che accompagnano adolescenti che rischiano di abbandonare la scuola media. Come parte delle loro attività di tutoraggio, gli adolescenti che ricevono l'aiuto scolastico organizzano un progetto solidale a favore della propria comunità.<sup>45</sup>

Più complesso è il tema degli apprendimenti nel contesto delle "organizzazioni giovanili". I bambini, gli adolescenti e i giovani si riuniscono nello scoutismo, nelle organizzazioni giovanili religiose, nei movimenti ecologisti o nei gruppi giovanili del quartiere, ma non per imparare o ottenere un riconoscimento su ciò che imparano.

Tuttavia, nel contesto di qualunque organizzazione giovanile, si possono realizzare dei processi educativi più o meno spontanei. Quanto più coscienti siano i leader di tali organizzazioni -giovani o adulti- del peso formativo delle attività che realizzano, meglio potranno pianificarle e così utilizzare tutto il loro potenziale per il beneficio personale e sociale dei giovani.

Prendiamo un esempio dei più classici: prima o poi, ogni gruppo giovanile che si rispetti dovrà organizzare una qualche attività per raccogliere fondi. Non importa che si tratti di una campagna a beneficio di un popolo colpito dal tsunami, o del coprire le spese di un campeggio estivo, in primo luogo bisognerà sapere di quanto denaro si ha bisogno, dopo ci si dovrà mettere d'accordo sui mezzi da adottare, utilizzarli, valutare se si è raggiunto l'obiettivo prefissato ed infine decidere come si spenderà il denaro.

Se gli stessi giovani sono i protagonisti di questo processo, vari saranno gli apprendimenti ottenuti:

43. Esperienza compilata dal Joint Committee of American Jewish, con sede nella città di Buenos Aires.

44. [www.mppu.org.ar/escueladejovenesmpu.htm](http://www.mppu.org.ar/escueladejovenesmpu.htm)

45. [www.adoptaunhermano.cl/](http://www.adoptaunhermano.cl/)



- Sviluppo personale e sociale: senso di iniziativa, capacità di presentare e difendere le proprie idee, capacità di lavorare in gruppo, ecc.
- Competenze comunicazionali, di gestione amministrativa dei fondi, e -secondo il metodo scelto per raccogliarli- competenze artistiche, di animazione socio-culturale o di altro tipo.
- Valori: il processo metterà in gioco i valori della responsabilità e solidarietà, e promuoverà la discussione sui diversi criteri di equità al momento di decidere chi si beneficerà dei fondi raccolti.

Continuando con l'esempio, in alcune organizzazioni il peso della pianificazione e delle decisioni ricadrà sui leader adulti, che faranno sapere ai bambini o ai giovani quanti biscotti o biglietti della lotteria devono vendere. Anche così, i timidi dovranno superare la loro insicurezza per riuscire a vendere almeno un biglietto, e -salvo che la vendita di biscotti si trasformi in una gara al "chi più vende, vince"- impareranno a partecipare ad un lavoro di gruppo con uno spirito solidale, ad affrontare situazioni inaspettate e a festeggiare i risultati personali e di gruppo al di fuori dell'ambito protetto della famiglia o della scuola.

L'esempio può risultare utile per segnalare che non ogni processo educativo si concretizza necessariamente in maniera pianificata ed esplicita.

Cercando di sistematizzare alcuni dei principali apprendimenti che si possono raggiungere nel contesto delle organizzazioni giovanili, sarebbe possibile raggrupparli in:

- *Educazione ai valori*: così come nel sistema educativo si pensa che i valori e le attitudini si insegnino "trasversalmente" per mezzo di tutte le materie, anche se ci possono essere materie specifiche che affrontino questo tema come "Educazione Civica" o "Formazione Etica" o "Formazione alla Cittadinanza", in ogni organizzazione giovanile -tramite azioni o omissioni- si insegnano valori. In generale, il valore della solidarietà verso i membri del gruppo e verso la comunità in generale è uno dei principali punti in comune della maggior parte delle organizzazioni giovanili senza fini di lucro. In alcuni casi -come nello scoutismo e nelle organizzazioni religiose- ci sono anche spazi di insegnamento esplicito dei valori.
- *Sviluppo personale e sociale*: così come nel sistema educativo formale, il rafforzamento dell'autostima e lo sviluppo di attitudini pro-sociali si ottengono soprattutto grazie all'interazione positiva con coe-

tanei e con adulti significativi. Tra gli impatti che l'apprendimento-servizio produce in questo campo, alcune ricerche indicano anche quello delle attività solidali realizzate dalle organizzazioni giovanili: sviluppo del senso di responsabilità personale, di un atteggiamento più positivo verso i coetanei, un maggior senso dei diritti umani e della responsabilità civica, consolidamento del loro senso morale, ed altre ancora. (CONRAD-HEDIN, 1989, 1991; NHN, 1998).

- *Competenze connesse alla partecipazione civica e all'inserimento nel mondo del lavoro*: la capacità di analisi critica del contesto; di identificazione e risoluzione dei problemi; le competenze vincolate all'integrazione nel contesto di un'organizzazione, con la sua cultura istituzionale, i suoi meccanismi per la presa di decisioni, norme di convivenza, ecc.; le competenze per la gestione dei progetti, per lo sviluppo e amministrazione di fondi; le competenze comunicazionali e per la leadership di piccoli e grandi gruppi sono altri numerosi consolidamenti promossi nelle organizzazioni giovanili e che sono applicabili sia nel mondo del lavoro che in quello della partecipazione civica.

- *Contenuti concettuali*: d'accordo alla missione di ogni organizzazione e alle tematiche affrontate nei progetti che si realizzano, ci sono anche contenuti concettuali o "filoni tematici" (PASO JOVEN, 2004, p. 57) che fanno parte dell'apprendimento:

- In un'organizzazione ambientalista, si apprenderanno i contenuti connessi al riscaldamento globale, alla preservazione di specie a rischio, alle politiche ambientali, ecc.
- In un'organizzazione Scout, si impareranno i principi del *guidismo*, la storia di Baden Powell, oltre a contenuti e competenze specifici, collegati alla ricreazione e all'animazione di bambini, adolescenti e giovani.
- In un movimento religioso, si apprenderanno contenuti attinenti ai principi della propria fede, ai rituali, alla spiritualità propria della comunità, ecc.

Questi contenuti, competenze e attitudini fanno parte di un "programma pedagogico" a volte nascosto, altre parzialmente esplicito, che si porta avanti nelle organizzazioni. E nello stesso modo in cui nel contesto dell'educazione formale la motivazione a imparare aumenta quando i contenuti dell'apprendimento si collegano con problematiche reali e progetti solidali, anche nelle organizzazioni giovanili gli appren-

dimenti si rafforzano quando intenzionalmente si integrano con dei progetti solidali. Non è lo stesso imparare al catechismo che bisogna amare il prossimo e dopo uscire nel cortile parrocchiale e litigare con i compagni, invece di uscire insieme a mettere in pratica il comandamento dell'amore servendo gli anziani, gli emigrati o i più poveri del quartiere.

Nell'educazione formale si afferma che se gli allievi non sono protagonisti del proprio processo educativo non c'è un apprendimento significativo (PIAGET, 1969; ROGERS, 1995); questo protagonismo diventa ancora più cruciale nelle organizzazioni giovanili (si veda il punto seguente, 2.2). Sono molto pochi i giovani che saranno disposti a rimanere per tanto tempo in un'organizzazione di volontariato se sentono che non dispongono dello spazio necessario per sviluppare la propria iniziativa. Ad ogni modo, un'organizzazione di volontariato che non stimoli la partecipazione sarebbe una contraddizione di termini, ed anche nel caso in cui sopravviva lo farà con giovani "comodi" e passivi, propensi a ricevere ordini più che a concretizzare tutto il proprio potenziale.

Per concludere, vorrei esemplificare ciò che si è esposto con alcuni casi in cui si verifica l'integrazione tra apprendimento e servizio solide nel contesto di un'organizzazione della società civile.

- L'organizzazione "Sport Meet for a United World" realizzò in Austria lo Sports4Peace, al quale parteciparono circa 20.000 giovani di diverse scuole superiori che hanno potuto sperimentare "uno sport che è via verso una società solidale e orientata alla pace". Guidati da sei semplici regole (*gioca seriamente, gioca onestamente, non mollare mai, tieni gli occhi aperti agli altri, gioca per giocare, fai la differenza*) stampate sulle facce di un dado, i ragazzi coinvolti hanno fatto sport, organizzato tornei, eventi sportivi e musicali, hanno raccolto firme per la pace olimpica. Ogni evento o gesto sportivo vissuto dopo aver lanciato il dado, consentiva ai ragazzi di collezionare degli "anelli olimpici". Ogni passo verso la pace, attraverso piccole o grandi azioni di comunione o di perdono, consentiva invece di conquistare degli "anelli d'oro". Obiettivo finale: raggiungere i 51.000 anelli olimpici e anelli d'oro ed avvolgere così simbolicamente la superficie dei 510 chilometri quadrati della terra con una rete di pace.<sup>46</sup>

46. [www.sportmeet.org/italiano/sport4peace/sport\\_4\\_peace.htm](http://www.sportmeet.org/italiano/sport4peace/sport_4_peace.htm)

- Nella República Dominicana, la REDOVH (Red Dominicana de Personas Afectadas por el VIH/SIDA, Rete Dominicana dei Malati di AIDS) offre una formazione specifica sulla prevenzione dell'AIDS a giovani volontari, che in seguito realizzano attività come agenti di coscientizzazione e collaborazione nelle popolazioni a rischio mediante la distribuzione di materiale informativo o di medicine generiche o antiretrovirali a favore della prevenzione e cura dell'epidemia. Sullo stesso modello, nel 2004 realizzarono anche un programma destinato alla diagnosi e al trattamento della tubercolosi in tutto il Paese (PASO JOVEN, 2004, p. 97-98).

- Le Guide della Costa d'Avorio cominciarono a lavorare in una comunità rurale, con l'obiettivo di contribuire a migliorare le condizioni di vita delle donne del posto. Grazie a sfilate, conferenze e varie attività convocarono donne giovani e adulte, alle quali cominciarono a trasmettere ciò che avevano imparato nell'organizzazione su caratteristiche e mezzi di prevenzione dell'AIDS e delle malattie trasmesse sessualmente. Dopo aver guadagnato la loro fiducia, poterono aiutarle ad organizzarsi in gruppi per generare piccole imprese produttive per loro e le rispettive famiglie.<sup>47</sup>

## 2.2 - Protagonismo giovanile

Questa seconda "nota caratteristica" dell'apprendimento-servizio può sembrare ridondante e non necessaria: come non dare per scontato che le attività di apprendimento-servizio devono avere come protagonisti gli studenti o i membri di un gruppo giovanile?

Tuttavia, l'esperienza insegna che sono molte le attività solidali realizzate in ambito educativo i cui protagonisti principali sono gli educatori o le famiglie degli studenti, o la stessa istituzione (donazioni, sostenimento dei servizi, ecc.). In altri casi, la scuola o l'Università organizzano azioni per rispondere ai bisogni degli studenti, in cui questi sono destinatari ma non protagonisti dell'azione solidaria. Come abbiamo segnalato nel punto precedente, affinché si possano avere "apprendimenti significativi" e non solamente un servizio solidale, è necessario che bambini, adolescenti e giovani siano personalmente coinvolti nella gestione dell'attività.

47. Esperienza compilata per un manuale di apprendimento-servizio in corso di pubblicazione per i tipi di CIG-CLAYSS

Nelle organizzazioni della società civile si convive permanentemente con l'impegno dei giovani volontari. Tuttavia, l'atteggiamento paternalista di alcuni dirigenti adulti, la scarsa fiducia per delegare decisioni o i continui riferimenti ai "bei vecchi tempi, in cui la gioventù era più impegnata" possono anche minare il protagonismo giovanile.

Proporre che i giovani siano protagonisti di attività di impegno solida solitamente genera scetticismo negli adulti. Sono capaci i giovani del Terzo Millennio di impegnarsi per cause sociali? Riusciranno ad essere sufficientemente motivati per proporre i loro divertimenti e mettersi al servizio di altri?

L'esperienza suggerisce che la risposta che si dà a queste domande è uno dei fattori più critici per determinare se è possibile realizzare un progetto di apprendimento-servizio in un'istituzione educativa o in un'organizzazione giovanile.

### 2.2.1 - Lo sguardo adulto e l'"effetto Pigmalione"

Lo sguardo degli adulti verso i giovani -per amichevole o "complice" che sia- non può non essere impregnato della propria esperienza personale su "come essere giovane". Comprendere le nuove generazioni a partire dalla loro esperienza, senza cercare di proiettare più o meno consapevolmente i punti di riferimento della propria gioventù come unico paradigma possibile, è un compito difficile da svolgere senza un certo distacco personale e un poco di prospettiva storica.

Per questo crediamo che valga la pena analizzare criticamente certi pregiudizi che pesano sul modo in cui gli adulti e i mezzi di comunicazione da loro condotti, "guardano" oggi i giovani.

Lo stereotipo afferma che "i giovani non sono più così impegnati come negli anni '60 e '70". Le ricorrenti commemorazioni del Maggio Francese del '68, di Woodstock e di altri eventi che ha avuto come protagonista nei suoi anni giovanili la generazione che oggi governa il mondo, sono solite concludere con bilanci devastanti sulla capacità di impegno dell'attuale generazione giovanile.

Come in quasi tutti i luoghi comuni, ogni prova che gli si contrapponga è ridotta alla categoria di "insignificante" o "eccezionale". Le mobilitazioni di massa dei liceali francesi contro il progetto di legge Fillon del marzo 2005 furono squalificate da alcuni dirigenti politici

come "espressioni minoritarie"<sup>48</sup>, senza che nessuno osasse ricordare loro quanti fossero in realtà gli studenti della Sorbona che iniziarono il leggendario movimento del '68... Di fronte a fatti difficili da eludere come l'accorrenza in massa nel luglio 2005 a favore dell'Africa al "Live 8" organizzato da Bob Geldof, qualche giornalista si sorprende del fatto che "una nuova generazione riscoprì il potere della protesta"<sup>49</sup>.

Probabilmente la realtà è più complessa dei luoghi comuni. Da un lato, i giovani del principio del terzo millennio sono meno numerosi della generazione dei propri genitori, los "baby boomers", almeno in Europa e in Nordamerica, e il minore peso relativo gli rende più difficile farsi ascoltare. D'altro lato, i loro codici, le loro forme d'espressione e i loro interessi prioritari non sono sempre gli stessi di quelli delle generazioni precedenti. Può essere che si impegnino per bandiere differenti rispetto a quelle dei genitori, o anche che lottino con altri metodi.

Per dare solo alcuni esempi: il paradigma giovanile classico ha considerato "lotta politica" le barricate del '68, ma difficilmente include in queste categorie gli *hackers* che danneggiano il sito web della Microsoft perché lo considerano monopolico. Si riconosceva come "partecipazione" quella dei giovani seguaci di Martin Luther King quando boicottavano i negozi segregazionisti, ma non sempre si valorizza allo stesso modo quella dei giovani verdi che si rifiutano di comprare alimenti transgenici. La "manifestazioni-flash", convocate con telefoni cellulari e messaggi di posta elettronica contro l'invasione in Iraq sono certamente forme nuove e poco studiate di partecipazione politica, ma non per quello meno reali delle marce anti-Vietnam. *Le Monde* è arrivato persino a definire "Woodstock alla rovescia"<sup>50</sup> le Giornate Mondiali della Gioventù iniziate da Giovanni Paolo II, anche se è lecito domandarsi perché i 100.000 giovani di Woodstock contano come un simbolo della mobilitazione giovanile dell'epoca, e non si riconosce la stessa funzione al milione di partecipanti della Giornata Mondiale di Colonia con Benedetto XVI.

Con questo, non si vuole affermare che non sia preoccupante la

48. Des lycéens occupent leurs établissements et bloquent des rectorats pour obtenir le retrait de la loi Fillon. *Le Monde*, 3 avril 2005.

49. A new generation learns the power of protest. By Owen Gibson. *The Guardian*, sabato 2 luglio, 2005

50. *Le Monde*, 16 agosto 1989.

scarsa partecipazione giovanile nella politica partitica tradizionale. Tuttavia, il disinteresse per la politica dei partiti non è esclusivo dei giovani. Sicuramente ci si dovrà domandare se la tanto menzionata breccia tra il volontariato sociale e la militanza politica sia da imputare solamente all'apatia civica dei giovani o piuttosto alla rigidità delle strutture partitiche per aprirsi ai linguaggi e agli interessi della società in generale e della gioventù in particolare; alla delusione della generazione adulta per la propria esperienza politica, che si trasmette come un peso insopportabile alle nuove generazioni, o alla scarsa capacità del sistema educativo di formare una cittadinanza partecipativa.

Secondo un'inchiesta dell'Eurobarometer realizzata nel 2003<sup>51</sup>, un 50% dei giovani dell'Unione Europea partecipa in qualche modo a organizzazioni sociali. Se togliamo il 28% che partecipa ai club sportivi -una sottrazione artificiale, perché l'associazione ad un club non impedisce la partecipazione in altri tipi di organizzazione- rimarrebbe per lo meno un 22% di partecipanti ad organizzazioni ecologiche, religiose, culturali, a favore dei diritti umani, ecc. Pur essendo una minoranza, è una percentuale significativa secondo i parametri internazionali. Sembrerebbe che di fronte all'opportunità di realizzare attività sociali concrete la risposta giovanile non sia assente: nel 2003, la Sorbona aprì un concorso per coprire 40 posti di cooperazione con paesi in via di sviluppo e si presentarono 1.200 studenti (Â PROPOS, 2004).

Ovviamente, questi 1.200 potenziali volontari non sono mai apparsi sulla prima pagina di qualche giornale. Se invece un adolescente con problemi psichiatrici o un giovane tossicodipendente commette un reato occuperà spazio per giorni sui mezzi di comunicazione di massa. La logica commerciale su ciò che "costituisce" una notizia non è un problema solamente per i giovani, comunque: un Premio Nobel della Pace riceve sicuramente meno attenzione del capocannoniere del campionato di calcio. Paul Mc Cartney, Bob Dylan e Mick Jagger continuano ad avere una copertura incondizionata dei mass-media come emblemi della gioventù che è stata, ma non si offre nemmeno una minima parte di questa attenzione ai giovani d'oggi.

L'invisibilità mediatica dei giovani solidali non è un dato minore al momento di comprendere la forza degli sguardi negativi degli adulti -compresi quelli degli educatori- verso i giovani, e lo sguardo pessimis-

51. [http://europa.eu.int/comm/public\\_opinion](http://europa.eu.int/comm/public_opinion)

ta degli stessi giovani verso la propria generazione.

Lo sguardo sociale pessimista sui giovani influisce decisamente sulle percezioni di insegnanti, leader di organizzazioni, padri e madri su ciò che è "normale" che ci si possa aspettare dai giovani, e nella stessa possibilità di proporre alternative che incoraggino la partecipazione, come nel caso dell'apprendimento-servizio.<sup>52</sup>

Se noi educatori siamo convinti che alle nuove generazioni "non importi nulla", molto facilmente ci possiamo esimere dal proporre loro orizzonti di partecipazione sociale o politica. Se invece, includiamo nel quadro della realtà che migliaia di bambini, adolescenti e giovani di "questi tempi" partecipano, si impegnano socialmente e sono capaci di grandi cose, dovremmo capire che forse il problema reale non sono i giovani ma le proposte che rivolgiamo loro e sforzarci di offrire opzioni più attraenti ed esigenti, e più adatte ai loro linguaggi ed interessi.

È nota la leggenda di Pigmaliione, sia nella sua versione classica che nella versione moderna di Bernard Shaw. Nella versione di Shaw, il Professor Higgins crede sia possibile far passare una fioraia di strada per un'aristocratica, insegnandole a parlare correttamente. Questa convinzione, come o più delle conoscenze impartite, ha un effetto trasformante su Eliza.

L'Effetto Pigmaliione, o l'incidenza dello sguardo dell'educatore sull'effettivo dispiegarsi delle potenzialità del discepolo, è stato abbondantemente dimostrato nel campo dell'educazione formale in generale (ROSENTHAL, R. - JACOBSON, L., 1968). L'osservazione indica che quest'Effetto Pigmaliione si produce anche in ciò che riguarda l'educazione alla partecipazione solidale. Quando i docenti pensano che i propri studenti siano incapaci di impegnarsi socialmente, è difficile che promuovano quest'impegno. Se invece credono che i giovani siano ancora capaci di grandi cose, l'esperienza mostra che i progetti fioriscono.

L'apprendimento-servizio parte dalla convinzione che **nessuno è così piccolo o povero da non poter offrire alcun contributo alla co-**

52. TENTI FANFANI (2005) ha confrontato la visione degli insegnanti sui giovani in quattro Paesi latinoamericani. Malgrado le statistiche mostrino un aumento della partecipazione giovanile in organizzazioni di volontariato in questi Paesi, la maggioranza degli insegnanti era dell'opinione che ai giovani mancasse interesse per le questioni sociali.

**munità.**

*“L'apprendimento-servizio comporta un cambiamento nella nostra percezione dei giovani e una ri-concettualizzazione del loro ruolo. Il cambio comincia con lo smettere di considerarli soggetti passivi e dipendenti per pensarli capaci di contribuire attivamente alla trasformazione del loro contesto” (GONZALEZ, 2002).*

È evidente in special modo nei numerosi casi di apprendimento-servizio, i cui protagonisti sono studenti dalle diverse capacità. Questi permettono mettere a fuoco le abilità e le potenzialità degli studenti, e invertire il paradigma del disabile come destinatario passivo, per mettere in luce il suo protagonismo e sviluppare le sue capacità.

Per esempio, nella *Florence Brown Community School* di Bristol, Inghilterra, studenti con differenti capacità mentali impararono a produrre compost (fertilizzante organico) e articoli in cemento per giardini come vasi, figure, ecc. Tali apprendimenti furono poi applicati per creare e mantenere il giardino di una rotonda in una via molto transitata. L'iniziativa ebbe una ripercussione nella comunità, e l'efficienza con cui gli alunni mantenevano il giardino pubblico incoraggiò commercianti e familiari ad assumere studenti come giardinieri. La scuola creò anche una micro-azienda per la produzione di *compost*, che ora è una fonte di lavoro per alcuni dei ragazzi che hanno terminato i loro studi.<sup>53</sup>

In questi anni, innumerevoli direttori e insegnanti mi hanno raccontato episodi in cui *“il peggiore dei miei alunni è diventato il più impegnato nel lavoro solidale, ed ora è cambiato anche in classe”*. Di fronte a racconti come questo, rispondo sempre che con tutta probabilità lo studente non sarebbe “cambiato” se un insegnante non avesse avuto il coraggio di dargli un'opportunità.

Tuttavia, in molti casi sorge anche la domanda: sono cambiati gli studenti o è cambiato lo sguardo degli adulti su di loro? Ricordo il caso di Carla<sup>54</sup>, un'adolescente di classe medio-alta che frequentava un Liceo Internazionale. Con quella crudeltà che non è esclusiva dei bambini, Carla era soprannominata “la pianta”, perché i compagni assicuravano che un geranio avrebbe partecipato più di lei alle at-

53. [www.communitypartners.org.uk/sen/sen\\_casestudies.html](http://www.communitypartners.org.uk/sen/sen_casestudies.html)

54. Abbiamo cambiato il nome della ragazza per ovvie ragioni di riservatezza.

tività in classe. Nel contesto delle attività obbligatorie del CAS<sup>55</sup>, la scuola organizzò un programma di servizio solidale per offrire attività ricreative e di appoggio scolastico in un centro comunitario per bambini a rischio sociale. La sorpresa fu enorme quando Carla cominciò a dialogare coi bambini e ad organizzarli per giocare, e in poco tempo si trasformò nella leader naturale dell'attività. “Non potevo credere che ‘la pianta’ avesse dentro tutto questo”, mi confessava una delle sue insegnanti.

Quanti giovani si considerano “buoni a nulla” perché gli adulti li hanno convinti che lo sono? Quanti pensano che se i loro genitori, tanto rivoluzionari, non sono riusciti a cambiare il mondo nel '68, per loro, meno “bravi”, non vale nemmeno la pena provarci? Quanti non arrivano mai a scoprire il proprio potenziale perché non hanno mai trovato l'opportunità per dimostrarlo? Quanti guardano al futuro con timore e scetticismo perché non hanno mai avuto l'occasione di sperimentare che una loro azione cambia qualcosa nell'ambiente in cui vivono?

Il protagonismo autentico di bambini, adolescenti e giovani è una caratteristica essenziale di un buon progetto di apprendimento-servizio, ed è anche un cammino di realizzazione personale che supera ampiamente i limiti di qualunque progetto scolastico.

I migliori progetti di apprendimento-servizio garantiscono che gli studenti possano partecipare attivamente in tutte le tappe del progetto, anche nella sua pianificazione, nel conseguimento e nella gestione dei fondi, oltre che nella sua valutazione, aspetti che in tante occasioni vengono riservati ai leader adulti, ma che possono costituire valide opportunità di apprendimento e crescita per bambini, adolescenti e giovani.

### 2.2.2 - Flessibilità delle strutture istituzionali

Oltre a permettere di “vedere” gli studenti in contesti diversi dall'aula, i progetti di apprendimento-servizio sono soliti offrire agli insegnanti la possibilità di imparare dalla realtà contemporaneamente agli studenti, di affrontare problematiche per cui non si trova una risposta nei manuali e che costringono a investigare a fianco degli

55. “Creatividad, Acción y Servicio”, attività obbligatoria per conseguire il diploma del Liceo Internazionale.

studenti, sfide a cui non tutti gli educatori si prestano con la stessa comodità.

Offrire agli studenti spazi di protagonismo richiede un “cambio di prospettiva” da parte degli insegnanti, e la capacità di svolgere un ruolo di leader piuttosto che di “oracolo”. Ai leader delle organizzazioni giovanili, si esige un permanente esame di coscienza sul tipo di leadership che esercita, e in che misura favorisce la partecipazione attiva dei giovani.

Specialmente nelle istituzioni educative, insieme all’apertura dei docenti, promuovere il protagonismo dei giovani richiede un certo grado di flessibilità degli ambiti istituzionali.

Sono ambiti che cambiano molto, a seconda delle politiche educative e delle tradizioni docenti di ciascun Paese: quelli con maggior flessibilità nei programmi e maggiore autonomia delle istituzioni educative offrono più opportunità perché gli insegnanti innovatori possano introdurre progetti di apprendimento-servizio. D’altra parte, nei Paesi con politiche educative più centralizzate, l’adozione dell’apprendimento-servizio come politica nazionale o provinciale contribuisce a che tutti docenti adottino scelte più coraggiose, anche quelli che da soli non avrebbero mai corso il rischio di adottare una pratica innovatrice.

Di là delle differenze normative, oggi nessuno oserebbe negare che il sistema educativo debba formare “cittadini attivi”. Tuttavia, sappiamo che normalmente c’è una grande distanza tra i documenti ministeriali sulla riforma educativa, le grandi teorie degli specialisti e le buone intenzioni espresse nei progetti educativi istituzionali, da un lato, e le inerzie e i limiti imposti dalla realtà della pratica quotidiana dall’altro.

Molte istituzioni educative rimangono intrappolate in questa grande schizofrenia, tra le esortazioni alla partecipazione e la tradizione scolastica ed universitaria che dice che si impara seduti in silenzio, ascoltando il professore e studiando sui libri. Assumere nella pratica la tanto decantata “centralità dell’alunno”, riconoscere la possibilità che sia necessaria la sperimentazione fuori dell’aula, superare le gelosie professionali per formare gruppi interdisciplinari, implica per la maggioranza degli educatori un salto che è più facile fare intellettualmente che nella pratica.

Nelle parole di un gruppo di maestri di Colonia, Uruguay, che ha realizzato una valutazione del primo anno di pratica di apprendimento-servizio:

*“Questo tipo di lavoro richiede una buona dose di creatività, implica uscire dalla routine per scambiare idee, elaborare nuove strategie, coordinare attività, cooperare e appoggiarsi in forma reciproca. (...) È anche una forma di sviluppare valori tra noi”. “Noi maestri dobbiamo ascoltare di più, bisogna cambiare le strategie pedagogiche e avere come primo punto di riferimento gli interessi degli alunni”. (CVU, 2004)*

La necessità di rendere più flessibili le strutture tradizionali dell’insegnamento per offrire apprendimenti effettivamente vincolati alla realtà è una sfida anche per le istituzioni universitarie. Tra i molti casi degni di nota in questo senso, vorrei segnalare quello della Facoltà di Medicina dell’Università di Tucumán, Argentina.

L’Università scelse come motto l’affermazione di Charles Boelens (ex direttore dell’Organizzazione Mondiale della Sanità):

*“Le scuole di medicina in futuro dovranno rispondere non solamente dell’idoneità dei suoi laureati, ma anche del livello di salute delle loro rispettive zone di influenza”.<sup>56</sup>*

Come parte del nuovo modello di pratiche mediche dell’Università, oltre a realizzare il tradizionale praticantato nell’ospedale-scuola, si richiede che gli studenti realizzino sei mesi di pratica in centri sanitari rurali o di quartieri periferici. Prendendo in considerazione la crisi di morti infantili per denutrizione che soffriva la provincia, e nell’ambito delle pratiche nelle zone urbane marginali, è stato attivato con gli studenti dell’ultimo anno il Programma BIN di identificazione, diagnosi e trattamento della denutrizione infantile.

Se si considera poi che spesso le famiglie più povere e meno educate ricorrono all’ospedale solamente quando la situazione è già irreversibile, i futuri medici realizzano visite a domicilio nella zona d’influenza del centro sanitario in cui realizzano il loro praticantato per identificare i bambini che soffrono di denutrizione. Sotto la supervisione dei professori e con fondi stanziati dal sistema sanitario e dalla stessa Università, ogni studente si incarica di uno o più casi fino a che i bambini escono dalla situazione a rischio.

56. Citato in: BIN (2004).

Nei suoi primi due anni di vita, il Programma BIN ha curato 380 bambini in situazione di grave rischio di denutrizione, ed è riuscito a salvarne la vita a 375. La professoressa titolare del progetto afferma:

“Per alcune Università l’oggetto della loro esistenza è l’eccellenza accademica. Noi consideriamo invece che la ragione della nostra esistenza è il servizio alla gente: l’eccellenza accademica è solo il suo migliore strumento.” (BIN, 2004)

Nelle testimonianze degli studenti, il livello investigativo e il rigore scientifico, così come la creatività e l’empatia che erano stati obbligati a mettere in gioco per poter salvare le vite dei bambini assistiti, avevano costituito l’esperienza più preziosa di tutto il corso di studi, e per molti aveva rappresentato un sano incontro con la realtà locale:

*“Abbiamo demolito le barriere che ci separano dalla realtà”*  
(BIN, 2004).

È necessario evidenziare come nell’origine del programma ci sia stata una decisione istituzionale per quel che concerne gli ambiti offerti per realizzare la pratica professionale. Il fatto di aver aggregato al tradizionale ospedale-scuola la pratica in centri sanitari comunitari e l’assistenza domiciliaria ha offerto il contesto normativo adatto per creare una pratica innovatrice di apprendimento-servizio, e una formazione professionale di qualità con profili più ampi e adatti alla realtà locale.<sup>57</sup>

### 2.3 - Servizio solidale

L’espressione “apprendimento-servizio” raccoglie alla lettera l’originale inglese “*service-learning*”. Nella nostra definizione, tuttavia, abbiamo voluto associare la precisazione di servizio “solidale”, perché riteniamo che la proposta di apprendimento-servizio racchiude una concezione della società e della persona umana centrata nella solidarietà e nella ricerca di un mondo più giusto e più fraterno.

Come afferma Carlos Núñez:

*“In ogni proposta educativa c’è -più o meno esplicitamente- una base teorica che la sostiene. (...) È da lì che dobbiamo riflettere sulle implicazioni etiche di un modello sociale, politico ed economico che*

57. Sull’istituzionalizzazione dell’apprendimento-servizio nell’Educazione Universitaria, si veda: CAMPUS COMPACT (2004), y FURCO, A. (in corso di stampa). Institutionalizing service-learning in higher education. Journal of Public Affairs

*“educa” in e da certi valori e che facendolo “dis-educa” in relazione alle proposte dell’etica umanista -l’etica della vita-”* (NÚÑEZ, 2001)

*Vedremo nei prossimi punti alcuni dei contenuti che possono fondamentare il nostro uso del termine solidarietà.*

#### 2.3.1 - Solidarietà, servizio e fraternità

In alcune lingue, l’espressione “apprendimento-servizio” genera una certa resistenza, perché la parola “servizio” è troppo associata all’idea di “servizio militare” o di “servizio domestico” e non richiama facilmente il fatto che le attività di apprendimento-servizio debbano essere volontarie, gratuite e disinteressate (TAPIA, 2003).

Il concetto di “servizio” risulta familiare a chi professa una fede religiosa, giacché è associato essenzialmente all’amore verso il prossimo e la cosiddetta “regola d’oro” comune alla maggior parte delle religioni e delle tradizioni morali: “fa’ al prossimo ciò che vorresti fosse fatto a te, non fare agli altri ciò che non vorresti facessero a te”. Allo stesso tempo, questo dà al termine “servizio” una connotazione religiosa che -almeno in alcuni contesti educativi, fortemente laici- può generare una certa resistenza.

Sembrirebbe che nel mondo contemporaneo, “solidarietà” sia un termine molto più compreso e valorizzato di “servizio”, almeno nelle lingue neolatine<sup>58</sup>: solidarietà, *solidaridad*, *solidarité*...

Siamo coscienti che la parola solidarietà possa essere usata in contesti molto diversi e con connotazioni estremamente differenti: si può fare “un appello alla solidarietà” per chiedere donatori di sangue o aiuto davanti a un terremoto, parlare di solidarietà tra lavoratori di un sindacato, o richiedere solidarietà con il Terzo Mondo per alleviare il suo debito estero. In molte lingue, l’espressione è stata utilizzata sia a destra che a sinistra come parte apprezzata del vocabolario politico, tanto da coloro che si considerano “progressisti” quanto da alcuni insigni dittatori.

Di fatti, leader della società civile in diverse parti del mondo sono preoccupati per una certa “svalutazione” della parola, che si può tras-

58. Non è tra le più piccole differenze culturali che ci separano dal mondo anglosassone il fatto che sia quasi impossibile tradurre “solidarietà” all’inglese, dato che non è un termine di uso comune. Al suo posto, è frequente usare “service”, “care” e “compassion”. TAPIA, 2003

formare in poco più di uno slogan vuoto di contenuto, o semplicemente nell'espressione di un vago sentimento di buona volontà.

Come sostengono M. P. Guardiola Albert e A. J. Diéguez,

*“Attualmente appare la solidarietà come una moda, senza domandarsi quale filosofia o progetto sociale la reggano” (DIEGUEZ, 2000)*

Giovanni Paolo II affermava nella Sollicitudo Rei Socialis:

*“...la solidarietà non è un sentimento superficiale per i mali di tante persone, vicine o lontane. Al contrario, è la determinazione ferma e perseverante di impegnarsi per il bene comune, ossia per il bene di tutti e di ciascuno, affinché tutti siano veramente responsabili di tutti.” (SRS, 38)*

Sappiamo che, in pratica, ci sono elemosine che invece di aiutare umiliano, “beneficenze” che sono un modo di eludere le proprie responsabilità sociali più che di assumerle, e programmi denominati “solidali” ma che in realtà sono strategie di marketing di aziende che contemporaneamente evadono tasse e inquinano l'ambiente.

Con le migliori intenzioni, le scuole possono cercare di essere solidali senza riuscirci veramente. Non sono rare le situazioni come quella di un centro che in un quartiere assisteva bambini in situazioni di povertà estrema. Gli studenti di una scuola di classe media erano arrivati per “trascorrere un giorno con bambini poveri”: distribuirono caramelle, giocarono con loro, e partirono entusiasti per essere entrati in contatto con una dura realtà che non conoscevano, per essersi arricchiti con l'affetto dimostrato dai bambini e sentendosi, in generale, molto soddisfatti con se stessi. I bambini del centro comunitario rimasero con l'aspettativa di rivedere presto i loro nuovi “amici”, che non tornano più nel quartiere. L'anno successivo, un altro gruppo della stessa scuola cercò di ripetere la stessa attività, che fu etichettata dal leader comunitario -in termini piuttosto duri, ma molto chiari- come un' “escursione nella povertà” (CROCE, A. 2000).

In un contesto mondiale caratterizzato dal costante approfondimento della breccia che separa popoli e persone, i sempre più ricchi dai sempre più poveri, acquista particolare importanza che le azioni solidali non riproducano modelli sociali non simmetrici e che non cerchino di dissimulare o convalidare situazioni di ingiustizia e inequità. La differenziazione tra “solidarietà” e “beneficienza” è marcata, di fatto, perché una tende a rafforzare le relazioni orizzontali tra comunità

e popoli associati per costruire un mondo più fraterno, mentre l'altra tende a riprodurre modelli verticali e paternalistici di relazione tra “benefattore” e “beneficiari”.

Come segnala De Beni, nell'attuale contesto mondiale di frammentazione sociale e disgregazione dei vincoli interpersonali, la solidarietà è tale se contribuisce a generare vincoli di autentica fraternità (DE BENI, 2000).

Questa concezione della solidarietà come fraternità -fratellanza-, implica il riconoscimento dell'umanità come una famiglia, e di tutti gli essere umani come fratelli nella comune dignità della condizione umana (LUBICH, 2002). È notevole, in questo senso, la convergenza tra il pensiero del Mahatma Gandhi, che al principio del XX secolo affermava:

*“la regola d'oro è essere amici del mondo e considerare tutta la famiglia umana come ‘una’” (MANTOVANO, 2001, p. 11),*

e questo testo di Giovanni Paolo II:

*“Ogni uomo è mio fratello’, diceva Paolo VI (...) Le barriere di razza, lingua, cultura, idee politiche o credenze religiose cadono -o dovrebbero cadere- di fronte a questa profonda verità sull'uomo: tutti costituiamo una sola famiglia umana (...) Tutti noi siamo chiamati a riconoscere questa solidarietà basilare della famiglia umana come condizione fondamentale della nostra vita sulla Terra. Sappiate scoprire in ogni essere umano il volto di un fratello o di una sorella. Ciò che ci unisce è molto più di quello che ci separa; è la nostra umanità condivisa” (Giovanni Paolo II, 1987, 1 e 11).*

Come proposta educativa, la pedagogia dell'apprendimento-servizio implica educare per questo cosciente riconoscimento dell'uguale dignità di ogni persona umana, e del vincolo fraterno che ci unisce ad ogni “altro”.

Per questo è importante che i progetti di apprendimento-servizio mettano l'accento sul condividere più che sul dare, aiutando gli studenti a poter riconoscere consapevolmente quanto apprendono e quanto ricevono affettivamente dai “recettori” dell'azione solidale, e non solamente quello che “danno”. In questo senso, un progetto di apprendimento-servizio non ha solo “fornitori” e “recettori” di un servizio: tutti sono attori protagonisti che danno e ricevono. Alcuni ricevono migliori condizioni di vita; altri, esperienza e conoscenze, ma tutti si



arricchiscono nel reciproco dono di sé.

### 2.3.2 - Solidarietà e prosocialità

La concezione di solidarietà appena spiegata è connessa molto strettamente alla ricerca e allo sviluppo di programmi educativi per la formazione di attitudini prosociali su diversi livelli educativi che si sono andate espandendo negli ultimi anni (DE BENI, 2000; ROCHE OLIVAR, 1998).

È noto che dagli anni '50, numerose ricerche pedagogiche si sono concentrate sull'analisi delle attitudini "anti-sociali" nei giovani, ed hanno tentato di proporre diversi mezzi per il suo contenimento e la sua prevenzione. Dagli anni '70 si è cominciato a variare l'approccio, puntando -più che a prevenire attitudini "anti-sociali"- a identificare e promuovere lo sviluppo di attitudini "prosociali". Sebbene l'espressione "condotta prosociale" sia stata coniata nel 1972 da L. Wispe, come contrario di "condotta antisociale", solo negli anni '80 si è cominciato ad elaborare un modello pedagogico teorico di insegnamento della prosocialità.

Si potrebbe intendere per attitudini prosociali

*"quelle azioni che tendono a beneficiare ad altre persone, gruppi o mete sociali senza che esista la previsione di una ricompensa ulteriore". (ROCHE OLIVAR, 1998, p. 16).*

La definizione di Roche precisa:

*"(Sono prosociali) quei comportamenti che, senza la ricerca di ricompense esterne, favoriscono altre persone, gruppi o mete sociali ed aumentano la probabilità di generare una reciprocità positiva, di qualità e solidale nelle relazioni interpersonali o sociali conseguenti, salvando l'identità, la creatività e l'iniziativa delle persone e dei gruppi implicati"*

L'educazione alla prosocialità suppone "sia un ottimo sviluppo psicologico centrato nelle abilità per le relazioni interpersonali, sia nell'attribuire a queste un profondo significato che dia alla persona un nucleo di identità coerente. Per conseguirlo e tradurlo in relazionalità, ci sarà bisogno di incidere nella comunicazione e nel dialogo di qualità." (ROCHE OLIVAR, 1998, 145)

Un'azione prosociale può coinvolgere un sentimento altruista, ma non si esaurisce in quello. L'"altruismo" si riferisce all'intenzionalità dell'attore, il "donante" che si propone di beneficiare uno o più "ri-

cettori", mentre una condotta "prosociale" pone l'accento sulla reale soddisfazione del recettore, oltre che sulla reciprocità e la solidarietà generata tra entrambi gli attori (STAUB, 1979; ROCHE, 1998). In un caso, l'enfasi sarà posta nella virtù della persona altruista piuttosto che nella relazione stabilita con la persona "beneficiata", e nelle motivazioni e nell'atteggiamento dell'attore, più che sul servizio realmente prestato. Nel caso della prosocialità, l'enfasi sarà posta nel vincolo stabilito tra gli attori.

Mentre l'altruismo si definisce fondamentalmente nel campo della soggettività dell'attore "donante", la prosocialità al contrario si può valutare oggettivamente in base alla reale soddisfazione della richiesta presa in considerazione e per la qualità del vincolo intrecciato. In altre parole: una condotta prosociale implica amare l'altro come vuole essere amato, non come noi immaginiamo che voglia essere amato, implica una comunicazione reciproca fino al punto di "entrare" nella realtà dell'altro.

Questa prospettiva può essere cruciale al momento di elaborare progetti di apprendimento-servizio di qualità, che puntino a formare attitudini e condotte prosociali e ad offrire un servizio che generi la "reale soddisfazione" dei destinatari. Troppo frequentemente, offriamo alla comunità destinataria della nostra buona volontà ciò di cui crediamo questa abbia bisogno, senza prenderci il tempo di conoscere realmente le necessità e i desideri degli altri.

Un piccolo aneddoto può illustrare i limiti che sorgono dagli approcci "altruisti" per l'attivazione dell'apprendimento-servizio: una scuola nordamericana aveva condotto per due mesi un progetto di "dialogo intergenerazionale e di servizio" in un vicino ospedale geriatrico. Una volta la settimana, gli studenti di seconda media passavano il pomeriggio insieme agli anziani, dialogavano con loro, raccoglievano le loro storie di vita e servivano loro la merenda. Al concludere l'attività, la valutazione degli studenti fu positiva in maniera unanime: "è stata un'esperienza bellissima", "i nonni erano molto contenti di vederci", "ho imparato ad essere più buono con mia nonna". Ma quando il coordinatore andò a chiedere agli anziani un'opinione, la risposta generale fu "i ragazzi erano molto simpatici, ma venivano sempre di giovedì, il giorno del poker, e dovevamo sempre interrompere le nostre partite

per stare con loro”<sup>59</sup>. Con la migliore delle intenzionalità altruiste, la scuola non aveva tenuto conto che il giovedì gli anziani avevano un programma che consideravano più soddisfacente dell’“intrattenimento” teoricamente offerto dagli studenti.

Realizzare progetti di apprendimento-servizio di qualità da questa prospettiva esige, tra le altre cose,

- promuovere un avvicinamento ed un ascolto rispettoso verso le persone, i gruppi o la comunità destinataria dell’azione, che permetta generare la necessaria empatia per identificare le necessità effettivamente percepite (si veda più avanti il punto 4.2, Passo 2, “La diagnosi partecipativa”)
- riconoscere che la pratica della solidarietà implica sempre reciprocità, stabilimento di vincoli tra attori che si riconoscono come pari
- stabilire canali di comunicazione fluidi tra tutti gli attori di un progetto di apprendimento-servizio, tra l’istituzione educativa e la comunità recettrice, tra studenti e “destinatari” o “co-partecipanti” del progetto.

Negli ultimi decenni si è insistito sulla possibilità di educare per lo sviluppo di attitudini altruiste/prosociali. In queste proposte si segnalano diverse tappe o nuclei da lavorare con gli studenti.

Nel caso del programma elaborato da De Beni (2000) per l’“Educazione altruista-prosociale” nella scuola elementare, si stabiliscono tre grandi aree di lavoro:

1. Identità personale e sensibilità sociale
2. Interpretazione del contesto
3. Azione prosociale

In quest’ultima area si includono le attività che educano alla cooperazione, alla responsabilità sociale e il dono di sé e delle risorse materiali per soddisfare bisogni altrui (DE BENI, 2000, p. 35), tra cui senza dubbio si potrebbero includere i progetti di apprendimento-servizio.

Nel caso del modello UNIPRO condotto dalla Roche nell’Università Autonoma di Barcellona, la pedagogia della prosocialità si organizza intorno a dieci nuclei o “variabili”. La decima ed ultima varia-

59. Esperienza raccontata da Alice Halstead nel I Seminario Internazionale di apprendimento-servizio, Buenos Aires, 1997.

bile, che si presenta come il culmine dell’educazione prosociale, si chiama “Prosocialità collettiva e complessa”, e si riferisce all’esercizio di attitudini prosociali in risposta a problematiche sociali. Include tematiche come la cultura per la pace, la denuncia sociale, la disobbedienza civile e la non-violenza, come risorse, e tra le attività pedagogiche suggerite si include esplicitamente il realizzare “azioni nella comunità”:

*“mettere in pratica alcuni dei progetti elaborati per il beneficio della scuola, del quartiere o del paese.” (ROCHE OLIVAR, 1998, p.247).*

In entrambi i casi, si potrebbe dire che la pedagogia della prosocialità ha il suo culmine nel passaggio da uno sguardo centrato esclusivamente nelle relazioni interpersonali verso l’orizzonte più ampio delle relazioni socio-comunitarie. I progetti di apprendimento-servizio possono sorgere a partire da questa formazione prosociale, come un modo di mettere in pratica fuori dell’aula ciò che si è appreso.

Come hanno segnalato Eberly (*Presidente del IANYS, International Association for National Youth Service*) e Roche, cattedratico dell’Università Autonoma di Barcellona:

*“La prosocialità può anche essere rafforzata dalla natura esperienziale dell’apprendimento-servizio. Gli studenti memorizzano una percentuale molto più alta di ciò che imparano dall’esperienza, in confronto a quello che apprendono ascoltando in classe e leggendo libri.*

*L’apprendimento-servizio può essere rafforzato dall’uso come referenza della matrice dei comportamenti prosociali. Gli studenti sono spesso entusiasti di ciò che hanno imparato durante le loro esperienze di servizio, ma con la stessa frequenza trovano difficoltà ad articolarlo chiaramente. La matrice della prosocialità può aiutare gli studenti a ricordare ciò che hanno imparato e forse anche a sottolineare le lezioni che possono imparare dai loro fallimenti.*

*Ci può essere un effetto sinergico combinando l’apprendimento-servizio con la prosocialità.” (EBERLY-ROCHE OLIVAR, 2002).*

### 2.3.3 - Solidarietà, assistenzialismo e promozione

La differenziazione tra “beneficienza” e “solidarietà”, tra altruismo e prosocialità, non è una semplice retorica al momento di pianificare progetti di apprendimento-servizio. Dal punto di vista dell'educazione per una cittadinanza riflessiva, critica e partecipativa, senza dubbio non acquisiscono la stessa rilevanza un'attività benefica irreflessiva e lo sviluppo di attitudini autenticamente solidali e costruttrici di relazioni fraterne, che puntino ad un mondo più giusto.

È per questa ragione che al presentare i “quadranti dell'apprendimento-servizio” (1.3) sostenevamo che la qualità dei progetti in quanto al servizio è associata a tre concetti chiave nell'azione sociale e nell'impegno comunitario: assistenzialismo, assistenza e promozione sociale.

La nota frase di Rabindranath Tagore “è meglio insegnare a pescare che regalare un pesce”, è stata impiegata con frequenza per distinguere l' “assistenzialismo” (“dare il pesce”) dall'autentica promozione sociale (“insegnare a pescare”).

Senza voler negare il valore poetico del confronto operato da Tagore, crediamo che sia necessario riconoscere che in vari punti del pianeta ci sia bisogno di dar da mangiare al futuro pescatore perché sia capace di prendere in mano la canna da pesca. In altre parole, le azioni di assistenza sociale non solo sono meritorie e necessarie, ma in molti casi sono strettamente indispensabili come primo passo in progetti di promozione sociale strategicamente fondati.

A differenza di “assistenza sociale”, il termine “assistenzialismo” è usato normalmente per identificare quelle attività o quei progetti che senza necessità si esauriscono nel rispondere a bisogni emergenti, escludendo la prospettiva promozionale per mancanza di conoscenze o di una coscienza critica dei problemi più strutturali. Il termine può risultare peggiorativo e incorretto se si applica ad azioni assistenziali in senso stretto.

Le azioni assistenziali non solo possono costituire la prima e necessaria fase di numerosi progetti di promozione, ma spesso sono l'unico tipo di azione solidale che gli studenti o i giovani di un'organizzazione sono in condizione di compiere nei loro progetti di apprendimento-servizio.

Il seguente quadro ci può aiutare a segnalare le differenze tra assistenza e promozione sociale.

OBIETTIVI	CONTENUTI
Risponde a problemi emergenti (per esempio: un'inondazione, un'emergenza umanitaria)	Risponde a problemi emergenti (per esempio: un'inondazione, un'emergenza umanitaria) Risponde a problematiche strutturali (come la disoccupazione, la mancanza di educazione, i problemi ambientali, gli squilibri commerciali, ecc.)
Punta ad iniziative a breve termine	Punta ad iniziative a medio o lungo termine
Distribuisce beni materiali	Sviluppa competenze e risorse
I destinatari possono rimanere passivi	Esige il protagonismo dei destinatari
I destinatari possono rimanere passivi La sostenibilità dipende dai fornitori del servizio passivi	La sostenibilità dipende dalle risorse umane e materiali capaci di sviluppare i destinatari del servizio

I primi due punti della tabella sono connessi agli obiettivi fissati per i nostri progetti, e non solamente con la sua durata nel tempo. Possiamo raccogliere vestiti e alimenti per anni o anche per decenni, ma continueremo a seguire una strategia assistenziale a corto termine per affrontare la problematica della povertà.

Invece, un'esperienza realizzata per un periodo limitato può puntare a offrire soluzioni a lungo termine. Lo possiamo vedere in un esempio.

La disoccupazione è senza dubbio un problema strutturale in tutto il mondo, e certamente nessuna istituzione educativa da sola può combattere questo flagello. La scuola Martin Buber prese la decisione di puntare al problema partendo da un dato: molto adulti disoccupati non si possono reinserire nel mercato del lavoro perché non possiedono conoscenze basilari di informatica. Alcuni insegnanti ed un gruppo

di studenti volontari degli ultimi anni della scuola media, allora, organizzarono in un orario extrascolastico corsi gratuiti di informatica per gli adulti disoccupati del quartiere, nel laboratorio informatico della scuola. Il progetto certamente non si proponeva di risolvere il problema della disoccupazione, ma ebbe un grande successo per la promozione dei destinatari a cui si rivolgeva. Un'inchiesta condotta dagli studenti come parte del progetto mostrò un successo impensabile dei corsi: l'80% dei suoi "diplomati" aveva trovato un lavoro. (TAPIA, 2000, p. 52)

Pensiamo che sia le azioni assistenziali sia quelle promozionali possano essere valide in quanto parte di un progetto di apprendimento-servizio di qualità. Ma è anche necessario mettere in guardia su alcuni limiti che -sia per l'impatto sulla realtà che in un senso strettamente educativo- possono avere le attività che si limitano al puro "assistenzialismo", inteso come un insieme di azioni che si limitino all'accumulazione e alla distribuzione di beni o di denaro, e che possono presentare le seguenti caratteristiche:

- *Scarsa attenzione alla relazione tra solidarietà e giustizia sociale*: il concetto di "aiuto" prevale normalmente sulla riflessione riguardo alle strutture socioeconomiche o le problematiche ambientali che sono alla radice della necessità a cui si è risposto e della stessa responsabilità verso il cambiamento di queste circostanze.

- *Scarso o nullo contatto con i destinatari dell'azione solidale*: gli studenti non conoscono personalmente i destinatari delle loro azioni, e possiedono un'informazione frammentata o parziale sulle loro condizioni di vita. Il "bisogno" corre il rischio di trasformarsi in un'astrazione e di diminuire la comprensione di e l'empatia con la situazione delle persone assistite. In questo tipo di progetti può predominare uno sguardo asimmetrico, sottile o brutalmente escludente verso i "bisognosi".

- *Attività molto saltuarie e con scarso impegno personale da parte degli studenti*: in casi estremi, le "collette" possono diventare controproducenti dal punto di vista educativo, quando si trasformano in una sorta di "alibi sociale": studenti con abbondanti risorse culturali ed economiche, con atteggiamenti consumistici e scarsa coscienza sociale possono sentirsi "tranquilli" perché due volte all'anno contribuiscono a qualche colletta o ad una "campagna solidale".

Da un punto di vista educativo, è necessario mettere in rilievo che

con attività di tipo assistenzialista si corre il rischio di far nascere la nozione che solamente chi possiede risorse economiche in eccesso possa contribuire a rispondere a situazioni di richiesta sociale. In realtà, gli studenti con poche o con nessuna risorsa spesso realizzano progetti altamente efficaci per rispondere ai bisogni della loro comunità. Dato che risulta loro difficile fare "collette", debbono mettere in gioco conoscenze, iniziativa e creatività.

È il caso degli studenti di una scuola rurale nella frontiera tra Argentina e Bolivia, che hanno imparato e diffuso la tecnica della serra andina ed altre che hanno permesso loro di coltivare verdure, fiori ed alberi nell'altopiano desertico della Puna. La diffusione nelle case di ciò che avevano imparato a scuola ha permesso la costruzione di serre familiari, migliorando la qualità dell'alimentazione e permettendo che numerose famiglie potessero commerciare i loro ortaggi in eccesso, ottenendo in questo modo un'indispensabile entrata addizionale. (EyC, 1998, pp. 124-126)

Sono numerose le esperienze simili in tutto il mondo, nelle quali la scuola diventa un fattore di cambio, e gli studenti si trasformano negli agenti che migliorano la qualità di vita delle proprie famiglie e della loro comunità.

*2.3.4 - La solidarietà come incontro e come impegno etico per un mondo più giusto e più unito*

Lo specialista spagnolo Aranguren (1997) distingue quattro modelli di solidarietà: la solidarietà come spettacolo, come campagna, come cooperazione e come incontro. Nella seguente tabella si riportano esempi sulle differenze su questi quattro modelli.

**TABELLA 2: Modelli di solidarietà (ARANGUREN, 1997, p. 19)**

	<b>Spettacolo</b>	<b>Campagne</b>	<b>Cooperazione</b>	<b>Incontro</b>
<b>Metodologia</b>	Occasionale/ Festivals	Occasionale/ Informazione	Occasionale/ Permanente	Permanente/ Presenza
<b>Spazio</b>	Mezzi di comunicazione-ONGs	Mezzi di comunicazione-ONGs	ONGs Volontariato	ONGs Volontariato
<b>Visione del conflitto</b>	Disgrazia	Piaga	Scarsa regolazione del sistema	Squilibrio radicale Nord-Sud

<b>Grado di coinvolgimento</b>	Non c'è controllo Solidarietà con lo sconosciuto	Non c'è controllo Solidarietà con lo sconosciuto Controllo economico Non c'è processo	Controllo dei progetti	Processo di accompagnamento personalizzato
<b>Modello di volontariato</b>	Collaboratori negli spettacoli	Piaga	Scarsa regolazione del sistema	Squilibrio radicale Nord-Sud
<b>Orizzonte</b>	Mantenere il disordine	Lenire gli effetti delle catastrofi	Aiuto promozionale dall'organizzazione	Promozione e trasformazione sociale a partire dai destinatari
<b>Effetto negli agenti</b>	Consumare solidarietà	Scolpevolizzazione	Presa di coscienza, esperienza	Contribuire a configurare un progetto di vita
<b>Effetti per i destinatari</b>	Oggetti di consumo, esseri decontestualizzati	Sollievo momentaneo	Sviluppo	Protagonisti del loro processo di liberazione
<b>Palabra chiave</b>	Mercato	Aiuto	Sviluppo	Trasformazione

Aranguren esprime il significato della solidarietà come incontro -il modello che crediamo più vicino alla filosofia dell'apprendimento-servizio-, con queste parole:

*“Si tratta di potenziare i processi di promozione e crescita delle persone e dei collettivi con cui si realizza l'azione solidale (...) I progetti non sono fini a se stessi ma rappresentano dei mezzi di crescita e di sviluppo umano di coloro con cui cerchiamo di camminare. I progetti formano parte di un processo globale di promozione umana, di dinamizzazione comunitaria nel territorio, di autogestione dei propri problemi e soluzioni, di aiuto reciproco e di invenzione di nuove forme di approfondimento della democrazia di base. Tale processo risponde al dinamismo del movimento sociale che ereditano gli stessi collettivi esclusi, sia nel Terzo Mondo, che nel Quarto in cui viviamo; da questa prospettiva la solidarietà come incontro fa dei destinatari della sua azione degli autentici protagonisti e soggetti*

*del processo di lotta per ciò che è giusto, per la soluzione dei loro problemi, per il conseguimento della loro autonomia personale e collettiva”* (ARANGUREN, 1997, p. 23)

Come afferma Diéguez,

*“La solidarietà come incontro significa l'impegno di riconoscere ed incontrarsi con l'ingiustizia e la sofferenza umana, e non rimanere indifferente. A partire da questa esperienza, si cerca di incorporare la solidarietà in altri ambiti della vita.*

*Si cerca, cioè, di superare la visione in cui tutto ciò che facciamo si trova in compartimenti stagni, senza alcuna relazione tra loro. Si cerca di essere capaci, partendo dall'esperienza del volontariato, di portare verso altri ambiti della vita quelle attitudini e quei valori nati grazie ad un'azione volontaria, per integrarli a loro volta al progetto personale.”* (DIEGUEZ, 2000, p. 142).

Questi atteggiamenti e valori che si identificano con la solidarietà come incontro, sono anche quelli che si trovano alla radice del pieno sviluppo di tutti i popoli. Come affermava Giovanni Paolo II:

*“Ciò che frena il pieno sviluppo è la brama di guadagno e la sete di potere (...) Tali “attitudini e strutture di peccato” si vincono solamente -con l'aiuto della grazia divina- grazie a un'attitudine diametralmente opposta: il dono per il bene del prossimo, che è disposto a “perdersi” in senso evangelico, invece che a sfruttarlo, e a “servirlo” invece di opprimerlo per il proprio beneficio.”* (SRS, 38)

Tali affermazioni possono sembrare troppo “idealiste” o “poco pratiche” per coloro che si pretende siano “pratici”, tuttavia economisti e uomini di stato stanno cominciando a mettere in luce questa prospettiva come parametro per l'azione.

Secondo Bernardo Kliksberg, prestigioso economista e direttore dell'Iniziativa Interamericana del Capitale Sociale, dell'Etica e dello Sviluppo, del Banco Interamericano per lo Sviluppo:

*“Ci si potrebbe chiedere: con tanti e concreti problemi per la popolazione, che senso può avere parlare di etica? Non è un tema che si può rimandare, perché non così urgente? Pensiamo che la domanda dovrebbe invertirsi. Come si potrebbero elaborare politiche economiche, assegnare fondi, determinare priorità, senza discutere gli aspetti etici, la moralità di ciò che si sta facendo alla luce dei valori che dovrebbero essere la bussola dello sviluppo e della*

democrazia? (...)

*Cresce il movimento etico per avere regole economiche differenti. L'esigenza mondiale, guidata dal papa Giovanni Paolo II per la riduzione del debito estero dei paesi poveri ha causato l'alterazione di principi del sistema finanziario internazionale che erano considerati inamovibili. Un altro forte fronte di protesta etica sta mettendo in discussione le barriere protezioniste che molti Paesi ricchi collocano contro le esportazioni di beni primari dai Paesi più poveri. Le tariffe doganali sono discriminatorie, aumentano quando c'è un valore aggiunto per la lavorazione effettuata nei Paesi in via di sviluppo, mentre continuano ad essere troppo alti i sussidi all'agricoltura nei Paesi ricchi. Afferma Nicholas Stern, capo economista del Banco Mondiale, "il tipo di protezionismo praticato dalle nazioni industrializzate più ricche è semplicemente indifendibile. Il costo pagato dai Paesi in via di sviluppo per le mancate esportazioni è molto più alto dell'aiuto per lo sviluppo che ricevono". Ed il Segretario Generale dell'ONU, Kofi Annan, ha chiarito dirigendosi ai Paesi ricchi: "i Paesi poveri non vogliono la vostra carità, semplicemente chiedono il diritto di vendere i loro prodotti nei vostri mercati a prezzi corretti." (KLIKSBURG, 2001)*

Educare alla solidarietà e alla fraternità nelle relazioni interpersonali dovrebbe condurre ad educare alla solidarietà e alla fraternità tra i popoli. Difatti, le nuove generazioni solitamente hanno una coscienza più sensibile degli adulti che il pianeta è una casa comune. Allevati in una cultura globalizzata, interconnessi fin da piccoli grazie ad Internet con i più distanti punti del pianeta, condividono preoccupazioni come il surriscaldamento globale e il terrorismo, che superano decisamente le frontiere degli stati nazionali. In questo senso, hanno forse un vantaggio per comprendere e mettere in pratica l'affermazione di Paolo VI:

*"Le nazioni devono incontrarsi tra loro come fratelli e sorelle, come figli di Dio. In questa comprensione e in questa amicizia reciproche, in questa sacra comunione, dobbiamo cominciare lo stesso ad agire in forma unanime per edificare l'avvenire comune dell'umanità" (PP, 43)*

In definitiva, sebbene molte iniziative ben intenzionate possono essere fondate su una concezione emotiva, assistenzialista ed ingenua della solidarietà, riteniamo che un progetto di apprendimento-servizio

di qualità dovrebbe puntare a formare negli studenti una scelta di vita autentica e fraternamente solidale, che li spinga a costruire -a partire anche alla più piccola esperienza locale- un mondo più giusto, più fraterno e più unito.

## Capitolo 3.

### UN POSSIBILE ITINERARIO PER LO SVILUPPO DI ESPERIENZE DI APPRENDIMENTO-SERVIZIO

Ci addentreremo adesso nel processo che implica elaborare passo per passo un progetto di apprendimento-servizio. Considerando che la pedagogia dell'apprendimento-servizio si può sviluppare sia in istituzioni educative che in organizzazioni di volontariato giovanile, vorremmo di seguito offrire alcuni strumenti indicativi che possano servire per orientare lo sviluppo di un progetto di apprendimento-servizio sia a docenti che a leader di organizzazioni della società civile.

Alcune delle indicazioni presentate in questo capitolo potranno risultare molto ovvie per alcuni docenti, ed altre non necessarie per chi abbia esperienza come assistente sociale. Ad ogni modo, preferiamo partire dai principi più basilari, sottolineando le questioni collegabili in maniera più specifica all'apprendimento-servizio. L'“itinerario” presentato vorrebbe, soprattutto, risaltare la possibilità di generare un tragitto comune per i progetti di apprendimento-servizio, indipendentemente dal fatto che si realizzino in un contesto educativo formale o in un'organizzazione non governativa. I protagonisti, dopo tutto sono bambini, adolescenti o giovani, che operano in scuole, in Università o in un movimento giovanile.

Il presente capitolo si basa fondamentalmente in un lavoro di sintesi tra le pratiche educative e quelle che si riscontrano in organizzazioni giovanili svolto dal Programma “*PaSo Joven, Participación Solidaria Joven para América Latina* (Partecipazione Solidale Giovane per l'America Latina)” (PASO JOVEN, 2004), un programma di promozione del protagonismo giovanile e l'apprendimento-servizio in America Latina e nei Caraibi realizzato tra il 2003 e il 2004 per iniziativa del Banco Interamericano di Sviluppo, con la partecipazione del CLAYSS<sup>60</sup> ed altre

---

60. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, [www.clayss.org](http://www.clayss.org)

organizzazioni dedicate al tema <sup>61</sup>.

Partiamo dal concepire lo sviluppo di un progetto come un cammino da ricorrere, e per questo abbiamo denominato questo processo come un “itinerario” e lo abbiamo diviso in grandi tappe a sua volta distinte in “passi”.

Non per questo è meno importante sottolineare che la traiettoria di un progetto sia unica per ogni gruppo od istituzione, e che i passi prenderanno il ritmo e la forma di coloro che camminano, in funzione delle caratteristiche specifiche di ogni contesto. L'esperienza mostra che l'adempimento di alcuni dei passi di questo processo -per esempio, quello della motivazione istituzionale- può tardare pochi giorni in un'istituzione e vari anni in altre. In alcune occasioni, il passo della “celebrazione” è una vera “superproduzione” degna di Hollywood, in altre una festiciola spontanea, mentre in altre non si considera nemmeno necessaria. Eccellenti esperienze di apprendimento-servizio non sono mai giunte al passo della “continuità e moltiplicazione dei progetti”, altre non hanno bisogno di preparare un preventivo per l'uso di fondi...

Alcuni autori semplificano in tre o quattro passi l'elaborazione di un progetto, ed altri presentano modelli estremamente complessi. Ogni istituzione, ogni progetto, dovrebbe pianificare con il necessario grado di dettagli e formalità, perché in definitiva i piani devono essere utili all'azione, non soffocarla. Ho visto pianificazioni di varie pagine, molto ben scritte e presentate per progetti di scarsissimo impatto nella vita degli studenti e della comunità, e altre scritte con poche parole su due pagine di quaderno, ma piene di saggezza e di buon senso che hanno dato buonissimi risultati.

Per cui, insistiamo sul fatto che l'itinerario presentato di seguito è semplicemente una proposta orientativa, pensata per essere ri-creata e ri-formulata da ogni gruppo di protagonisti.

Vorremmo segnalare, infine, che molti progetti benintenzionati falliscono perchè gli insegnanti e gli adulti si caricano sulle spalle tutte le attività di pianificazione, controllo e valutazione. Questo può generare in loro situazioni di oppressione e di sovraccarico di lavoro che finiscono con lo scoraggiare la continuità del progetto o la sua diffusione, ma soprattutto priva gli studenti di alcuni degli apprendimenti fonamen-

61. Fundación SES de Argentina, Centro Boliviano de Filantropía, e Alianza ONG de República Dominicana.

tali che può offrire un progetto di apprendimento-servizio.

Con attività che rispettano le loro età, bambini, adolescenti e giovani possono partecipare a tutto l'itinerario di un progetto, dalla diagnosi iniziale fino alla valutazione finale: cercare fondi, elaborare cronogrammi, disegnare volantini, andare alla radio per diffondere quello che si è realizzato, sono solamente alcune delle numerose attività che i protagonisti più giovani del progetto possono realizzare, e altrettante opportunità per lo sviluppo di attività di apprendimento utili per la loro crescita e per il successo del progetto.

**FIGURA 7: ITINERARIO DI UN PROGETTO DI APPRENDIMENTO-SERVIZIO**



L'itinerario mostrato dalla figura implica tre grandi tappe:

- A – Diagnosi e pianificazione
- B – Esecuzione del progetto
- C – Valutazione e sistematizzazione finali

Queste tre grandi tappe sono “attraversate” da tre processi simultanei, che coinvolgono l'insieme del progetto:

- Riflessione
- Sistematizzazione e comunicazione
- Valutazione



Ognuna di queste tappe è a sua volta suddivisa in “passi” che si susseguono lungo il progetto, e che si presentano sinteticamente nella seguente tabella.

**TABELLA 3: ITINERARIO DI UN PROGETTO DI APPRENDIMENTO-SERVIZIO**

<b>ROCESSI TRASVERSALI</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>RIFLESSIONE</b></li> <li>• <b>STEMATIZZAZIONE E COMUNICAZIONE</b></li> <li>• <b>VALUTAZIONE</b></li> </ul>
<b>TAPPA A. DIAGNOSI E PIANIFICAZIONE</b>
<p><b>Passo 1.</b> <i>Conoscenza e comprensione del concetto di apprendimento-servizio e motivazione per elaborare il progetto</i></p> <p><b>Passo 2.</b> <i>Diagnosi partecipativa:</i></p> <p>a) <i>Identificazione di necessità/problemi/sfide</i></p> <p>b) <i>Analisi della possibilità di risposta dell'istituzione educativa</i></p> <p><b>Passo 3.</b> <i>Disegno e Pianificazione del progetto.</i></p> <p>a) <i>Fondamenti</i></p> <p>b) <i>Obiettivi del servizio solidale e dell'apprendimento</i></p> <p>c) <i>Destinatari del servizio solidale</i></p> <p>d) <i>Attività del servizio solidale</i></p> <p>e) <i>Contenuti e attività dell'apprendimento</i></p> <p>f) <i>Tempi-Cronogramma provvisorio</i></p> <p>g) <i>Responsabili e protagonisti</i></p> <p>h) <i>Fonti di risorse</i></p> <p>i) <i>Valutazione del progetto e della sua coerenza interna</i></p>
<b>TAPPA B. ESECUZIONE</b>
<p><b>Passo 4.</b> <i>Stabilimento di alleanze istituzionali e ottenimento di risorse</i></p> <p><b>Passo 5.</b> <i>Attivazione e gestione del progetto di servizio solidale e sviluppo dei contenuti di apprendimento a questo associati.</i></p>
<b>TAPPA C. CONCLUSIONE E MOLTIPLICAZIONE</b>
<p><b>Passo 6.</b> <i>Valutazione e sistematizzazione finale.</i></p> <p><b>Passo 7.</b> <i>Celebrazione e riconoscimento ai protagonisti.</i></p> <p><b>Passo 8.</b> <i>Continuità e moltiplicazione dei progetti di apprendimento-servizio</i></p>

## Capitolo 4:

# APPRENDIMENTO-SERVIZIO E QUALITÀ EDUCATIVA

“Ascolto e dimentico.

Vedo e ricordo.

Faccio e comprendo”

Confucio

### 4.1 - I processi trasversali: riflessione, sistematizzazione e comunicazione, e valutazione

#### 4.1.1- Riflessione

*“La riflessione sistematica è il fattore che trasforma un’esperienza interessante e impegnata in qualcosa che influisce decisamente sull’apprendimento e sullo sviluppo degli studenti” (NHN, 1994)*

Nella bibliografia sull’apprendimento-servizio si intende generalmente per “riflessione” l’insieme dei processi e delle attività attraverso cui i protagonisti del progetto possono riflettere criticamente sulle proprie esperienze e appropriarsi del senso del servizio (CAIRN- KIEL-SMEIER, 1995; CSV, 2000; EYC, 2000).

*La riflessione è una competenza, o più precisamente un insieme di competenze che prevedono osservare, interrogare e unire fatti, idee ed esperienze per aggiungere nuovi significati. Imparare ad imparare in questo modo e fare di questa pratica un’abitudine aiuta i giovani a farsi carico delle proprie vite.*

*Ebbene, il riflettere seriamente non è normalmente il passatempo preferito di giovani attivi, ed è questa la ragione per cui il leader del progetto deve coordinare spazi di riflessione durante l’esperienza di apprendimento-servizio”. (NHN, 1994, p. 10)*

Parafrasando Aldous Huxley, che sosteneva che *“l’esperienza non è ciò che succede a una persona, ma ciò che questa fa con quello che le è successo”*, l’esperienza educativa dell’apprendimento-servi-

zio non è solo quello che succede durante l'azione solidale, ma ciò che gli studenti “fanno” con tale esperienza.

Gli spazi di riflessione permettono mettere in connessione la teoria con la pratica, i contenuti di apprendimento formali con le esperienze sul terreno, prendere distanza dalle proprie pratiche e ripensarle criticamente, affrontare questioni relazionali o di funzionamento del gruppo sorti durante l'attività. Costituiscono uno spazio per condividere inquietudini e dubbi; riconoscere le caratteristiche dell'attività, e il suo impatto sulle esperienze personali; valutare e autovalutare le prestazioni individuali e di gruppo; analizzare l'andamento del progetto, con possibilità di realizzare correzioni; registrare le esperienze e le opinioni di altri attori, in particolare dei destinatari del progetto.

In un buon progetto di apprendimento-servizio, gli spazi di riflessione scandiscono l'intero itinerario del progetto:

- *nella preparazione*: attività di riflessione e presa di coscienza anteriori allo sviluppo del servizio
- *durante lo sviluppo del progetto*: puntando a riflettere sull'esperienza in corso, generando spazi per comprendere, esprimere riflessioni e sentimenti, risolvere situazioni problematiche e suggerire correzioni
- *nel momento conclusivo e delle attività finali*: destinando spazi per estrarre conclusioni dall'esperienza e articolandole con la valutazione.

Le migliori pratiche di riflessione contribuiscono a sfidare i partecipanti nel progetto a prendere parte attivamente al proprio apprendimento, generano un maggiore senso di appartenenza ed hanno conseguenze concrete nella realizzazione del progetto (NHN, 1998).

La riflessione si può svolgere mediante molteplici attività: scrivendo, parlando, ascoltando, realizzando attività plastiche o creative. In un rilevamento delle attività di riflessione più frequenti nel College nordamericani <sup>62</sup>, sono state riscontrate, per esempio:

- Discussioni di gruppo in classe
- Diari di lavoro degli studenti

62. [http://www.aacc.nche.edu/Content/NavigationMenu/ResourceCenter/Projects\\_Partnerships/Current/HorizonsServiceLearningProject/Publications/2003\\_Survey\\_RB.pdf](http://www.aacc.nche.edu/Content/NavigationMenu/ResourceCenter/Projects_Partnerships/Current/HorizonsServiceLearningProject/Publications/2003_Survey_RB.pdf)

- Monografie di ricerca su temi vincolati al servizio
- Presentazioni orali e scritte su riflessioni personali
- Scrittura creativa
- Progetti creativi

La varietà di attività possibili può essere ampia come la creatività di ogni gruppo. Numerose pubblicazioni hanno compilato, in diverse parti del mondo, attività di riflessione dirette a differenti livelli educativi (NHN, 1994; EyC, 2000c; CSV, 2000; CAMPUS COMPACT, 1996, tra le altre).

#### 4.1.2 - Sistematizzazione e comunicazione

##### a) Sistematizzazione

Intendiamo per sistematizzazione il processo di raccolta di dati, aneddoti e “climi” vissuti, riconoscendo le caratteristiche delle attività realizzate, i risultati positivi ottenuti e i punti deboli dell'esperienza. È uno spazio di costruzione collettiva della conoscenza, che cerca di ottenere un prodotto finale che riassume ciò che si è vissuto, sotto la forma di una relazione scritta, di un documentario audiovisuale, di un cartellone, di un album, o di ciò che suggerisca la creatività del gruppo.

I prodotti che scaturiscono da questo processo (cartella del progetto, registri, relazioni, ...) costituiranno la base per la comunicazione e la diffusione del progetto all'interno di e a partire dall'istituzione, verso la comunità. L'appoggio e la partecipazione di altri attori della comunità, sarà direttamente proporzionale alla chiarezza dell'informazione offerta e alla possibilità di valutare l'impatto del progetto basandosi su dati reali e quantificabili.

Una buona sistematizzazione richiede:

- Definire il o i momenti in cui si realizzerà e chi avrà la responsabilità di svolgerla. Generalmente, è compito dell'istituzione che guida il progetto, ma può contemplare la partecipazione di altri attori, il che la arricchirebbe.
- Selezionare i temi centrali che aiuteranno ad ordinare o “sistemizzare” ciò che si è vissuto.
- Identificare tutte le pratiche e i momenti significativi, non solamente quelli che si considerano positivi: anche dagli errori si impara molto.
- Utilizzare tecniche partecipative per la produzione finale, che

può adottare diverse forme: scritta (come un diario), visuale (foto, collages), ecc. È sempre utile scegliere un forma di archiviare esperienze in modo che possano essere conservate e riprodotte, per evitare che gli apporti si perdano.

L'archivio e la sistematizzazione dell'esperienza è importante perché -per positiva che sia stata agli occhi dei protagonisti- se non ne rimane alcun documento sarà più difficile che possa essere valutata, che ottenga alcun impatto istituzionale, che raggiunga continuità o possa essere ripresa da altri. Spesso, le esperienze che ottengono maggiori riconoscimenti non sono quelle dai risultati migliori, ma quelle meglio documentate, e in questo senso è importante che gli studenti possano ottenere il riconoscimento che meritano per le attività realizzate, grazie ad una loro adeguata sistematizzazione.

#### *b) Comunicazione*

D'accordo al detto che afferma che "ciò che non si comunica si perde", la sistematizzazione è direttamente vincolata alla possibilità di comunicare in maniera chiara e ordinata ciò che si è vissuto.

La comunicazione attraversa tutti i passi del progetto, a livello sia intra-istituzionale (ossia con i meccanismi grazie ai quali si condividono il processo e i risultati del progetto con l'intera comunità educativa o con l'organizzazione giovanile) che extra-istituzionale, cioè verso le organizzazioni con cui si collabora, i donatori, i destinatari, i mezzi di comunicazione, ecc.

Al momento di pianificare le attività di comunicazione, i migliori progetti poggiano sulla spontanea capacità dei giovani di usare diversi strumenti multimediali per registrare le attività, intervistare persone vincolate al progetto, disegnare cartelloni, ecc. Spesso i giovani che non rispondono immediatamente al bisogno di un'attività sociale si sentono attratti ad agire invece come "reporter" delle attività altrui, e anche questo spazio di appartenenza al progetto risulta valido.

In definitiva, un buon progetto di apprendimento-servizio implica ottenere una "buona comunicazione" tra i partecipanti del progetto e la comunità, facendo circolare informazione, definendo strategie chiare e canali di comunicazione adatti a coinvolgere i diversi attori sociali, per diffondere le attività e i successi, ecc.

Dai volantini e i cartelloni fino a sofisticati programmi radiofo-

nici e televisivi, le esperienze di apprendimento-servizio generano stili comunicativi molto diversi tra loro, che sono in sé stessi occasioni di apprendimento per gli studenti, oltre che strumenti fondamentali per il riconoscimento dell'attività solidale dei giovani.

"Learning in Deed", un'organizzazione che promuove l'apprendimento-servizio negli Stati Uniti, compilò queste dieci raccomandazioni per dare a conoscere i suoi progetti (LEARNING IN DEED, Perceptions):

### **10 MODI MIGLIORI DI COMUNICARE L'APPRENDIMENTO-SERVIZIO**

1. *Lasci che gli studenti raccontino la storia.*
2. *Offra un'adatta descrizione visuale dei progetti.*
3. *Descriva cos'è l'apprendimento-servizio in una frase di 30 secondi, e non utilizzi un gergo pedagogico con i genitori e i leader comunitari.*
4. *Faccia coincidere i suoi messaggi con eventi educativi importanti e significativi.*
5. *Renda rilevante il progetto per gli interessi e le preoccupazioni della sua comunità.*
6. *Vincoli il suo programma ad un'iniziativa nazionale.*
7. *Svolga i suoi compiti: riunisca "prove" per dimostrare che l'apprendimento-servizio funziona.*
8. *Si informi sulle argomentazioni di chi lo critica e si prepari a rispondergli.*
9. *Intrecci alleanze con istituzioni educative ed organizzazioni della società civile con gli stessi suoi interessi.*
10. *Sia paziente e perseverante: cambiare le percezioni richiede tempo.*

Spesso appare difficile rivolgere una comunicazione al di fuori della comunità educativa. Nelle relazioni con i mass-media, possono essere utili i consigli del "Progetto Salisbury" elaborato in Gran Bretagna da

studenti con capacità speciali <sup>63</sup>:

*“I mass-media non sempre ci appoggiano. Comunque, se i giornali locali non rispondono agli usuali gazzettini stampa, uno studente che manda una storia o una lettera di lettori può forse destare la risposta di cui si ha bisogno. La maggior parte delle pubblicazioni gratuite ricevono con piacere notizie pubblicabili. Le radio locali possono interessarsi: una visita allo studio può essere il punto di partenza per un futuro contatto. È conveniente riservare i contatti con la televisione per una storia di grande interesse umano. Vale la pena cercare copertura dei mezzi di comunicazione per attrarre nuove alleanze e altri fondi. Una copertura di qualità aiuta a garantire che gran parte degli studenti possa conoscere i nostri progetti. Assicurando agli studenti una buona copertura delle attività gli si ricorda di pensare all'inclusione”.*<sup>64</sup>

È importante sottolineare che la visibilità mediatica di un progetto non ha niente a che vedere con il “marketing” dell’istituzione educativa né non con il proverbiale “quarto d’ora di celebrità” per gli studenti. La visibilità pubblica di giovani che realizzano attività solidali è vincolata alla possibilità che si riconosca e si valorizzi l’apporto delle nuove generazioni, si rovescino pregiudizi consolidati, e si incoraggino altri giovani alla partecipazione.

#### 4.1.3 - Valutazione

Come in ogni processo educativo, la valutazione è un aspetto centrale in un progetto di apprendimento-servizio.

Sappiamo che valutare significa riflettere sui risultati e gli impatti delle azioni svolte per poter correggere errori, valorizzare i successi ed, eventualmente, apportare le correzioni che si ritengono necessarie. Implica anche accertare che si siano compiute le tappe previste e raggiunti gli obiettivi, per mezzo di indicatori stabiliti con anteriorità. L’esperienza indica che la valutazione deve essere un processo permanente, pianificato fin dal primo momento con strumenti ed incontri opportuni, e con l’elasticità sufficiente per adeguarla agli imprevisti che possono sorgere durante il corso del progetto.

Come segnala M. Poggi: *“non tutto può essere colto o imparato*

*solamente in base agli obiettivi previsti; ci si può proporre di valutarli in un primo momento ma avere anche abbastanza apertura per cogliere quelli emersi durante la realizzazione del progetto, che in molti casi sono andati al di là di questo”.* (EDUSOL, 2004, p.90)

Nel caso dei progetti di apprendimento-servizio, la loro doppia intenzionalità presuppone due grandi tipi di valutazione. In primo luogo, la valutazione dei risultati del progetto solidale in sé, quello che fa per il compimento delle mete prefissate al servizio della comunità; e in secondo luogo, è ugualmente importante la valutazione delle conoscenze e competenze acquisite e applicate nel progetto, come il suo impatto personale in ogni alunno, includendo la stessa valutazione dei risultati ottenuti, o dei cambi personali sorti come frutto dell’esperienza.

La valutazione degli apprendimenti ottenuti durante il progetto implica fondamentalmente la valutazione e l’autovalutazione de:

- *I contenuti accademici appresi:* se nel progetto si sono identificati chiaramente i contenuti del programma educativo interessati dal progetto, sarà semplice segnalare i momenti e le modalità di valutazione di ciò che si è imparato nelle pianificazioni delle aree e delle materie coinvolte. La prova scritta più tradizionale può rivelare se gli studenti coinvolti in un progetto di protezione dell’ambiente hanno appreso i contenuti specifici di Scienze Naturali o Biologia.

- *Le competenze ampliate:* malgrado si possano evidenziare anche nell’aula, gli insegnanti che sono stati in contatto diretto con gli studenti durante la realizzazione del progetto si troveranno nelle condizioni migliori per valutare le competenze e le abilità effettivamente accresciute dagli studenti. In numerosi casi, le istituzioni educative accordano con i leader delle organizzazioni sociali recettrici del servizio degli studenti di affidare a loro stesse l’incarico di valutare le loro prestazioni in base a strumenti già stabiliti.

- *Le attitudini prosociali sviluppate e la presa di coscienza acquisita su problemi sociali vincolati al progetto:* il docente coordinatore del progetto può valutare il grado di apertura al dialogo, la responsabilità e l’impegno dimostrato da uno studente durante un progetto, come pure il grado di comprensione delle questioni sociali che inquadrano l’attività. È importante offrire agli studenti degli strumenti grazie ai quali loro stessi possano valutare l’impatto che il progetto ha causato sulla loro percezione della realtà e sulle loro attitudini verso gli altri.

63. [http://www.communitypartners.org.uk/sen/sen\\_pif.html](http://www.communitypartners.org.uk/sen/sen_pif.html)

64. [http://www.communitypartners.org.uk/sen/sen\\_bestpractice.html](http://www.communitypartners.org.uk/sen/sen_bestpractice.html)

- *Impatto del progetto in ogni studente*: aumento dell'autostima, sicurezza e fiducia nella proprie capacità, riconoscimento delle stesse capacità, per esempio.

In quanto all'impatto del servizio solidale nei destinatari, è importante mettere in conto:

- La valutazione in funzione di parametri più oggettivi possibile, in compimento di obiettivi fissati all'inizio del progetto:

- La valutazione da parte di destinatari, persone ed organizzazioni coinvolte nel progetto;

- Gli impatti sperati e gli eventuali risultati emergenti non previsti.

Alcuni requisiti per realizzare il processo di valutazione sono:

- Identificare istanze di possibile valutazione,

- Distinguere la valutazione degli apprendimenti dalla valutazione del servizio,

- Indicare metodologie, responsabili, partecipanti e il ruolo di ognuno,

- selezionare strumenti di valutazione (moduli di inchiesta, interviste, questionari di autovalutazione, ...)

La valutazione delle esperienze nel processo, la partecipazione personale e di gruppo e la situazione che è scaturita dall'attività (per esempio, come si sono modificate le relazioni con la comunità), è ciò che potrà causare l'apertura di nuovi progetti, il riconoscimento dell'apprendimento condiviso e il "valore aggregato" che l'attività ha permesso.

D'altra parte, al valutare si terrà in conto la flessibilità con cui è stata compiuta la pianificazione, la coerenza tra gli obiettivi iniziali e le attività effettivamente realizzate e l'assegnazione efficiente di risorse e di tempi disponibili.

In tutto il processo è necessario garantire la partecipazione di tutti gli attori in maniera attiva, attraverso tecniche e spazi che coinvolgano direttori, insegnanti e alunni, oltre ai destinatari del servizio e altri rappresentanti della comunità.

Questa valutazione farà sì che la scuola possa valutare anche l'impatto del progetto di apprendimento-servizio nel rendimento accademico dei suoi studenti, nella loro partecipazione istituzionale ed eventualmente nella memorizzazione e nel miglioramento del rendimento accademico.

Avendo considerato i tre processi trasversali (riflessione, sistematizzazione e comunicazione, e valutazione) vediamo di seguito con ulteriori particolari i passi stabiliti nelle tre grandi tappe dell'itinerario:

A - Diagnosi e pianificazione

B - Esecuzione del progetto

C - Valutazione e sistematizzazione finali

#### 4.2. – Tappa A: Diagnosi e pianificazione

La prima tappa di un progetto di apprendimento-servizio consiste in un processo che può durare giorni, mesi, anni dipendendo dall'istituzione educativa o dall'organizzazione sociale, e che parte dalle prime motivazioni o dalle prime idee per iniziare il progetto, fino ad arrivare all'elaborazione e alla pianificazione del progetto.

##### **Passo 1 - Conoscenza e comprensione del concetto di approfondimento-servizio e motivazione per elaborare il progetto**

L'ordine in cui troviamo i due elementi che compongono questo "passo" può variare. In alcune istituzioni educative, dopo aver conosciuto la pedagogia dell'apprendimento-servizio grazie a corsi o a libri di testo, si prende la decisione di iniziare un progetto. In altri casi, una scuola, un'Università o un gruppo giovanile comincia a realizzare un progetto e solo più tardi arriva alla conoscenza sistematica della pedagogia dell'apprendimento servizio. Analizzeremo nelle pagine che seguono entrambi gli elementi, indipendentemente della sequenza con cui si possano registrare.

##### *a) Conoscenza e comprensione del concetto di apprendimento-servizio*

La conoscenza e la comprensione del concetto di approfondimento-servizio, delle sue differenze rispetto ad altre possibilità di lavoro (cfr. i "Quadranti dell'apprendimento e del servizio", 1.3), e delle sue possibilità pedagogiche, contribuisce a che tutti i protagonisti del progetto possano essere protagonisti sia del servizio solidale che dell'apprendimento.

In tale processo, la formazione degli insegnanti o dei leader del progetto è un elemento chiave per arricchire la pianificazione del progetto e delle sue strutture concettuali e metodologiche. In questi anni siamo stati testimoni in numerose occasioni del salto di qualità che si produce quando, in un'istituzione o in un'organizzazione che realizzava azioni solidali in maniera spontanea e prive di relazione con le materie

insegnate, i docenti o i leader si formano sulla pedagogia dell'apprendimento-servizio e cominciano a ripensare le loro pratiche e ad articolare in forma sistematica i progetti solidali con il progetto educativo. La conoscenza e la comprensione dell'apprendimento-servizio da parte di insegnanti e leader comunitari è un elemento chiave anche perché può contribuire ad anticipare e dissipare i timori e le possibili critiche che ogni novità generalmente suscita, specialmente in istituzioni gelose di pratiche pedagogiche più tradizionali.

#### *b) Motivazione per sviluppare il progetto*

Nella storia di un progetto di apprendimento-servizio, la motivazione è il primo impulso che porta uno o più direttori, insegnanti, leader o studenti a proporre ad altri l'inizio di un progetto.

In ogni caso, la motivazione iniziale ha qualcosa di unico e irripetibile: un progetto può nascere perché un direttore o un docente si interessa alla proposta educativa dell'apprendimento-servizio, dell'impulso a rispondere ad una richiesta rivolta dalla comunità, o della necessità di rispondere a problematiche che emergono dalla lettura della realtà in cui sono inseriti i propri studenti, può essere proposto come strumento per migliorare la convivenza scolastica o prevenire l'abbandono degli alunni...

In scuole con studenti di classe media, i docenti possono aspirare a esporli a situazioni in cui possano prendere coscienza delle problematiche sociali; in istituzioni a sostegno di giovani a rischio, il progetto di apprendimento-servizio può sorgere come un modo di educare all'iniziativa per rispondere alle proprie necessità. Ci sono Università che organizzano i progetti di apprendimento-servizio in funzione di programmi di Responsabilità sociale, altre nel contesto di un'ottimizzazione delle pratiche professionali, in altri casi come forma di restituire alla società ciò che si è ricevuto grazie all'educazione universitaria pubblica e gratuita... Le varianti possono essere innumerevoli.

Data la specificità di ogni contesto socio-educativo, consideriamo importante che i protagonisti conoscano chiaramente qual è la motivazione propria dell'istituzione e del suo progetto, e possano comunicarla e confrontarla con gli interessi e le motivazioni di tutte le persone coinvolte in questo.

La motivazione per elaborare un progetto obbedisce sempre a circostanze specifiche, alla propria cultura istituzionale, all'ambiente ed

alla partecipazione dei diversi settori. In molti casi, la decisione di elaborare un progetto ha origini chiare, mentre in altri la motivazione di fondo rimane implicita. È necessario, comunque, considerare che se non si ha realizzato un'adeguata motivazione istituzionale, la partecipazione reale dei vari attori può essere debole e il progetto può incontrare difficoltà ad essere applicato.

Le attività di motivazione dipenderanno dal grado di coscienza dei problemi comunitari che possiede la comunità educativa e in particolare gli studenti. In alcuni casi, gli alunni sono influenzati direttamente da un problema o si vedono sensibilizzati dalla situazione che vivono altri, perciò sorge quasi spontaneamente la motivazione per "fare qualcosa". Ad esempio, in una scuola un'insegnante si ammalò di cancro e comunicò ai propri studenti che avrebbe donato i suoi organi. Alla sua morte, e sensibilizzati dall'esempio, gli studenti realizzarono in suo onore una campagna di promozione della donazione di organi che introdusse pubblicamente il tema in una città in cui non ce n'era ancora coscienza (EyC, 2001)

In altri casi, sarà necessario un processo di presa di coscienza e analisi della situazione, al di là delle vicissitudini quotidiane, affinché gli studenti e gli insegnanti si impegnino in un'attività di servizio.

Come primo passo di un progetto, si suggerisce:

- Chiarire le ragioni per cui questa istituzione, in particolare, decide realizzare un progetto di apprendimento-servizio, considerando il suo profilo,
- Incentivare la motivazione dei corpi direttivi, dei docenti, dei leader comunitari e delle famiglie,
- analizzare e promuovere specialmente la motivazione degli studenti,
- Considerare coloro che saranno i promotori e i "leader naturali" del progetto tra gli adulti,
- Analizzare come si stabilirà il vincolo con la comunità e i referenti di questa che dovranno essere informati, motivati o impegnati nel progetto.

#### **Paso 2 - Diagnosi partecipativa:**

Per "diagnosi", intendiamo uno sguardo analitico su di una realtà determinata, così come si realizza nell'esecuzione di progetti sociali.

Questo tipo di diagnosi permette percepire meglio “cosa succede” in uno spazio sociale, identificare problemi, relazioni strutturali, stabilire fattori che interagiscono, e possibili vie di azione.

Nel caso di un progetto di apprendimento-servizio, la diagnosi punta da un lato a identificare le necessità reali e “sentite” dalla comunità che possano essere soddisfatte da bambini, adolescenti e giovani, e le risorse umane e materiali che possano consentire la realizzazione di un progetto, e dall’altro a identificare opportunità di un apprendimento significativo di studenti e studentesse, e di giovani membri di un’organizzazione. In funzione di entrambe le diagnosi, si deciderà, in definitiva, il profilo del progetto da realizzare.

La partecipazione in attività di diagnosi della realtà è in se stessa un’occasione di apprendimento, e per questo è importante che i docenti o i leader adulti di un progetto non considerino questo “passo” come un’attività introduttiva che debba essere realizzata solamente da loro.

Le attività di diagnosi possono includere lavori di ricerca su problemi sociali, compilazioni di materiale giornalistico, ricerche bibliografiche o su Internet, dinamiche di analisi della realtà, “brainstorming”, dibattiti in vari ambiti della comunità educativa, giornate istituzionali di “porte aperte”, consulenze ad organizzazioni vincolate a determinate tematiche, interviste a informatori chiave, inchieste ed altre tecniche di raccolta di dati. In molte istituzioni educative, la tappa di diagnosi è assunta dalle materie connesse alle Scienze Sociali, come un modo di insegnare ed applicare strumenti di ricerca propri di queste discipline.

Specialmente nel caso delle istituzioni educative, è importante che la diagnosi registri i bisogni realmente sentiti dalla comunità e che includa l’opinione dei potenziali destinatari del servizio. La prospettiva dei rappresentanti della comunità su cui si agirà -leader comunitari, gruppi di base ed organizzazioni- permetterà arricchire il processo e ricorrere a metodologie specifiche di diagnosi partecipativa. Questa partecipazione può adottare diverse modalità, dall’apporto isolato all’intervento attivo.

La diagnosi dovrà ricorrere a strategie differenti se il progetto di apprendimento-servizio si realizza nella stessa località di appartenenza o al di fuori di questa. In quest’ultimo caso (viaggi solidali, “missioni”, aiuti al terzo mondo, ecc.) è essenziale che i vincoli istituzionali e i

contatti anteriori puntino a garantire un’“entrata” nella comunità che sia rispettosa e adatta ai tempi, bisogni e modi di sentire dei destinatari, che favorisca una diagnosi corretta dei bisogni, come pure la possibilità di azioni continuative piuttosto che interventi isolati e sporadici.

È importante dedicare alla diagnosi un tempo e uno sforzo proporzionato alla realizzazione totale del progetto, ed avere cura che questo porti ad un’azione e che non sia semplicemente un esercizio descrittivo.

Una diagnosi può includere questi elementi:

- Enumerazione dei problemi che influiscono sulla vita di un certo gruppo di persone in un ambito determinato, la priorità o l’urgenza con cui è possibile stimare nell’analisi di questi e l’interrelazione di diversi problemi tra loro;
- Identificazione delle caratteristiche della situazione sociale che si osserva e i fattori che l’hanno generata (semplificando, si potrebbe parlare di “cause”);
- Analisi delle variabili che influiscono sulla realtà osservata e identificazione degli aspetti strutturali che si individuano: situazione geografica, struttura economica, condizioni sociali, ecc.;
- Caratterizzazione della comunità educativa, dei suoi punti di forza e dei suoi limiti per identificare le alternative di azioni e/o
- relazione o studio degli antecedenti del progetto (se esistono azioni simili nella zona o in un’altra, se anteriormente ci sono stati tentativi di affrontare problemi analoghi).

Una volta che è stata presa la decisione di incamminare un progetto, la diagnosi punterà a identificare con la maggior precisione possibile il problema da affrontare. Per questo è necessario considerare:

*a) Identificazione di bisogni, problemi o sfide da affrontare*

A partire dalla diagnosi sorgeranno una o più questioni suscettibili di essere affrontate da un progetto di apprendimento-servizio.

Si può trattare di un bisogno urgente identificato nella comunità, come nel caso citato della denutrizione infantile a Tucumán, affrontata dalla Facoltà di Medicina (si veda 2.2.2).

Si può trattare di una necessità non così urgente, ma molto sentita dai potenziali destinatari dell’azione. Ad esempio, in una comunità rurale dell’Uruguay gli insegnanti della scuola avevano diagnosticato come prioritaria la necessità di offrire strumenti di formazione pro-



duttiva agli agricoltori della zona, e pensavano dedicare il progetto di apprendimento-servizio a diffondere tecniche di coltivazione di orti. Una diagnosi partecipativa, invece, rivelò che le famiglie del luogo desideravano innanzitutto disporre di uno spazio ricreativo sicuro per i bambini, per cui il progetto si orientò a generare il primo parco giochi infantile della comunità (CVU, 2004).

Le attività di diagnosi possono aver identificato una problematica che colpisce la comunità, come nel caso citato anteriormente della località di Ramona, danneggiata dall'inquinamento della falda acquifera (si veda 1.1.1).

Un progetto di apprendimento-servizio può essere presentato come una sfida, una meta vincolata a interessi o bisogni percepiti, come nel caso di una scuola per bambini non-vedenti che disegnarono le targhe per poter segnalare in Braille le strade e i monumenti della loro città<sup>65</sup>.

*b) Analisi della possibilità di risposta da parte dell'istituzione educativa o dell'organizzazione giovanile*

I problemi sociali sono molteplici e complessi, ed un progetto di apprendimento-servizio è per definizione un intervento sociale circoscritto che non può né deve rispondere alla loro totalità.

In alcune occasioni, c'è il rischio di utilizzare bambini, adolescenti e giovani come manodopera a basso costo per rispondere a bisogni che dovrebbero invece essere soddisfatti da altre istituzioni pubbliche o private, o di esporli a situazioni o di esporli a situazioni che superino le possibilità che derivano dalle loro età. Per questo, al momento di definire la problematica da affrontare, è fondamentale dare priorità a quei bisogni o quelle problematiche che possano essere seguite da un progetto chiaramente pedagogico, con un alto livello di partecipazione e di apprendimento da parte dei giovani.

Come conclusione della tappa di diagnosi, la decisione finale sulla tematica da affrontare dovrà allora armonizzare gli interessi e le motivazioni delle e dei protagonisti del servizio, le aspettative della comunità, le risorse e le reali possibilità dell'istituzione educativa o dell'organizzazione giovanile di occuparsi di queste aspettative, l'appartenenza del progetto ad una prospettiva educativa e le opportunità di

65. Esperienza vincitrice del Premio Presidenziale "Escuelas Solidarias" 2003, Argentina, [www.me.gov.ar/edusol/pp2k3/pp](http://www.me.gov.ar/edusol/pp2k3/pp)

apprendimento che possa offrire l'azione solidale proposta.

**Passo 3 - Ideazione e pianificazione:**

L'elaborazione di un progetto di apprendimento-servizio è un processo di elaborazione della proposta di lavoro che unisce un'intenzionalità pedagogica ad una sociale, e pertanto incorpora gli strumenti basilari della pianificazione pedagogica, così come caratteri propri dell'elaborazione e della pianificazione di progetti sociali.

Una corretta elaborazione facilita una riuscita esecuzione del progetto ed offre indicatori per valutare come si è affrontato il problema e gli apprendimenti affini al programma accademico che si sono prodotti. Per il disegno del progetto si possono considerare le classiche domande della pianificazione (ANDER-EGG-AGUILAR IDÁÑEZ, 1996):

<b>COSA?</b>	si vuole fare	Natura del progetto.
<b>PERCHÉ?</b>	si vuole fare	Origine e fondamento
<b>A QUALE SCOPO?</b>	si vuole fare	Obiettivi, propositi
<b>QUANTO?</b>	si vuole fare	Metè
<b>DOVE?</b>	si farà	Localizzazione fisica Copertura spaziale
<b>COME?</b>	si farà	Attività e compiti
<b>QUANDO?</b>	si farà	Tabella di marcia Ubicazione nel tempo
<b>A CHI?</b>	va diretto	Destinatari o beneficiari
<b>CHI?</b>	lo farà	Risorse umane
<b>CON COSA?</b>	si farà si finanzierà	Risorse umane Risorse umane

Considereremo di seguito alcuni di questi grandi interrogativi nella loro applicazione alla pianificazione di un progetto di apprendimento-servizio.

#### a) Fondamento

Ogni istituzione educativa ed ogni organizzazione, in funzione della motivazione specifica a partire dalla quale elabora il progetto, può generare un'argomentazione logica che giustifichi la scelta del problema per programmare un servizio e il corrispondente ambito istituzionale. Questo fondamento è particolarmente necessario quando il progetto deve essere presentato ad autorità educative o potenziali donatori. Anche nel caso dei progetti più informali, mettere per iscritto ciò che si è pianificato e il suo fondamento contribuisce a che tutti i partecipanti possano avere le idee chiare sulle ragioni ultime dell'attività e di come questa si svolgerà.

Il fondamento del progetto dovrà considerare la situazione problematica a cui dare una risposta, perché si considera pertinente l'azione proposta e le ragioni per le quali l'istituzione dà priorità a questa particolare problematica: le caratteristiche dell'istituzione educativa o dell'organizzazione sociale, la dottrina o la missione che si prospetta, la capacità dei diversi settori coinvolti per portare a termine con efficacia il progetto, i contenuti educativi scelti.

Il fondamento dovrebbe inoltre fare riferimento alla metodologia propria dell'apprendimento-servizio e spiegare perché l'istituzione considera che il progetto rappresenti un beneficio per la comunità e per la formazione degli studenti o dei giovani coinvolti. Si prenderà in considerazione anche l'integrazione del programma scolastico e l'articolazione delle aree che si realizzerà dopo l'attivazione del progetto.

#### b) Obiettivi (del servizio e dell'apprendimento)

Definire chiaramente gli obiettivi è sempre uno dei pilastri di un buon progetto. Nel caso dei progetti di apprendimento-servizio, come si è già segnalato, gli obiettivi punteranno alla duplice intenzionalità solidale ed educativa.

Gli obiettivi dovranno rendere esplicito cosa si vuole realizzare nella maniera più chiara e precisa possibile. È importante stenderli in maniera operativa, cioè in maniera che siano concreti e misurabili in un periodo determinato. Bisogna mettere in conto la sua pertinenza con la problematica segnalata, la fattibilità della sua realizzazione in

funzione dei tempi stabiliti, delle risorse disponibili e degli attori coinvolti. Allo stesso tempo, devono essere abbastanza flessibili da adattarsi alle diverse circostanze dovute all'esecuzione del progetto.

#### • Obiettivi dell'apprendimento

Sono obiettivi specifici e misurabili vincolati all'apprendimento. Identificano le opportunità di apprendimento che offre il progetto solidale in esame, distinguendo sia il campo dei valori e delle attitudini, sia i metodi, le abilità e i procedimenti. Includono anche, in maniera centrale, i contenuti concettuali. Nel caso delle istituzioni educative, si segnaleranno le materie o le aree coinvolte del programma, e si cercherà di essere il più espliciti e precisi possibile nel presentare i contenuti di apprendimento da raggiungere. Alcuni progetti di apprendimento-servizio includono una lista o un quadro di contenuti, che permette visualizzarli con maggior chiarezza.

#### • Obiettivi di servizio

Anche questi sono obiettivi specifici e misurabili, ma in questo caso si riferiranno al servizio solidale. Si cerca di tradurre in parole semplici i risultati che abbiano relazione con il problema sociale e la popolazione destinataria del servizio. In alcune tassonomie si distingue tra obiettivi e mete, assegnando a queste ultime un carattere più specifico e operativo. Si può applicare, tuttavia, il concetto di "obiettivo", generalmente accettato e con un'ampia tradizione all'interno degli studi educativi. In alcuni casi, si opera una distinzione tra gli obiettivi di assistenza immediata e gli obiettivi a medio termine di promozione sociale.

#### c) Localizzazione fisica e copertura spaziale

Una delle scelte più decisive per un progetto è senza dubbio il "dove". Fondamentalmente, la decisione punterà a lavorare nella stessa comunità di riferimento dell'istituzione educativa o dell'organizzazione, o ad occuparsi di comunità lontane con bisogni più urgenti e gravi di quelle locali. Ognuna di queste scelte implica decisioni diverse in quanto a motivazione, logistica, relazioni con i destinatari.

Lavorare a servizio della propria comunità di riferimento facilita, senza dubbio, molte delle questioni più cruciali di un progetto: la diagnosi partecipativa è più semplice, la conoscenza della realtà più diretta, e la vicinanza permette che anche bambini piccoli possano partecipare al progetto.

È difficile che anche nella comunità più ricca non sussistano pro-

blemi sociali che meritino attenzione -anziani soli, persone malate, problemi di inquinamento, di discriminazione, ecc.-, e in questo senso è importante dare un contributo affinché bambini, adolescenti e giovani siano capaci di “leggere” la propria realtà, e possano identificare i bisogni che li circondano.

In quanto alla seconda scelta, sono numerose le scuole che hanno stabilito gemellaggi o diverse forme di relazione con e assistenza a popolazioni ed organizzazioni di Paesi o regioni bisognose. Sono anche molto numerosi i programmi di università che si dirigono -con campeggi estivi o altre iniziative- ad occuparsi delle difficoltà di popolazioni di altri paesi, di regioni rurali o emarginate, lontane geograficamente dalla loro comunità di residenza. Questo tipo di progetti richiede un’attenta pianificazione, specialmente per poter stabilire con la popolazione destinataria dei vincoli autenticamente pro-sociali e non paternalistici.

La “copertura” si riferisce all’estensione dell’area geografica che si prenderà in considerazione, definizione che si collega direttamente a quella di capire quale sarà la popolazione destinataria del servizio.

#### d) Destinatari del servizio solidale

Nei progetti di apprendimento-servizio, i “destinatari del progetto” sono sia i beneficiari del servizio solidale sia gli stessi studenti o i giovani che ne sono i protagonisti. È possibile constatare che sia la crescita personale che i benefici che derivano dell’attivazione del progetto per studenti, insegnanti e leader comunitari sono molteplici, e ugualmente o più misurabili degli impatti nella qualità della vita delle comunità prese in esame.

Tuttavia, in questo punto ci riferiremo specificamente ai “destinatari” o ai “beneficiari” del servizio solidale. Definire chiaramente verso chi si orienterà il progetto contribuirà a dare a quest’ultimo una fisionomia chiara, e faciliterà il compito di stabilire obiettivi operativi per l’azione.

È importante definire con la maggior precisione possibile i destinatari: “bambini poveri” può essere una definizione troppo imprecisa, mentre “bambini in situazioni sociali a rischio che vanno al Centro Comunitario di X il sabato per la merenda” ci permette delimitare in forma più realista e precisa la popolazione di cui occuparsi.

È importante considerare fin dalla fase di pianificazione del progetto che le persone e i gruppi considerati non sono “oggetto” di aiuto, ma

che con uno sguardo promozionale dovranno essere anche in un certo modo protagonisti e soci attivi del progetto.

A partire dalla diagnosi realizzata, nel disegno del progetto si potrà includere il numero approssimato di destinatari diretti e indiretti da raggiungere, e le caratteristiche rilevanti per il progetto, come livello di scolarità, occupazione, tipo di popolazione (urbana o rurale) e, se fosse necessario, tipo di casa, condizioni di salute, ecc.

#### e) Attività del servizio solidale e dell’apprendimento

Coerentemente con il duplice obiettivo del progetto di apprendimento-servizio, si definiranno due tipi di attività concrete da realizzare: le attività solidali da concretizzare al servizio della popolazione destinataria selezionata, e le attività di apprendimento dei giovani protagonisti del progetto. La selezione delle attività si realizzerà con l’obiettivo di ottenere apprendimenti significativi ed un servizio efficace.

La pianificazione scritta rende possibile una formulazione chiara delle attività da compiere, delle risorse e dei tempi necessari, come pure la definizione dei responsabili per ogni singola attività.

Uno schema molto semplice per organizzare questo piano potrebbe essere come questo:

Obiettivi	Attività	Risultati sperati	Responsabili	Risorse
	Solidali Apprendimento			

#### • Attività del servizio solidale

In funzione degli obiettivi stabiliti per l’azione solidale, le attività si definiranno a grandi linee, componendole in attività concrete, che dopo serviranno a stabilire il cronogramma dei compiti (si veda il punto seguente). È importante mettere in relazione ogni attività con un risultato sperato e con le risorse umane e materiali necessarie per raggiungerlo. I pianificatori più abili sanno che è importante prevedere in maniera precisa le azioni da compiere, ma che è anche necessario lasciare un margine per gli imprevisti e non frenare il progetto in una pianificazione eccessivamente dettagliata.

#### • Contenuti e attività dell’apprendimento

Agli effetti di rendere esplicite le attività educative e i vincoli del

progetto con il programma educativo, si dovrebbero rendere espliciti con chiarezza i contenuti che si apprenderanno e si metteranno in gioco con la sua esecuzione.

Si suggerisce identificare le materie o le aree di studio ed anche indicare nella maniera più concreta possibile ogni contenuto in sé. In alcuni casi, ci sono progetti di apprendimento-servizio molto buoni che includono una lista o una tabella di contenuti, che permette visualizzarli chiaramente.

A sua volta, è opportuno segnalare quali attività permetteranno l'acquisizione di ognuno dei contenuti e verificare che siano coerenti con la proposta di valutazione degli apprendimenti.

Ogni progetto è unico, per cui non ci sono "ricette" in quanto alla pianificazione, anche se l'esperienza dimostra che è importante cercare di identificare tra le attività di servizio quelle che possano essere maggiormente idonee per l'acquisizione o l'applicazione di contenuti o abilità vincolate con i contenuti di apprendimento, in modo che la stessa attività possa essere utilizzata per entrambe le intenzionalità del progetto (si vedano 2.1.1 e 2.1.2).

#### f) Tempi

Una volta definite, le attività si possono organizzare in una sequenza temporale che consenta organizzare i lavori e fissare tappe e scadenze per ognuno di questi.

Nel caso delle istituzioni educative, la tabella di marcia dovrà essere coerente con il calendario accademico, e sarà importante stabilire quali attività si realizzeranno durante l'orario scolastico (ore delle materie o dei piani speciali, in accordo all'organizzazione di ogni istituzione) e quali invece in orario extra-scolastico, durante esercitazioni pratiche, gite, o altre attività.

Nelle organizzazioni giovanili sarà importante mettere in conto le date significative per l'organizzazione e i suoi ritmi interni.

#### g) Responsabili e protagonisti:

In qualunque progetto si indicano i responsabili, sia nel compimento di attività specifiche che nella sua stessa esecuzione generale. Nel caso di un progetto di apprendimento-servizio conviene distinguere:

- la partecipazione degli studenti e delle studentesse in ogni fase del progetto, dalla diagnosi alla valutazione, in quanti vi partecipano e di quale corso.

- Il luogo che occupano i docenti, sia i responsabili del progetto che quelli che li appoggiano, nell'elaborazione dei contenuti del programma scolastico o accompagnandoli nella attività.

- Il ruolo dei direttori, che sono i responsabili finali dell'attività, ma che si possono coinvolgere in modi diversi nelle attività concrete e nella valutazione

- La partecipazione di altri membri della comunità educativa (genitori, personale non docente, altri): quanti e in che modo partecipano, se rivestono una funzione di consulenza o di responsabilità.

- Il ruolo dei membri di organizzazioni della società civile, governative o aziendali, specialmente se devono avere responsabilità specifiche e se hanno firmato accordi di lavoro in collaborazione.

#### h) Risorse materiali ed umane

È noto che ogni progetto -anche il più circoscritto- richiede risorse umane o materiali per potersi concretizzare.

In alcuni casi, tutte le risorse necessarie per il progetto o la maggior parte di queste sono a portata di mano: una scuola che dispone di un orto scolastico e che decide di offrirne i prodotti a un istituto per senzatetto non dovrà prevedere nessun altro fondo, fatta eccezione forse per il trasporto delle verdure.

Altri progetti, invece, richiederanno l'elaborazione di preventivi e un processo per ottenere e gestire i fondi molto più complesso, come nel caso degli studenti che progettano sedie a rotelle a motore per disabili senza risorse economiche (EyC 2001), o come in quello della cattedra di una Facoltà di Architettura che collabora con organizzazioni non governative nel progetto e nella costruzione di case popolari (EDUSOL, 2005).

Il processo di pianificazione, conseguimento e gestione dei fondi può diventare uno dei processi di apprendimento più importanti tra quelli associati al progetto di apprendimento-servizio. Qualunque sia il livello socio-economico dei protagonisti, imparare che ogni trasformazione della realtà esige un calcolo dei costi, pianificare le risorse necessarie e stabilire strategie per ottenere fondi risulta essere di sommo valore e permette mettere in gioco competenze cruciali per il futuro inserimento nel mondo del lavoro, come pure innumerevoli contenuti di apprendimento.

Al pianificare le risorse necessarie, e al valutare la viabilità gene-

rale del progetto, sarebbe conveniente considerare non solamente le risorse esistenti nell'istituzione educativa o nell'organizzazione, ma anche quelle che è possibile ottenere grazie alla collaborazione di altri attori che si possono coinvolgere.

Una valutazione sulla fattibilità può contemplare vari aspetti, da quelli tecnici ed economici a quelli legali e socioculturali. Si dovranno considerare, per esempio, le risorse materiali necessarie (spazi fisici, strumenti, macchinari, libri, cartoleria, ecc.), segnalando di quali si dispone già, quali si possono ottenere gratuitamente e quali invece richiederanno delle spese. In alcuni casi, è conveniente distinguere tra risorse materiali in sé e risorse finanziarie: denaro per spese di viaggio o per l'acquisto di articoli utili, ad esempio.

In quanto alle risorse umane coinvolte nel progetto, gli studenti, gli insegnanti o i membri del gruppo giovanile saranno senza dubbio i primi, ma si potrà anche mettere in conto la possibile collaborazione di persone o istituzioni differenti. Se per le caratteristiche del progetto fosse necessario, si dovrà prevedere la formazione specifica di alcuni o della totalità dei partecipanti.

#### i) Valutazione del progetto e sua coerenza interna

Un ripasso finale del progetto permetterà considerare se si sono compiuti i passi considerati necessari e se si è tenuto in conto lo spirito dell' apprendimento-servizio: la partecipazione di tutti i settori, il protagonismo dei giovani, il riconoscimento delle necessità reali e sentite della comunità, la pianificazione di un servizio solidale effettivo, la piena integrazione nei contenuti del programma.

Un'ultima revisione permetterà analizzare anche la coerenza interna del progetto, e considerare se concetti e attività sono adeguati e pertinenti tra loro, in funzione di fondamenti, obiettivi, attività, valutazione e risultati.

Offriamo di seguito due liste di domande che possono servire da guida per questa revisione finale.

“Una lista di domande che possono guidare questo controllo:

- Il problema è stato identificato e definito chiaramente?
- I fondamenti del progetto sono abbastanza solidi?
- La definizione degli obiettivi di apprendimento è precisa?
- È chiara la definizione degli obiettivi in relazione al problema comunitario identificato?

- Le attività pianificate rispondono agli obiettivi enunciati?
- I destinatari sono identificati con la maggior precisione possibile?
- I compiti e le responsabilità di ogni partecipante sono definiti in forma chiara?
- Sono previsti momenti all'interno o no dell'orario scolastico per l'esecuzione del progetto?
- Sono contemplati spazi che si destinano all'esecuzione del progetto dentro o fuori dell'orario scolastico?
- Di quali risorse materiali si dispone? Sono sufficienti? Qual è l'origine delle risorse finanziarie? Si richiede il finanziamento di altre istituzioni?
- Le attività pianificate corrispondono ai tempi previsti?
- Sono contemplati spazi di riflessione, sistematizzazione e valutazione durante il processo?
- Si considerano le diverse istanze e gli strumenti di valutazione?
- Si valutano in forma esplicita gli apprendimenti che corrispondono al programma scolastico?
- Si valutano la qualità del servizio e i risultati?
- Gli studenti hanno un ruolo da protagonisti? Lo conservano in ogni tappa del progetto? (PASO JOVEN, 2004, pp. 16-17)

#### “10 domande per progetti di servizio migliori”:

Quando starà pianificando il suo prossimo progetto di servizio, rivolga a se stesso ed al suo gruppo le seguenti domande:

1. Gli studenti si sono entusiasmati con il progetto? Ha incorporato qualche componente di socializzazione o di “diversione”?
2. Il progetto offre opportunità agli studenti di sviluppare le loro capacità di leadership, alcuni apprendimenti reali, e di condividere e generare amicizie?
3. Ha riservato tempo per l'orientamento, la riflessione e la valutazione?
4. Il servizio sarà una sfida, sarà significativo, valido e necessario?
5. C'è sufficiente lavoro perché ognuno abbia qualcosa da fare? C'è una formula equilibrata: volontari/ore di lavoro = risultati sperati?
6. Il progetto rientra nelle risorse (tempo, persone, denaro, competenze) di cui dispongono Lei, il suo gruppo, i suoi volontari? Sono richiesti anteriormente formazione, orientamento, pratiche, controlli

medici, quote, revisioni delle infrastrutture?

7. Il progetto entrerà in conflitto con qualche altro gruppo o evento nel campus? È possibile che ci sia una qualche opposizione?

8. Ci sono potenzialità per intrecciare coalizioni con qualche altro gruppo del campus? Sarà aperto, o cercherà di convocare una popolazione studentesca differente?

9. Abbiamo strategie definite di lancio e uscita, comprendiamo i ruoli e le responsabilità dei nostri volontari, e siamo preparati per l'esperienza? Abbiamo bisogno di un breve orientamento prima di cominciare un progetto?

10. È sicuro? Ha esercitato la "necessaria preoccupazione" per cercare di prevedere tutti i potenziali rischi e ha preso le precauzioni necessarie? Siamo coperti da un'assicurazione? Abbiamo consultato le autorità o gli avvocati dell'Università? Abbiamo visitato precedentemente il luogo di lavoro?"<sup>66</sup>

#### 4.3 –Esecuzione del progetto di apprendimento-servizio

##### **Passo 4. Stabilimento di alleanze istituzionali e conseguimento di fondi**

Le prime attività vincolate all'esecuzione di un progetto di apprendimento-servizio, e che in alcuni casi si compiono mentre si conclude il periodo di pianificazione, hanno normalmente un legame con il fatto di garantire due questioni chiave per la futura messa in opera del progetto: la definizione di alleanze istituzionali e il conseguimento dei fondi necessari per l'esecuzione del progetto.

###### *a) Alleanze istituzionali:*

Numerose istituzioni educative e gruppi giovanili realizzano progetti da soli, senza alcun tipo di alleanza o coordinazione con altre organizzazioni. Malgrado tale modalità operativa sia giustificata in molti casi, stabilire alleanze permette normalmente generare vincoli più efficaci con la comunità destinataria, ampliare le possibilità di incidenza nel terreno scelto, e in molti casi accedere a risorse economiche ed umane che altrimenti non sarebbero disponibili.

Ci sono progetti di apprendimento-servizio promossi da reti molto estese, ed altri solamente da due "soci". Le possibilità sono molto varie, e si possono stabilire le alleanze con:

66. [www.fiu.edu/~time4chg/Library/planning.html](http://www.fiu.edu/~time4chg/Library/planning.html)

- *Organismi governativi*: a livello municipale, regionale o nazionale, in molti casi i progetti di apprendimento-servizio si realizzano in collaborazione con organismi pubblici, o contando sul loro sostegno.

- *Istituzioni educative*: abbiamo visto progetti di due o più istituzioni educative in collaborazione tra loro, o tra un'organizzazione non governativa che cerca di allearsi con una o più scuole, per convocare volontari e per offrire servizi agli studenti, come nel caso dei programmi di appoggio scolastico offerti dalle organizzazioni.

- *Organizzazioni della società civile*: gran parte dei progetti di adozione a distanza o di sostegno a comunità bisognose del Terzo Mondo si realizzano in coordinazione con organizzazioni o fondazioni che lavorano in questo campo. In molti progetti di apprendimento-servizio si partecipa alle attività di un'organizzazione, o di un progetto congiunto tra istituzione educativa e organizzazione.

- *Organizzazioni comunitarie formate dagli stessi destinatari del progetto*: un contatto fluido e cordiale con le organizzazioni della località o della comunità presa in considerazione, e con i suoi leader naturali, solitamente è una delle chiavi del successo di un programma di apprendimento-servizio.

###### *b) Conseguimento di fondi*

Le fonti di finanziamento per un progetto di apprendimento-servizio possono essere molto diverse, e comprendere fondi della stessa scuola, Università o organizzazione; risorse statali, donazioni di aziende, organizzazioni o privati, o fondi ottenuti mediante varie attività finalizzate ad un progetto specifico .

In alcuni casi, le politiche educative dispongono di fondi particolari per l'esecuzione di progetti di apprendimento-servizio. Nel caso degli Stati Uniti, per esempio, il programma federale "*Learn & Serve America*" assegna annualmente sussidi tra le scuole che hanno presentato progetti di apprendimento-servizio<sup>67</sup>. In Gran Bretagna succede qualcosa di simile con i sussidi per progetti di intervento cittadino<sup>68</sup>. In Chile, il Ministero dell'Educazione assegna fondi per la sostenibilità di progetti di apprendimento-servizio elaborati da scuole che si occupano di popolazioni in situazione di rischio socio-educativo<sup>69</sup>. In Argentina si

67. [www.learnandserve.org/](http://www.learnandserve.org/)

68. [www.dfes.gov.uk/citizenship/](http://www.dfes.gov.uk/citizenship/)

69. [http://lpt.mineduc.cl/index\\_sub1.php?id\\_contenido=679&id\\_por-](http://lpt.mineduc.cl/index_sub1.php?id_contenido=679&id_por-)

destinano sussidi alle esperienze dalla qualità e dalla replicabilità maggiori <sup>70</sup>. In altri casi, organizzazioni non governative, fondazioni private o aziende offrono risorse per l'esecuzione di progetti educativi solidali.

Conoscere le risorse esistenti a livello nazionale, regionale o locale, provenienti dallo Stato, da organizzazioni o da aziende, e servirsene costruisce una prima ricerca a cui possono partecipare gli studenti.

In funzione di ciò che è stato pianificato, all'inizio o durante lo svolgimento del progetto si organizzeranno attività per raccogliere fondi, attività che possono costituire uno spazio importante per il protagonismo e gli apprendimenti di bambini e giovani, ed anche per dimostrare la loro creatività. Una volta ottenute le risorse necessarie, è importante tenere un registro ordinato delle spese e delle entrate, sia per la trasparenza del progetto che per favorire l'apprendimento degli studenti.

**Passo 5. Esecuzione e gestione del progetto di servizio solidale e sviluppo dei contenuti di apprendimento a questo associati.**

Durante l'esecuzione del progetto, tutti i partecipanti -dai responsabili e dagli studenti, fino alle organizzazioni comunitarie comprese nella pianificazione- costituiranno una rete di lavoro che rende effettive le attività previste.

Durante l'esecuzione del progetto, i "passi" e i processi trasversali (riflessione, valutazione, comunicazione, sistematizzazione) si sovrappongono, ma una buona pianificazione e un adeguato controllo faranno sì che tutte le attività si realizzino in forma armonica.

Ad ogni modo, e parafrasando il vecchio detto che recita "l'uomo propone, Dio dispone", è necessario mettere in conto che ciò che si è scritto durante la pianificazione del progetto è quello che si "propone", mentre l'esecuzione del progetto è il momento in cui la realtà "dispone": sono fondamentali in questa tappa le capacità di affrontare difficoltà impreviste, di rilevare frutti positivi non previsti, e di ri-orientare, se necessario, ciò che è stato pianificato per adattarlo alla realtà.

Le attività di riflessione degli studenti, come pure un dialogo frequente con i punti di riferimento nella comunità, permetteranno rac-

cogliere le difficoltà e i risultati ottenuti durante le attività. Un controllo regolare sia degli apprendimenti che del servizio solidale e delle questioni operative contribuirà a facilitare le eventuali correzioni della tabella di marcia o degli obiettivi fissati.

**4.4 - Conclusione e diffusione**

**Passo 6. Valutazione e sistematizzazione finale**

*a) Valutazione conclusiva*

Al terminare un progetto di apprendimento-servizio, e d'accordo con ciò che era stato programmato, è opportuno realizzare una valutazione finale (ex post), la quale non corrisponde né dovrebbe essere sostituita dalla somma di istanze valutative "di processo" (in itinere) né dal concetto di "valutazione permanente".

D'accordo a ciò che già è stato segnalato, si valuteranno da un lato i risultati educativi dell'esperienza e dall'altro il compimento degli obiettivi fissati in relazione alla comunità destinataria. In funzione delle già citate "note caratteristiche" dell' apprendimento-servizio, sarà particolarmente importante valutare il grado di protagonismo degli studenti nel progetto, e il grado di integrazione che si è prodotto tra l'apprendimento ed il servizio solidale.

L'auto-valutazione finale degli studenti o dei giovani protagonisti è uno strumento chiave al momento di valutare il progetto nel suo insieme. In questo modo, la valutazione sarà più ricca se comprenderà la percezione e le opinioni dei destinatari del progetto, come pure quella dei leader delle organizzazioni con cui si sono stabilite alleanze.

*b) Sistematizzazione e comunicazione finali*

Contare su prodotti sistematici (cartella del progetto, registri, relazioni, ecc.) permetterà la comunicazione e la diffusione del progetto all'interno di e a partire dall'istituzione verso la comunità. Il sostegno e la partecipazione di altri attori della comunità, saranno direttamente collegabili alla chiarezza dell'informazione inviata e alla possibilità di valutare l'impatto del progetto basato su dati reali e misurabili.

La sistematizzazione finale punterà alla riflessione sul processo di costruzione collettiva di apprendimenti, oltre che al recupero e all'integrazione dei nuovi contenuti appresi, sia dal punto di vista dei concetti, che da quello delle competenze e delle attitudini. Quest'ultimo momento cerca di offrire una chiusura, evidenziando specialmente la

tal=42&id\_seccion=1417&id\_padre=1328

70. Premio Presidencial Escuelas Solidarias/Premio Presidencial Prácticas Solidarias en la Educación Superior, /www.me.gov.ar/edusol;

riflessione sull'azione partendo dalla prospettiva dell'apprendimento-servizio.

Nella sistematizzazione di esperienze, si può ricostruire ciò che è avvenuto e ordinare i diversi elementi oggettivi e soggettivi che sono stati messi in gioco durante il processo.

In questo senso, così come è stato affermato in precedenza, il fine ultimo di questo momento è poter comprendere e analizzare ciò che è stato realizzato, per imparare così dalla nostra propria pratica. Tale pratica è intimamente legata al riconoscimento degli apprendimenti costruiti e alla scoperta del modo in cui influiscono sui percorsi di vita delle persone coinvolte.

Per la sistematizzazione finale, si può consigliare di:

- Sintetizzare l'esperienza, sforzandosi di identificare le caratteristiche più rilevanti. Spesso è facile perdersi negli aneddoti e non riuscire a mantenere la distanza necessaria per operare un'autentica sintesi. D'altra parte, è necessario precisare alcuni punti chiave della sistematizzazione per dare priorità agli aspetti che interessa evidenziare, visto non è necessario -né possibile, in molti casi- sistematizzare l'intera esperienza né ogni suo aspetto.

- Identificare non soltanto le pratiche significative, ma anche le esperienze fallite, visto che queste permettono generalmente molti apprendimenti, così come la possibilità di riconoscere ed analizzare errori, contraddizioni, tensioni, passi indietro, ecc. e approfittare delle difficoltà trovate in vista di progetti futuri.

- Come nel caso della valutazione, è importante assicurare la partecipazione di tutti gli attori rilevanti nel momento della sistematizzazione finale: docenti, direttori, studenti, destinatari, organizzazioni che hanno partecipato.

- Selezionare il mezzo più adatto ai bisogni del gruppo e l'esperienza da sistematizzare. A seconda del tipo di progetto che si realizza e delle caratteristiche del gruppo, la sistematizzazione può prendere la forma di una monografia, un articolo nella rivista dell'Università o in una pubblicazione accademica, o può esprimersi nella produzione di un video, un libro, una presentazione in Power-Point, un manifesto per le bacheche scolastiche, solo per citarne alcune.

La valutazione e la sistematizzazione sono fondamentali per i protagonisti di un progetto, perché consente di dare una dimensione reale

alla loro attività; per le istituzioni impegnate, perché permette documentare il loro impegno e le azioni realizzate, e fa la funzione di un "gradino" per pensare nuovi progetti; per la comunità in generale, perché potrà usare la sistematizzazione dell'esperienza realizzata come uno stimolo per replicare progetti di successo, e decidersi a portare a termine progetti propri per concretizzare un servizio determinato.

La sistematizzazione finale è anche uno strumento per la diffusione dei risultati dell'esperienza realizzata. Permette dare visibilità al progetto e all'istituzione educativa o all'organizzazione che lo ha realizzato, ma è anche una forma di condividere conoscenza, di offrire idee ed esempi agli altri, e di socializzare le pratiche. Nella misura in cui le esperienze si consolidano, anche la diffusione si trasforma in un'abitudine e permette uno sforzo di sintesi che consolida la sistematizzazione.

Se si sono stabiliti vincoli con altre istituzioni (scuole, università, organizzazioni della società civile, aziende o donatori privati, organismi dello Stato) è conveniente inviare loro la valutazione e/o la sistematizzazione e, se lo si considera opportuno, un ringraziamento per il sostegno ricevuto. Nel caso in cui la relazione abbia comportato un apporto economico, si dovrà includere anche un bilancio delle spese sostenute.

### ***Passo 7. Celebrazione e riconoscimento ai protagonisti***

Per la pedagogia dell'apprendimento-servizio, organizzare una festa per celebrare e riconoscere ciò che si è realizzato non è una semplice occasione per divertirsi o per fare "pubblicità".

Celebrare è sempre riunirsi a festeggiare, partendo dal ricordo di un'esperienza che si rivive. In questo senso, significa attualizzare un'esperienza e condividerla. Implica una distanza, un momento riflessivo che permetta pensare la vita alla luce degli ideali e dei principi che muovono la istituzione educativa e l'organizzazione. È il momento in cui si rafforza l'attitudine al servizio solidale e la si vive come un impegno che ci si è assunti.

Il riconoscimento e la celebrazione sono spazi fondamentali per rafforzare l'autostima degli studenti, sia personalmente che come gruppo. La celebrazione contribuisce a che gli studenti possano guardare indietro, prendere distanza da ciò che hanno compiuto, e valorizzare i



risultati ottenuti.

D'altra parte, la celebrazione costituisce un atto di giusto riconoscimento da parte della comunità al servizio prestato dai giovani e contribuisce a rompere l'invisibilità di cui abbiamo parlato (si veda 2.2) e a generare immagini positive che contrastino i pregiudizi già consolidati. Ad esempio, il Programma "Envie d'agir" -coordinato dal Ministero per l'Educazione e la Gioventù francese- ha creato un "Passaporto dell'impegno", che identifica gli adolescenti e i giovani che svolgono lavori comunitari, e che serve a registrare elettronicamente le attività realizzate come presentazione a futuri datori di lavoro. Il programma cominciò nel 2005 a includere tra i voti scolastici un "voto di vita scolastica", valorizzando e riconoscendo l'impegno sociale degli studenti.<sup>71</sup>

Nelle istituzioni educative, le celebrazioni contribuiscono a comunicare ciò che si è realizzato all'insieme della comunità educativa, e a rafforzare e ad incoraggiare la continuità e la diffusione dei progetti di apprendimento-servizio.

Come il resto dei "passi" di questo itinerario, è importante conservare il protagonismo dei giovani. La celebrazione dovrebbe sorgere dalle stesse esperienze dei protagonisti del progetto e non trasformarsi in qualcosa che gli adulti "obbligano" a fare. I linguaggi e i rituali propri di ogni età contribuiranno a che bambini, adolescenti e giovani realizzino la propria celebrazione.

Le celebrazioni possono essere una buona occasione per far conoscere l'attività a un ampio circolo di persone, da genitori e amici a studenti di altri corsi, organizzazioni comunitarie, mezzi di comunicazione, autorità educative o del governo locale, ecc.

Di frequente, le celebrazioni sono il momento in cui si consegnano ai partecipanti del progetto certificati, diplomi, medaglie ed altre forme di riconoscimento formale. Un numero crescente di Università e di aziende in tutto il mondo prevede per i suoi programmi di ammissione o di assegnazione di borse di studio la partecipazione anteriore a programmi di volontariato, per cui è importante non trascurare la certificazione dell'attività.

### **Passo 8 - Valutazione della fattibilità della continuità e diffusione dei progetti di apprendimento-servizio**

71. [www.enviedagir.fr/engagement/foffice/portail/article.html?ai=1816](http://www.enviedagir.fr/engagement/foffice/portail/article.html?ai=1816)

Dopo aver terminato il progetto, è conveniente studiare il modo di dargli una continuità e di trasmettere ad altri l'esperienza che si è vissuta. La "diffusione" ha due facce: la prima, per l'istituzione è una forma di rendere visibile l'impegno suo e dei suoi studenti, favorendo il riconoscimento esterno e l'autostima dei partecipanti. In seconda istanza, per altre istituzioni, per giovani di altri ambienti e per la società in generale, costituisce un'esperienza da tenere in conto e da replicare.

La diffusione è una forma di condividere conoscenza, di offrire idee ed esempi ad altre istituzioni e di socializzare le pratiche. Nella misura in cui le esperienze si consolidano, la loro diffusione diventa un'abitudine e permette uno sforzo di sintesi che consolida la sistematizzazione.

Come diffondere le esperienze? Si può stendere una lista, sempre parziale, di procedimenti e strategie, come i programmi radiofonici, gli spot pubblicitari, le dichiarazioni alla stampa, le pagine web, i cartelloni e i "giornali murali", le liste di diffusione di e-mail. Possiamo anche citare la partecipazione dei giovani a giornate per condividere le loro esperienze e invitare altri giovani a partecipare a progetti solidali.

### **4.5 - Un commento finale sull'"itinerario" dei progetti di apprendimento-servizio**

Anche se può sembrare contraddittorio con ciò che è già stato esposto, vorrei sottolineare che molti progetti di apprendimento-servizio sorgono in modo spontaneo, frutto della creatività di educatori e giovani, senza necessariamente aver pianificato un progetto passo per passo.

Per esempio, l'Istituto Agrotecnico "San José Obrero", di San Justo, nella provincia di Entre Ríos in Argentina, giunse alla finale del Premio Presidenziale "Scuole Solidali" con un progetto di apprendimento-servizio di ottima qualità ma nato quasi "per caso".<sup>72</sup>

Per svolgere un esercizio in classe di Matematica, la professoressa chiese agli studenti di informarsi sulla località di nascita dei propri nonni e bisnonni. Facendo un esercizio di statistica con questi dati, gli adolescenti ebbero una sorpresa: la stragrande maggioranza dei loro bisnonni era originaria della stessa regione italiana. Mai prima d'ora

72. [www.me.gov.ar/edusol/pp2k1/pp2k1\\_finalistas.html](http://www.me.gov.ar/edusol/pp2k1/pp2k1_finalistas.html)

si erano resi conto del fatto che la propria città fosse stata fondata da una delle prime colonie italiane arrivate in Argentina nel XIX secolo. La creatività degli insegnanti generò da questa scoperta fatta durante una lezione di matematica (*motivazione istituzionale*) un progetto di ricerca sulla storia della cittadina (*obiettivi di apprendimento*) che sfociò nel progetto di creare il primo museo locale (obiettivi di servizio) per il quale gli studenti riunirono e classificarono oggetti, vestiti e testimonianze dei fondatori (*conseguimento di risorse, elaborazione del progetto*). Grazie a ciò che avevano imparato ed al sostegno delle cattedre di Lingua e Informatica, gli studenti disegnarono degli opuscoli sulla storia della cittadina, mediante i quali si diffuse il progetto tra gli abitanti (*comunicazione*). Il “Museo de la Colonia”, disegnato e promosso dagli studenti, è oggi parte del circuito turistico promosso ufficialmente dalla Provincia e ha fatto sì che la piccola comunità ora sia “presente nelle mappe” (*valutazione dell'impatto*). Studenti e docenti compilarono e sistematizzarono la storia del progetto per presentarsi al Premio Presidenziale (*sistematizzazione e comunicazione*), ed ebbero i loro “riconoscimenti e celebrazioni” riuscendo ad essere selezionati tra le 25 esperienze solidali migliori delle 3.100 che erano state presentate dalle istituzioni di tutto il Paese.

La creatività dei docenti, l'entusiasmo degli studenti, e lo sforzo di tutta una comunità educativa generarono un eccellente progetto di apprendimento-servizio in una scuola che non sapeva cosa aveva fatto e che non aveva consultato nessuna bibliografia specializzata.

Avendo conosciuto molti casi simili, vorrei concludere sottolineando che l'“itinerario” presentato aspira ad essere solamente un quadro di riferimento, l'esatto contrario di un manuale di procedimenti standard, e che ogni istituzione educativa o organizzazione giovanile deve trovare il proprio cammino verso l'apprendimento-servizio.

Siamo consapevoli del fatto che il concetto di “qualità educativa” possa richiedere una spiegazione ulteriore. Sappiamo che c'è chi misura la qualità educativa esclusivamente per la sua efficienza in termini di mercato, e sistemi educativi in cui la “qualità” si misura per la capacità degli studenti di rispondere a “*standardized multiple choice tests*” in Lingua, Matematica e Scienze Esatte.

Le concezioni più integrali della qualità educativa ritengono che un'educazione di qualità debba comprendere sia eccellenti conoscen-

ze scientifiche che la formazione in competenze e valori necessari per buone prestazioni nel mondo del lavoro e nell'esercizio di una cittadinanza partecipativa e solidale.

Uno dei punti di riferimento più famosi per questa concezione integratrice della qualità educativa è sicuramente il rapporto pubblicato dalla UNESCO con le conclusioni della illustre commissione internazionale di esperti diretta da Jacques Delors, “*L'educazione racchiude un tesoro*” (DELORS, 1996). In quest'opera molto diffusa si proponevano quattro grandi sfide o “pilastri” per un'educazione di qualità nel XXI secolo: *imparare ad imparare, ad essere, a fare e a vivere insieme*.

Gli studi sull'apprendimento-servizio hanno suscitato impatti positivi negli studenti in sei campi direttamente vincolati con questi quattro grandi “pilastri” di un'educazione di qualità per questo secolo (NYLC, 2004; FURCO, A. en: EDUSOL 2005):

- Sviluppo accademico e cognitivo (imparare ad imparare)
- Sviluppo vocazionale e professionale (imparare a fare)
- Sviluppo etico e morale (imparare ad essere)
- Sviluppo personale (imparare ad essere)
- Sviluppo sociale (imparare a vivere insieme)
- Sviluppo civico (imparare a vivere insieme)

Come sintetizzò Jeremy Rifkin,

*“L'apprendimento-servizio è un antidoto essenziale per il mondo sempre più isolato della realtà virtuale e simulata che i bambini sperimentano in aula o a casa, davanti al televisore o al computer. Dare ai giovani l'opportunità di una partecipazione più profonda nella comunità li aiuta a sviluppare il loro senso della responsabilità e le loro capacità personali, incoraggia l'autostima e la leadership, e soprattutto permette che crescano e fioriscano il senso di creatività, iniziativa ed empatia.”* (RIFKIN, 1996)

Vedremo nelle pagine che seguono in che misura l'apprendimento-servizio può essere uno strumento valido per rispondere alle quattro grandi sfide proposte dalla UNESCO, presentando una breve sintesi delle principali ricerche che attualmente rendono conto dell'impatto dell'apprendimento-servizio sulla qualità educativa (5.1).

Il “rendimento accademico”, inteso come quello che si esprime in “voti” o certificazioni, difficilmente potrà comprendere tutte le sfumature degli apprendimenti raggiunti in un'istituzione educa-

tiva. Tuttavia, nell'educazione formale questi riconoscimenti sono cruciali, e per questo analizzeremo anche l'impatto dell'apprendimento-servizio sui risultati accademici, con speciale attenzione all'impatto negli studenti in situazioni a rischio socio-educativo. (5.2).

Nella sezione finale del capitolo faremo un breve riferimento all'impatto dell'apprendimento-servizio sullo sviluppo delle "intelligenze molteplici" e nell'"intelligenza emozionale" (5.3).

È importante sottolineare che gli effetti descritti in seguito non si verificano automaticamente in qualunque progetto di apprendimento-servizio. La maggior parte degli specialisti sono d'accordo nel poter valutare impatti statisticamente significativi in progetti:

- *Con una durata e un'intensità significative*: alcuni autori pensano che ci sia bisogno di almeno un mese o un anno di attività, ma altri propongono che solo dopo due anni si possono cominciare ad avvertire risultati significativi (EDUSOL, 2004, p. 30). La durata sarebbe associata anche all'istituzionalizzazione della pedagogia nel progetto istituzionale, il che rafforzerebbe il clima educativo propizio per generare un impatto positivo. L'intensità si riferisce alla frequenza con cui si realizza l'attività solidale (un'azione mensile non provoca l'impatto di una settimanale).

- *Che rispettino i requisiti fondamentali di qualità per l'apprendimento-servizio*: aver offerto un servizio significativo per la comunità, con un'attiva partecipazione degli studenti, ed una pianificazione che stabilisca chiari vincoli tra l'attività solidale e i contenuti del programma accademico, come pure spazi per la riflessione. Nella terminologia di Furco, un apprendimento-servizio con "tratti programmatici ben definiti" (si veda il grafico 5).

#### 4.6- L'apprendimento-servizio e le quattro grandi sfide per l'educazione del XXI secolo

##### 4.1.1 - Imparare a conoscere, imparare ad imparare

*La sfida di formare per un apprendimento permanente non è una novità nel sistema educativo. Motivare i nostri alunni a proporsi di imparare ad imparare è sempre stato uno degli assi centrali dell'attività educativa, ma diventa ancora più fondamentale per questa generazione immersa in una "società della conoscenza".*

*"Il XXI secolo, che offrirà risorse senza precedenti sia nella circolazione e nell'immagazzinamento di informazioni sia nella comunicazione, prospetterà all'educazione una doppia esigenza che, a prima vista, può sembrare quasi contraddittoria: l'educazione dovrà trasmettere, in modo massiccio ed efficace, un volume sempre più alto di conoscenze teoriche e tecniche evolutive, adattate alla civiltà cognitiva, perché sono la base delle competenze del futuro. Allo stesso tempo, dovrà trovare e definire orientamenti che permettano non lasciarsi sommergere dalle correnti di informazione più o meno effimera che invadono gli spazi pubblici e privati e conservare la rotta in progetti di sviluppo individuali e collettivi" (DELORS, 1996, p. 95)*

Sappiamo che spesso gli studenti non sembrano interessati ad imparare ciò che dobbiamo insegnare loro, né paiono valorizzare l'importanza dell'educazione sistematica che offre loro il sistema educativo. Il discorso adulto sull'importanza della conoscenza per il futuro personale normalmente si scontra con la cultura giovanile dell'immediato, e a volte anche con difficoltà affettive o contesti socio-economici e culturali che oscurano la stessa possibilità di immaginare un progetto di futuro.

Insieme alla motivazione, alcune delle principali difficoltà degli studenti sono collegabili alla loro autonomia di apprendere e con la possibilità di memorizzazione e rielaborazione di ciò che è stato imparato a scuola.

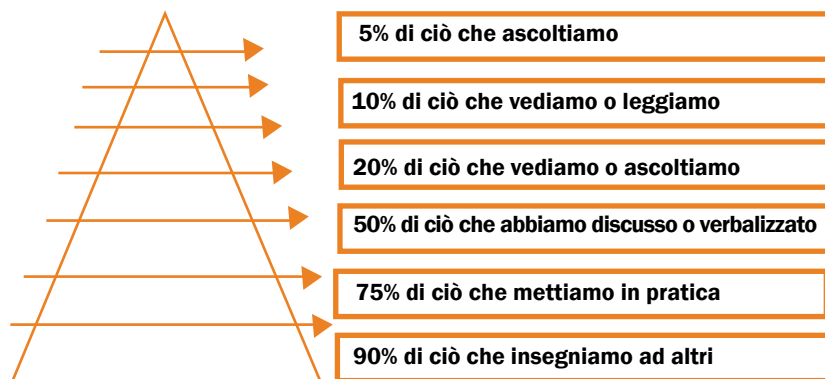
Semplicemente a titolo illustrativo, crediamo che possano essere interessanti le conclusioni di una ricerca empirica svolta da G. Philips, per capire in che misura si memorizza l'apprendimento in base alla metodologia di acquisizione dell'informazione. Come si vede nel grafico, questo ed altri studi sostengono che si ricorda solo il 10% di ciò che si ascolta, invece dell'80% di ciò che si sperimenta attivamente e del 90% di ciò che si insegna ad altri.<sup>73</sup>

#### FIGURA 5:

73. Philips, Gary. *Ideas for Impact Educational Techniques*. Cit en: Cairn, R.W-Kielsmeier, J., 1991, p. 84. Vedere anche Furco, A. *Improving Student Learning and Building Social Responsibility Through Service-Learning*, www.clayss.org.

## LA PIRAMIDE DELL'APPRENDIMENTO TRAMITE L'ESPERIENZA

### IMPARIAMO E RICORDIAMO



G. Philips 1986, A Furco, 2004

A prescindere da quanto possa essere relativa qualunque informazione statistica in questo campo, crediamo che questi dati rimettano ad un'esperienza sufficientemente documentata: quando gli studenti si impegnano attivamente nella ricerca di informazione, quando hanno l'opportunità di applicare concetti teorici in contesti reali in ciò che l'informe Delors chiama "progetti di sviluppo individuali e collettivi", possiedono un maggior interesse per la conoscenza, e solitamente apprendono di più e meglio di quando "studiano per il voto".

L'esperienza accumulata a livello internazionale mostra che uno dei principali punti di forza dell'apprendimento-servizio consiste proprio nella possibilità che offre di sperimentare attivamente l'impatto sulla realtà di ciò che si è appreso. Quando gli studenti realizzano un progetto che permette loro di comprendere la utilità di ciò che studiano, sono più motivati, trovano nuovi significati per l'apprendimento e possono applicare le conoscenze teoriche in contesti reali, il che genera a sua volta nuovi apprendimenti.

Nello stesso modo, la possibilità di insegnare ad altri ciò che si è appreso risulta in se stessa una sorgente di apprendimento. Ogni insegnante ha potuto constatare quanto si apprende in classe. Anche gli studenti hanno potuto sperimentarlo in progetti di apprendimento-servizio, grazie ai tutoraggi in cui loro stessi collaborano con i compagni con maggiori difficoltà<sup>74</sup>, o nei progetti di appoggio tra studenti di classi diverse, sia nella stessa scuola (come nei programmi di "Fratello Maggiore" in Israele o in altri Paesi) o tra studenti di Educazione media e superiore e bambini e/o adolescenti in situazione di rischio educativo nelle scuole o in altri contesti comunitari (come nei progetti di "appoggio scolastico" o "tutoraggi" in diverse parti del mondo).

Questo tipo di attività, che potremmo genericamente definire "tutoraggi solidali", hanno mostrato la loro efficacia per la prevenzione dell'abbandono scolastico (LAIRD-BLACK, 2002; EDUSOL, 2005), visto che questo tipo di appoggio personalizzato migliora le possibilità di apprendimento di bambini e adolescenti in situazioni difficili. Allo stesso tempo, anche chi offre tale appoggio rafforza il proprio rendimento scolastico. Insegnando ad altri, gli studenti ri-visitano concetti fondamentali delle discipline da un altro punto di vista: non più come ricettori di insegnamento, ma come protagonisti con un forte impatto nella loro motivazione e nella loro autostima (si veda 5).

Nelle parole di Chiara Lubich, insignita del Premio UNESCO per l'Educazione alla Pace:

*"Vuoi sapere? Studia.*

*Vuoi sapere di più? Cercati un buon maestro.*

*Vuoi sapere ancora di più? Insegna agli altri ciò che hai imparato."* (LUBICH, 1989)

L'apprendimento-servizio suscita impatti educativi significativi specifici anche nel modo di apprendere nell'Educazione Universitaria. Tra i tanti che potremmo citare, gli studi realizzati da Eyer y Giles in Università nordamericane mostrano che l'apprendimento-servizio ha conseguenze significative nella comprensione e nell'applicazione delle conoscenze, nello sviluppo dell'interesse per la ricerca e del pensiero riflessivo e critico, nella percezione di possi-

74. Tutorías entre pares, Programa Liceo para Todos, Ministerio de Educación de Chile, [http://lpt.mineduc.cl/index\\_sub1.php?id\\_contenido=681&id\\_portal=42&id\\_seccion=1417&id\\_padre=1328](http://lpt.mineduc.cl/index_sub1.php?id_contenido=681&id_portal=42&id_seccion=1417&id_padre=1328)

bilità di cambio sociale, nello sviluppo personale e interpersonale, e nello sviluppo di pratiche di cittadinanza partecipativa (EYLER-GILES, 1999).

Tra le ricerche realizzate intorno all'impatto dell'apprendimento-servizio nello sviluppo accademico e cognitivo, ci sarebbe da segnalare, tra l'altro, quelle svolte sul maggior sviluppo di conoscenze concettuali e competenze da Wurr (2002); Melchior (1999), e Howard, Markus y King (1993), e alla maggior capacità di analizzare e sintetizzare informazione complessa compiute da Eyler e Giles (1999); Osborne ed altri (1998); Weiler ed altri (1998); Akujobi e Simmons (1997); Stupik (1996); Melchior e Orr (1995), Batchelder e Root (1994), così come quelle effettuate dalla RMC Research nella valutazione dei programmi realizzati a Filadelfia (NYLC, 2004), nelle Hawaii (BILLIG-MEYER, 2002; BILLIG-MEYER-HOFSCHIRE) e nel New England (KLUTE, 2002).

Sono significative anche le ricerche compiute da Billig e Klute per valutare l'impatto del programma di apprendimento-servizio nelle scuole dello stato del Michigan (BILLIG-KLUTE, 2003; KLUTE-BILLIG, 2004), che hanno mostrato impatti statisticamente significativi in tutti i campi dell'impegno cognitivo tra gli studenti dalla seconda alla quinta elementare, come pure impatti significativamente superiori alla media nell'area linguistica nel caso degli studenti tra la seconda media e la seconda superiore.

Una ricerca diretta da A. Furco in California confrontò tre gruppi di studenti: il primo realizzava progetti di apprendimento-servizio, il secondo pratiche con intenzionalità solidale e il terzo nessuna di queste due attività. Lo studio contemplò numerose variabili, e si definirono i risultati di apprendimento accademico in funzione del dominio dei contenuti, delle capacità di prospettare e risolvere problemi, e le attitudini verso l'apprendimento. L'analisi dei dati mostrò che i primi due gruppi presentavano risultati significativamente migliori del terzo in tutti i campi accademici rilevati, ed avevano un'attitudine significativamente più positiva rispetto alla scuola. Non si ravvisarono differenze significative tra i primi due gruppi esaminati (FURCO, 2002).

Malgrado sia un campo di ricerca ancora molto recente, riteniamo che questi primi studi sono eloquenti in quanto al potenziale impatto che l'apprendimento-servizio possa avere in relazione all'"imparare ad imparare".

### 5.1.2 - Imparare a fare

La seconda sfida prospettata dalla UNESCO per l'educazione del XXI secolo è quella di "imparare a fare"

*"Imparare a conoscere e imparare a fare sono, in gran parte, indissociabili. Ma imparare a fare è vincolato più strettamente alla questione della formazione professionale: come insegnare all'alunno a mettere in pratica le sue conoscenze e, allo stesso tempo, come adattare l'insegnamento al futuro mercato del lavoro, la cui evoluzione non è totalmente prevedibile?"* (DELORS, 1995, p. 99)

Una ricerca realizzata dal Ministero dell'Educazione argentino a metà degli anni '90 tra dirigenti ed aziende, banchieri, sindacalisti e leader produttivi, rivelò quali fossero le competenze che si aspettavano da un diplomato di scuola superiore che si presentava per conseguire il suo primo lavoro. Le principali richieste girarono intorno alle capacità di:

- *Comunicazione*: il mondo del lavoro chiede che i diplomati sappiano parlare, leggere e scrivere correttamente, che siano capaci di comunicare efficacemente. Si richiede che abbiano la capacità di rielaborare informazione e interpretarla per prendere decisioni.
- *Adattamento a contesti variabili*: che possano rispondere con iniziativa e responsabilità a situazioni nuove e problematiche.
- *Apprendimento permanente e autoformazione*: "imparare ad imparare".
- *Gestione*: dirigere ed organizzare sequenze di lavoro.
- *Capacità di relazione*: collaborazione, responsabilità ed autonomia. Che siano capaci di lavorare in gruppo. (EyC, 1997, pp. 95-120).

In generale, dal mondo del lavoro si segnala che le conoscenze tecniche e i modi di gestione cambiano così rapidamente e sono talmente specifici per ogni ambito produttivo che li si deve apprendere d'accordo alle condizioni di ogni posto di lavoro. Invece, competenze fondamentali come la comunicazione, la responsabilità e il senso di iniziativa devono cominciare a formarsi in un'età precoce, tramite un tragitto educativo che comincia dal livello iniziale, e con didattiche appropriate per ottenerle.

In funzione dello sviluppo di queste competenze fondamentali per il lavoro, ricerche svolte negli ultimi anni (MELCHIOR, 2000; SHUMER,

1998; WEILER ET AL., 1998; CONRAD AND HEDIN, 1989; NYLC, 2004) mostrano che le pratiche di apprendimento-servizio meglio organizzate costituiscono uno strumento valido come o più delle altre impiegate tradizionalmente per lo sviluppo di competenze fondamentali per il mondo del lavoro:

- o Lavorare in gruppo
- o Comunicarsi efficacemente
- o Sviluppare iniziativa personale
- o Assumere responsabilità
- o Competenze di organizzazione e di gestione

Tra le ricerche sull'impatto dell'apprendimento-servizio negli apprendimenti vincolati all'"imparare a fare", alcuni hanno sottolineato il suo impatto nel processo di orientamento vocazionale verso il mondo del lavoro (FURCO, 2002; SHUMER, 1998; WEILER e altri, 1998; CONRAD e HEDIN, 1989), così come una maggiore comprensione dell'etica del lavoro (MELCHIOR, 2000; SHUMER, 1998; WEILER e altri, 1998; MELCHIOR e ORR, 1995).

Vari studi hanno rilevato miglioramenti delle competenze professionali degli studenti che partecipano a progetti di apprendimento-servizio (VOGELGESANG e ASTIN, 2000; ASTIN, SAX, e AVALOS, 1999; SLEDGE e altri, 1993 SHUMER, 1998; WEILER e AL., 1998; CONRAD e HEDIN, 1989), oltre ad una migliore preparazione per l'ingresso nel mondo del lavoro (MELCHIOR, 2000; SHUMER, 1998; WEILER e altri, 1998; CONRAD e HEDIN, 1989).

In funzione dell'"imparare a fare", un crescente numero di scuole e Università in tutto il mondo stanno incorporando modelli innovatori di praticantato, includendo -insieme a o in sostituzione di quelle realizzate in aziende- pratiche in organizzazioni della società civile, permettendo agli studenti di realizzare le loro pratiche in organizzazioni dove possano -oltre a mettere in gioco le loro competenze lavorative- dare un valido contributo in questioni come la protezione dell'ambiente, le azioni contro la povertà, ecc. e sviluppare attitudini di impegno solide con i bisogni della comunità nazionale o internazionale.

#### 4.6.3 - Imparare ad essere

La UNESCO postula che imparare ad essere

*"...abbia per oggetto il dispiegarsi completo dell'uomo in tutta la*

*sua ricchezza e nella complessità delle sue espressioni e dei suoi impegni; individuo, membro di una famiglia e di una collettività, cittadino e produttore, inventore di tecniche e creatore di sogni", e sottolinea che "mentre i sistemi educativi formali propendono a dare priorità all'acquisizione di conoscenze a scapito di altre forme di apprendimento, è importante concepire l'educazione come un tutto" (DELORS, 1996, pp. 16 y 109)*

L'"imparare ad essere" ha sempre formato parte del programma scolastico, in maniera più o meno esplicita. Tuttavia, mentre tradizionalmente si è dato vita a numerose e varie didattiche per l'insegnamento delle discipline scientifiche e delle arti, solo più recentemente si è cominciato a sistematizzare la ricerca di didattiche adeguate per affrontare questioni complesse e delicate come la formazione personale.

In questo senso, la preoccupazione per l'educazione ai valori e la formazione integrale degli studenti implica molto più che la trasmissione verbale di concetti teorici. Nelle parole di D. Filmus:

*"Se vogliamo davvero che i bambini e i giovani possiedano la cultura dello sforzo, del lavoro e della solidarietà, dobbiamo trasmetterla attraverso il nostro impegno quotidiano. Dalle cariche più alte fino all'ultimo degli insegnanti, dobbiamo lavorare per generare condizioni di trasmissione di una cultura solidale che non solamente permetta a tutti di sapere più cose, ma anche di applicarle per il bene della comunità". (EDUSOL, 2004, p. 7)*

La pedagogia dell'apprendimento-servizio offre strumenti didattici concreti per lo sviluppo di attitudini prosociali, permettendo di superare un'educazione etica e alla cittadinanza esclusivamente retorica e discorsiva.

*"La formazione etica non è un processo meramente cognitivo ma è, fondamentalmente, il prodotto di una pratica. La realizzazione di esperienze significative di servizio, che contemplino una riflessione e un insieme di contenuti, diventa una forma di incorporare un'etica della solidarietà. Questo è un elemento essenziale che emerge con chiarezza nei progetti di apprendimento-servizio (...) si avverte che predominano la cooperazione sulla rivalità, l'accettazione della diversità sulla discriminazione, la mediazione sul conflitto, l'impegno con gli altri sulla comodità e sull'indifferenza. In*

*questo senso, si può dire che lo sviluppo dell'apprendimento-servizio costruisce una cultura della pace.*" (PASO JOVEN, 2004)

Le ricerche su questo piano prospettano sfide complesse, ma si sono cominciati a compiere alcuni studi specifici sull'impatto che l'apprendimento-servizio provoca sullo sviluppo umano e morale degli studenti.

*"Gli studi (più recenti) riaffermano la forte evidenza delle prime ricerche, compilate da Billig (2000), in quanto l'apprendimento-servizio produce uno spettro di impatti positivi nell'area delle condotte pro-sociali, nello sviluppo etico e nel consolidamento di fattori protettori connessi alla resilienza. L'apprendimento-servizio aiuta chiaramente gli studenti a sviluppare apprendimenti di solidarietà, altruismo ed altri socio-emozionali."* (NYLC, 2004, p. 22)

Gli studi pionieristici di Dan Conrad e Diane Hedin (1989), come quelli di Leming (2001), indicano una maggiore abilità per prendere decisioni indipendenti rispetto a questioni morali da parte degli studenti che hanno realizzato progetti di apprendimento-servizio rispetto agli altri gruppi esaminati. Questo ed altri studi indicherebbero che l'apprendimento-servizio promuove una maggiore apertura a nuovi punti di vista e prospettive (MELCHIOR, 2000; WEILER e altri, 1998; CONRAD e HEDIN, 1989), e cambi positivi nella capacità di sviluppare giudizi etici (LEMING, 2001; MELCHIOR, 2000).

Altri studi hanno rivelato indizi sull'impatto positivo dell'apprendimento-servizio in quanto a:

- Lo sviluppo dell'autostima (MORGAN-STREB, 1999; MCMAHON, 1998; MELCHIOR-ORR, 1995; SWITZER e altri, 1995; SHAFFER, 1993)
- Maggior responsabilizzazione (empowerment) ed efficacia personale (COVITT, 2002; FURCO, 2002; LEMING, 2001; MORGAN e STREB, 1999; MCMAHON, 1998; BATCHELDER e ROOT, 1997; SCALES e BLYTH, 1997; CONRAD-HEDIN, 1989)
- L'ampliamento delle qualità e delle competenze per la leadership (MELCHIOR e BAILIS, 2002; AMMON e altri, 2001, CONRAD e HEDIN, 1989)

Sul piano dell'"imparare ad essere", crediamo che siano di particolare interesse le prove recenti sull'impatto dell'apprendimento-servizio nel consolidamento della capacità di resilienza (BILLIG, 2000; MELCHIOR, 1999).

Com'è noto, il concetto di resilienza proviene dalla psichiatria (GROTBERG, 1995; VANISTENDAEL-LECOMTE, 2002; CYRULNIC, 2001, 2002), e si è cominciato ad introdurlo negli ultimi anni anche nella terminologia educativa (HENDERSON-MILSTEIN, 2003). La si potrebbe definire come la capacità di far fronte alle difficoltà della vita, superarle e lasciarsi trasformare positivamente da queste (MELILLO-SUAREZ OJEDA, 2001).

Una ricerca fondamentale per questo concetto è stata quella realizzata a partire dal 1955 da Emma Werner e Ruth Smith nelle Hawaii, che seguirono il percorso vitale di 505 bambini in situazioni di alto rischio fino alla loro vita adulta, identificando quali fattori "resilienti" in campo individuale, familiare e sociale permettevano ad alcuni di loro sovrapporsi alle condizioni critiche della loro infanzia (MELILLO-SUAREZ OJEDA, 2001).

Il noto psichiatra francese Boris Cyrulnik ha sottolineato l'importanza dei vincoli affettivi e solidali nel consolidamento della capacità di resilienza:

*"La felicità (...) è sempre frutto di elaborazione. È qualcosa da studiare ancora. E si costruisce nell'incontro con l'altro".* (CYRULNIK, 2001),

e segnala:

*(la resilienza significa) "un messaggio di speranza, perché in psicologia ci avevano insegnato che le persone rimanevano formate a partire dei cinque anni. (...) Ora le cose sono cambiate: sappiamo che un bambino maltrattato può sopravvivere senza traumi se non lo si colpevolizza e gli si offre aiuto".* (CYRULNIK, 2002, p. 26). *"La storia spiega il presente, ma non chiude mai il futuro."* (MELILLO, 2005, p. 3).

Mentre alcuni autori definiscono la resilienza come la capacità di "adattarsi con successo all'avversità", altri mettono l'accento sulla sua capacità trasformatrice della realtà. Nell'espressione di García Morillo, la resilienza sarebbe la "capacità di resistere all'avversità e di trasformare le situazioni critiche in opportunità di sviluppo" (KOTLIARENCO, A., MARDONES, F., MELILLO, A., SUAREZ OJEDA, N., 2000).

Le ricerche sulla resilienza hanno anche mostrato quanto sia importante, per un bambino che ha subito gravi traumi, incontrare un "adulto significativo" con cui possa sperimentare l'essere amato disinteressatamente e senza condizioni (MELILLO, 2001). Un parente,

un docente o un leader comunitario possono compiere questo ruolo e marcare una differenza cruciale nel percorso vitale di un bambino che ha sofferto situazioni traumatiche.

A partire da queste ed altre ricerche, gli specialisti hanno identificato ciò che denominano “fattori protettori” o “pilastri” della potenzialità di resilienza, ossia i fattori che rendono una persona meglio preparata per affrontare le situazioni limite e le circostanze avverse della vita. Alcuni di questi fattori sono connessi alle caratteristiche personali che favoriscono o no la resilienza (“fattori protettori interni”) ed altri che invece si collegano al contesto familiare e comunitario (“fattori protettori ambientali”) (CVU, 2004).

Le prove indicano che l'apprendimento-servizio possa contribuire a che bambini, adolescenti e giovani sviluppino questi “fattori protettori”, o -in altri termini- “imparino ad essere” resilienti, e così possa aiutare a prepararli per affrontare le difficoltà proprie della vita in generale e di certi contesti socio-economici ed affettivi in particolare.

Alcuni dei “fattori protettori interni” sono:

- L'autostima
- L'impegno morale, etico o religioso
- La capacità di agire con indipendenza e iniziativa personale
- La creatività
- La capacità di relazionarsi positivamente con gli altri
- La capacità di introspezione
- Il senso dell'umorismo

Come è già stato segnalato, numerosi autori hanno studiato l'impatto della pratica dell'apprendimento-servizio nel consolidamento del primo dei fattori citati, l'autostima (CONRAD- HEDIN, 1990; EYLER-GILES, 1999; NYLC, 2004; FURCO, 2004). D'accordo con le narrazioni degli studenti che hanno partecipato ad esperienze di apprendimento-servizio, la pratica solidale permise loro di sentirsi capaci di fare cose che prima non immaginavano, che si sentissero orgogliosi di se stessi, della loro scuola o della loro Università per ciò che avevano realizzato in beneficio della propria comunità (EyC, 1998, 2000, 2001; EDUSOL 2004; CVU, 2004).

L'apprendimento-servizio può incidere nel consolidamento di altri pilastri della resilienza, come l'impegno personale degli studenti con un'etica solidale. Partecipare al progetto permette agli studenti di far

parte di una pianificazione e di un processo decisionale su questioni che gravano sulla qualità della vita della loro comunità, e di affrontare personalmente situazioni nuove, il che contribuisce a sviluppare la loro capacità di agire con indipendenza e iniziativa personale, ed a mettere in gioco la loro creatività. In generale, i progetti di apprendimento-servizio si portano a termine in gruppo o in contesti comunitari, il che incoraggia lo sviluppo della capacità di mettersi in relazione positivamente con altri e di superare difficoltà personali e di gruppo per la comunicazione e la convivenza.

Specialmente in alcuni casi, quando nella pianificazione dei progetti si includono spazi di riflessione, gli studenti rafforzano la loro capacità di introspezione e di ripensare le azioni svolte e le nuove potenzialità personali sviluppate.

In quanto ai “fattori protettori ambientali”, l'apprendimento-servizio rende possibile che nel contesto educativo si sviluppino alcuni di questi:

- “Fomenta relazioni di sostegno con molte altre persone affini;
- *Incoraggia l'attitudine a condividere responsabilità, prestare servizi ad altri e offrire aiuto;*
- *Esprime aspettative di successo elevate e realiste;*
- *Promuove fissare e raggiungere mete;*
- *Fomenta lo sviluppo di valori prosociali e strategie di convivenza;*
- *Proporziona leadership, adozione di decisioni ed altre opportunità significative di partecipazione”* (CVU, 2004, p. 21)

Concludiamo segnalando che non c'è evidenza accademica sull'impatto dell'apprendimento-servizio sul “fattore protettore interno” del senso dell'umorismo. Ciò che posso testimoniare personalmente è che durante la crisi socioeconomica che devastò l'Argentina verso la fine degli anni '90 e che sfociò nella crisi istituzionale del dicembre 2001<sup>75</sup>, chi aveva l'umore peggiore era anche colui che non stava facendo nulla per affrontare la crisi. Nelle scuole e nelle Università solidali e nelle organizzazioni sociali dove si continuava a lottare, non c'era tempo per lamentarsi, e si trovava gente capace di mantenere il buon umore. Come si è espresso in questa epoca infausta lo scrittore

75. Cuando el presidente De la Rúa se vio obligado a renunciar ante la crisis económica, la presión generada por la deuda externa y el rechazo popular manifestado por los “cacerolazos” y los “piquetes”.



argentino Mempo Giardinelli:

*“Di fronte allo spettacolo del crollo, sono possibili tre atteggiamenti: uno è quello di contemplare la catastrofe e guardare, allarmati, che tutto cade. Un altro è quello di scappare, togliersi per non essere schiacciato dalle macerie. E il terzo consiste nel recuperare subito, valutare i danni e mettersi subito a ricostruire.”* (GIARDINELLI, 1998)

La terza attitudine è quella che identifichiamo come “resiliente”. In un mondo in cui gli attacchi terroristici, i disastri naturali, le crisi familiari e tanti altri mali ci mettono di fronte ogni giorno allo “spettacolo del crollo”, senza dubbio è fondamentale poter consolidare in noi e nelle nuove generazioni la capacità di abbracciare le difficoltà come una possibilità di crescita e di superamento, e di trovare nella solidarietà un cammino di trasformazione del mondo.

#### 5.1.4 - Imparare a vivere insieme

La quarta sfida prospettata dalla UNESCO per l'educazione nel XXI secolo è “imparare a vivere insieme”, ossia promuovere un forte impegno personale e collettivo favore dell'integrazione sociale, e generare nuove possibilità e nuove forme di educare alla partecipazione solidale.

Come segnala il documento della UNESCO:

*“Quando si lavora uniti in progetti motivanti che permettano fuggire dalla routine, diminuiscono e a volte persino scompaiono le differenze -come pure i conflitti- tra gli individui. Questi progetti (...) valorizzano i punti di convergenza invece degli aspetti che separano, e danno origine ad un nuovo modo di identificazione.”*

*“Di conseguenza, nei suoi programmi l'educazione scolastica deve riservare tempo ed occasioni sufficienti per iniziare i giovani ad un'età precoce ai progetti cooperativi (...) grazie alla loro partecipazione in attività sociali: rinnovamento di villas miserias, aiuto ai più bisognosi, azione umanitaria, servizi di solidarietà tra le generazioni, ecc.”* (DELORS, 1996, pp. 105-106).

I progetti solidali e di apprendimento-servizio costituiscono, di fatto, forme di “lavorare uniti”, e “progetti motivanti che permettono

*fuggire dalla routine”* che “valorizzano i punti di convergenza invece degli aspetti che separano”, e in questo senso riteniamo che siano particolarmente adatti ad “imparare a vivere insieme”.

Sono numerose e decisive le ricerche che mostrano l'impatto delle esperienze di apprendimento-servizio per quel che concerne lo sviluppo di attitudini pro-sociali e la formazione per la partecipazione sociale e civica.

Nel primo aspetto, e come si è citato anteriormente, varie ricerche hanno rivelato il positivo impatto dei programmi di apprendimento-servizio nel miglioramento delle condotte pro-sociali (SCALES e altri, 2000; BILLIG, 2000; EYLER-GILES, 1999; MORGAN-STREB, 1999; MELCHIOR, 1999; O'DONNELL e altri, 1999; ASTIN-SAX, 1998; LEMING, 1998; YATES-YOUNISS, 1996; STEPHENS, 1995; BATCHELDER-ROOT, 1994; CONRAD-HEDIN, 1989).

Alcuni studi specifici mostrano come risultato dei progetti di apprendimento-servizio una maggiore abilità per il lavoro in gruppo o insieme ad altri (MELCHIOR AND ORR, 1995), e con maggior cameratismo tra gli studenti (BILLIG, 2002; WEILER e altri, 1998; CONRAD-HEDIN, 1989).

Per ciò che riguarda l'impegno sociale, Covitt (2002) e Perry e Katula (2001) hanno rilevato indizi di una maggiore coscienza e comprensione di questioni sociali negli studenti dopo aver vissuto esperienze di apprendimento-servizio. Altre ricerche hanno riscontrato una maggiore comprensione dei procedimenti governativi (LEVINE e LOPEZ, 2002; TORNEY-PURTA, 2002), ed un migliore esercizio della cittadinanza, la responsabilità civica e la partecipazione nelle questioni pubbliche (MELCHIOR, 2002; KAHNE, CHI, e MIDDGAUGH, 2002; YOUNISS, MCCLELLAN, e YATES, 1997; BERKAS, 1997; MOELY, 2002; KAHNE e WESTHEIMER, 2002; LEVINE e LOPEZ, 2002; COVITT, 2002; AMMON e altri, 2001; EYLER e GILES, 1999; ASTIN e SAX, 1998).

Il potenziale dell'apprendimento-servizio per “imparare a vivere insieme” si esprime con sfumature diverse secondo le condizioni sociali degli studenti.

Agli studenti di classe media o alta, questo tipo di esperienze consente loro di affacciarsi personalmente a realtà sociali normalmente estranee, di prendere contatto con la diversità culturale vi-

cina o lontana e di interagire positivamente con persone in situazioni meno favorevoli delle loro. L'apprendimento-servizio può essere decisivo per la presa di coscienza delle proprie condizioni di privilegio -non dal punto di vista della colpa ma della responsabilità-, per il superamento di stereotipi e pregiudizi sociali ed etnici, per rovesciare atteggiamenti passivi e consumistici, e nella preparazione per assumere responsabilità professionali e civiche con responsabilità sociale.

Per gli studenti in situazioni di povertà o emarginazione, l'apprendimento-servizio può essere uno strumento di auto-affermazione e di superamento delle ingiustizie o dei pregiudizi che li mettono con le spalle al muro. Di fatto, il circolo vizioso dell'emarginazione non soltanto impedisce loro l'accesso ai beni più essenziali, ma spesso assegna loro un ruolo di ricettori passivi di decisioni altrui. Con le migliori intenzioni, molti insegnanti si preoccupano di ottenere aiuti per gli studenti che provengono da minoranze etniche o da settori economicamente svantaggiati, ma non sempre dedicano lo stesso sforzo per aprire loro spazi di partecipazione e leadership che considererebbero naturali per studenti in situazioni più vantaggiose.

I progetti di apprendimento-servizio permettono che bambini, adolescenti e giovani più poveri ed emarginati possano sperimentare che anche loro sono capaci di fare qualcosa di concreto e positivo per la comunità che li circonda, che qualcosa cambia intorno a loro grazie alle loro azioni. Realizzando un progetto solidale, possono anche imparare quali siano i canali attraverso cui fare richieste alle autorità, richiedere fondi ad aziende e ad organizzazioni pubbliche, e soprattutto ad articolare solidalmente sforzi con i propri coetanei al servizio del bene comune. Questi apprendimenti permettono superare una cultura di paure e impotenza che alimentano apatia personale e sociale, e la rassegnazione all'inevitabilità di clientelismo e ingiustizia. L'apprendimento-servizio permette educare in un'etica dei diritti ma anche della responsabilità, e forma l'iniziativa personale e comunitaria, che incide sia sulla possibilità della partecipazione civica sia nella sua capacità di intraprendenza lavorativa.

Indipendentemente del contesto sociale da cui provengano, l'apprendimento-servizio permette che gli studenti sviluppino atti-

tudini di impegno civico e solidale, e che conoscano anche strumenti concreti di intervento sulla realtà, e forme efficaci di esercitare i loro diritti e le loro responsabilità civiche.

La maggior parte dei sistemi educativi include un qualche tipo di educazione alla cittadinanza nella scuola, sia in programmi specifici che in forme trasversali. L'Educazione Universitaria, dato che si occupa di studenti che già possiedono l'età per esercitare pienamente la loro cittadinanza, spesso ha considerato l'educazione civica come qualcosa di competenza della scuola media. Tuttavia, un numero crescente di educatori attualmente si interroga sul bisogno di integrare in forma trasversale anche ai programmi universitari la preoccupazione per la formazione alla cittadinanza, per il rispetto e la valorizzazione della diversità (BATTISTONI, 2002).

Oggi è evidente che per educare cittadini partecipi e solidali non basta impartire conoscenze concettuali su norme costituzionali, trattati internazionali sui diritti umani e principi etici.

Sebbene sia generalizzata la preoccupazione di trovare nuove didattiche per l'educazione ai valori, dobbiamo riconoscere che anche se sono state presentate molte e varie proposte teoriche, il passaggio dai testi alla pratica dell'aula non è sempre semplice. Per questo, è importante che, nelle ricerche citate, l'apprendimento-servizio abbia mostrato di essere una didattica conducente ad una migliore educazione alla cittadinanza.

La democrazia non si fonda esclusivamente su teorie, è una pratica che, come qualunque altra, richiede essere posta in gioco affinché sia possibile appropriarsene pienamente.

Sarebbe molto difficile trovare un docente di Educazione Fisica che cercasse di insegnare a giocare al calcio con gli studenti seduti in classe, facendo ascoltare loro lezioni prolisse e studiando esclusivamente i regolamenti. Tuttavia, non tutte le istituzioni educative offrono ai propri studenti l'opportunità di "entrare nel campo di gioco" della democrazia, mettendone in pratica principi, valori e conoscenze acquisite in classe.

Tutti sappiamo che le innovazioni educative richiedono un periodo per installarsi nel sistema. Così come oggi non concepiamo più una

buona scuola senza un cortile e un laboratorio, non tarderà forse ad arrivare il momento in cui la maggioranza delle istituzioni educative offriranno ai loro studenti spazi comunitari in cui sviluppare la propria pratica di formazione alla cittadinanza e alla coscienza solidale.

#### 4.2 – L'impatto dell'apprendimento-servizio nei rendimenti accademici

Sebbene siano ancora molto scarse e recenti le ricerche sistematiche sull'impatto dei progetti di apprendimento-servizio nel rendimento accademico degli studenti -inteso come il rendimento espresso in "voti" e certificazioni-, negli ultimi dieci anni hanno cominciato a moltiplicarsi gli studi al riguardo.

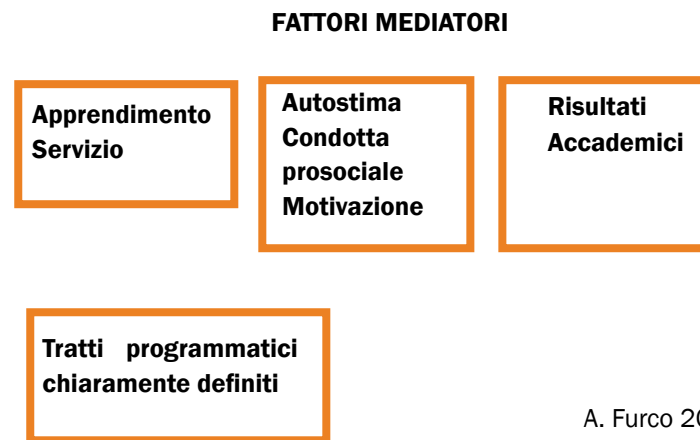
Shelley Billig ha realizzato recentemente una sintesi delle principali ricerche svolte negli Stati Uniti in questo campo e conclude:

*"Malgrado ci sia ancora una quantità molto ridotta di studi sull'impatto accademico della partecipazione a progetti di apprendimento-servizio, la tendenza che rivelano questi studi è in genere positiva. Gli studenti che parteciparono ai progetti di apprendimento-servizio hanno ottenuto voti più alti degli altri studenti, specialmente in Scienze Sociali, Lingua ed Arte. Sono sembrati più impegnati da un punto di vista cognitivo e più motivati ad imparare (...) Gli studi mostrano anche forti incrementi nell'abilità di risolvere problemi."* (NYLC, 2004, pp. 16-17)

Nelle prime ricerche sull'apprendimento-servizio, la maggior parte degli autori riteneva che questo suscitasse un impatto diretto sui risultati accademici. Tuttavia, alcuni autori attualmente preferiscono sottolineare che quest'impatto dell'apprendimento-servizio non è "automatico", ma frutto di un processo grazie a cui l'apprendimento-servizio scatena un già abbastanza dimostrato consolidamento di "fattori mediatori" che influiscono direttamente sul rendimento accademico, come l'autostima, il comportamento pro-sociale, la motivazione e l'impegno verso lo stesso apprendimento (EDU-SOL, 2005).

FIGURA 6:

#### IMPATTO DELL'APPRENDIMENTO-SERVIZIO NEI RISULTATI ACCADEMICI



In altre parole: l'apprendimento-servizio influenzerebbe il rendimento accademico degli studenti se in primo luogo ha influito sullo sviluppo personale, sulla percezione di sé e degli altri e sul loro impegno e sul loro comportamento pro-sociale. Se questa tesi è corretta, rafforzerebbe l'idea che è più probabile ottenere i risultati della pratica dell'apprendimento-servizio con programmi istituzionalizzati e sostenuti nel tempo, piuttosto che attraverso pratiche occasionali che difficilmente possono incidere sullo sviluppo personale.

Tra le ricerche che hanno apportato prove sull'impatto dell'apprendimento-servizio sul miglioramento dei voti scolastici si dovrebbe citare soprattutto l'inchiesta nazionale realizzata dall'Università di Brandeis su richiesta del Programma Learn & Serve America, per valutare i suoi primi 10 anni di lavoro. D'accordo a questo rilevamento, gli studenti che avevano partecipato a programmi di apprendimento-servizio avevano in genere ottenuto voti superiori di un 10% rispetto agli altri compagni. Questa percentuale aumentava nel caso di studenti delle

cosiddette “minoranze”: -afro-americani, ispanici ed altri- (BRANDEIS UNIVERSITY, 1999).

Anche gli studi realizzati da Follman (1999), Weiler e altri (1998) e Stupik (1996) hanno mostrato che gli studenti partecipanti a progetti di apprendimento-servizio ottenevano voti migliori rispetto agli altri compagni. Allo stesso modo, alcuni studi evidenziano un aumento del rendimento in prove standard tra gli studenti che realizzano pratiche di apprendimento-servizio (BILLIG, 2003; SANTMIRE, GIRAUD, e GROSSKOPT, 1999; WEILER e altri, 1998; AKUJOBI e SIMMONS, 1997)

Ci sono due fattori che paiono essere direttamente associati a questi migliori risultati scolastici, e sui quali si comincia a disporre di alcune prove. Da un lato, sembrerebbe che coinvolgersi in pratiche di apprendimento-servizio motiva gli studenti ad un maggior sviluppo delle proprie conoscenze concettuali e delle loro competenze (WURR, 2002; MELCHIOR, 1999; HOWARD, MARKUS, AND KING, 1993). Dall'altro, ci sono numerosi studi che mostrano l'impatto dell'apprendimento-servizio nel promuovere una minore quantità di assenze, una maggiore motivazione verso la scuola, il che favorisce il rendimento e permette un miglioramento della memorizzazione (GALLINI e MOELY, 2003; FURCO, 2003; MUTHIAH, BRINGLE, e HAT-CHER, 2002; FOLLMAN, 1999; STUPIK, 1996; MELCHIOR e ORR, 1995; STEPHENS, 1995; SHAFFER, 1993)

Studi realizzati in Argentina, Cile e Stati Uniti, permetterebbero affermare che l'apprendimento-servizio influisce specialmente sulla memorizzazione e sulla qualità educativa delle scuole in contesti di alta vulnerabilità socio-educativa, e negli studenti più svantaggiati (GONZÁLEZ-ELICEGUI, 2004; MARSHALL, 2004; NYLC, 2005).

Semplicemente a titolo di esempio del drastico cambiamento che l'apprendimento-servizio può operare in una scuola che si rivolge a studenti in situazione sfavorevole, vediamo nella seguente tabella l'evoluzione delle bocciature e dell'abbandono in una scuola media argentina in un periodo di cinque anni. Non sono cambiati né i direttori né gli insegnanti, ma a partire dal 1998 venne attivato un ambizioso programma di apprendimento-servizio che coinvolse tutti i corsi della scuola.

**TABELLA 4: EVOLUZIONE DELL'ABBANDONO E DELLE BOCCIATURE NELLA SCUOLA “PADRE CONSTANTINO SPAGNOLO”. Junín, Mendoza, Argentina.** (EDUSOL, 2004, p. 86)

**Sviluppo del Programma di Apprendimento-Servizio**

	1997	1998	1999	2000	2001	2002
<b>BOCCIATURE (%)</b>	40	13	10	9	7	4
<b>ABBANDONO (%)</b>	35	n/d	8	5	4	0

È da sottolineare che questa scuola, oggi una di quelle che guidano la promozione dell'apprendimento-servizio nella sua regione, riuscì a ridurre a zero l'abbandono scolastico proprio nel 2002, l'anno della grande crisi socioeconomica che provocò un grave aumento delle bocciature e degli abbandoni nella maggioranza delle scuole del Paese situate in ambienti di povertà.

Situazioni simili sono state riscontrate in altre scuole argentine, così come in scuole legate al Programma “Liceo para todos” (Liceo per tutti) del Ministero dell'Educazione cileno, che si rivolge alle scuole medie più vulnerabili dal punto di vista socio-educativo.

Sebbene non siano ancora disponibili studi sistematici su questo fenomeno, la maggior parte degli specialisti coincide sul fatto che l'apprendimento-servizio genera cambiamenti più significativi negli studenti in situazioni di rischio socio-educativo, fondamentalmente per il suo impatto sull'autostima e sulla capacità di resilienza.

Per bambini, adolescenti e giovani che soffrono diverse forme di emarginazione (sia perché sono poveri, emigranti, o in qualche modo “diversi”), un progetto di apprendimento-servizio può rappresentare la prima opportunità nelle loro vite di vedere che qualcosa fatto da loro sia riconosciuto come valido nella scuola o nella stessa comunità. Ancora di più di altri, hanno bisogno di percepirsi “abbastanza intelligenti e capaci” e sapere che possono modificare l'ambiente in cui vivono anche solo in minima parte. Nella testimonianza raccolta da un alunno di una scuola elementare uruguayana: “per la prima volta, sentivo che

stavo facendo bene qualcosa” (CVU, 2004, p. 22).

#### 4.3 – Intelligenze multiple, intelligenza emozionale e apprendimento-servizio

Dopo questa affrettata revisione delle prime prove dell'impatto dell'apprendimento-servizio in relazione ai quattro “pilastri dell'educazione per il XXI secolo”, non sembrerà sorprendente che chi postula il paradigma delle “intelligenze multipli” si interessino alla pedagogia dell'apprendimento-servizio.

Com'è noto, Howard Gardner ha coniato questa teoria che contraddice la visione tradizionale dell'intelligenza associata alla misurazione del “quoziente intellettuale” (QI), ed anche in qualche modo la teoria evolutiva di Piaget, quando afferma che diverse intelligenze si possono sviluppare secondo modalità e in tempi distinti. Nelle sue prime opere (1983, 1999) Gardner identificava sette “intelligenze” diverse:

1. Linguistica
2. Logico-matemática
3. Spaziale
4. Musicale
5. Corporarea e cinetica
6. Interpersonale
7. Intrapersonale (GARDNER, 2003, pp. 26-27)

Nelle sue opere più recenti, ha incorporato a questa lista un'ottava intelligenza, quella “ambientale o della natura”. Ha discusso anche la possibilità di identificare un'"intelligenza assistenziale”, vincolata alla preoccupazione spirituale e alle “questioni ultime”, e la pertinenza di definire come “intelligenza” la preoccupazione morale (GARDNER 1999, pp. 48-76).

Definita “un cambio di paradigma” dai suoi ammiratori e “una teoria con scarso fondamento” dai detrattori, la teoria delle intelligenze multiple ha già dieci anni di vita ed è andata guadagnando diffusione ed appoggio empirico. In diverse parti del mondo ha generato anche saggi di applicazione nell'ambito educativo.

Tradizionalmente, la scuola si è concentrata nell'educazione delle prime due intelligenze. In alcuni sistemi educativi, le intelligenze musicale e corporea trovano spazio, anche se in alcuni l'unica intelligenza corporea e cinetica che si coltiva è quella associata agli sport compe-

titivi. In quanto alle intelligenze “interpersonale” e “intrapersonale”, in genere hanno formato parte di ciò che si suole denominare “il programma scolastico nascosto”. È grazie a questo punto che molti educatori trovano nella teoria delle intelligenze multiple un cammino per legittimare e cercare approcci educativi più integrali.

Nel suo ultimo progetto di ricerca, “*Good Work*”, Gardner definisce il “buon lavoro” in virtù della sua qualità eccellente ed anche della sua capacità di dimostrare un senso di responsabilità verso le sue implicazioni ed applicazioni. In altre parole, tale definizione mette in dubbio quella esclusivamente efficientista e pragmatica del lavoro, e include l'elemento etico come parametro della qualità.

Gardner fu uno dei principali oratori nel Congresso Internazionale di apprendimento-servizio svolto nel mese di marzo del 2005 in California, e nella sua presentazione sottolineò la relazione tra apprendimento-servizio e “buon lavoro”, segnalando che permette che i giovani possano applicare nel mondo professionale “intelligenza, creatività e leadership in forme che siano morali e *pro-sociali*”<sup>76</sup>.

In una sua recente pubblicazione, indicò l'importanza dell'apprendimento-servizio come opportunità di generare “buoni lavoratori”:

*“Non sappiamo con certezza cosa attrae certe persone verso questi campi (del servizio comunitario e dell'apprendimento-servizio) e perché alcune di queste perseverino malgrado le difficoltà. Ci sono persone che si dedicano ad una causa sociale, sia che altri la appoggino o no. Ci sono persone che agiscono in modo egoista, anche quando ci sono ragioni in eccesso per essere altruiste. Partecipare ad un buon progetto di apprendimento-servizio può fare la differenza per la gran maggioranza delle persone che non entrano in nessuna delle due categorie sopra citate, offrendo loro le esperienze e le opportunità di riflessione di cui hanno bisogno per essere “buoni” lavoratori, impegnati con il loro proprio lavoro e con la società intera.”* (NYLC, 2005, p. 28)

Anche dalla prospettiva degli studi dell'"intelligenza emozionale” si è posta interrogativi su

*“una visione ristretta dell'intelligenza, che argomenta che il quoziente intellettuale è un fattore genetico che non può essere modificato dall'esperienza della vita, e che il nostro destino nella*

76. [http://www.nylc.org/happening\\_newsarticle.cfm?oid=4659](http://www.nylc.org/happening_newsarticle.cfm?oid=4659)

*vita è stabilito in gran parte da queste attitudini.” (GOLEMAN, 2000, p. 16).*

Tale visione “ristretta”, radicata nella tradizione illuminista e positivista, si trova nelle stesse fondamenta della scuola moderna, ancor di più che nelle Università laiche, e da tale punto di vista gli studi sull’intelligenza emozionale sono estremamente contestatori.

*“Il dato forse più sconvolgente di questo libro -avverte Goleman nell’introduzione de “L’intelligenza emozionale”- sorge da uno studio di genitori e maestri e mostra una tendenza mondiale dell’attuale generazione di bambini ad avere una maggior quantità di conflitti emozionali rispetto alla precedente: ad essere più solitari e depressi, più irascibili e indisciplinati, più nervosi e propensi a preoccuparsi, più impulsivi e aggressivi.”*

*Se esiste una soluzione, credo sia possibile trovarla nella forma in cui prepariamo i nostri giovani alla vita. Attualmente lasciamo al caso l’educazione emozionale dei nostri figli, con risultati sempre più disastrosi. Una soluzione consiste nell’adottare una nuova visione di ciò che le scuole possono fare per educare l’alunno come un tutto, riunendo nell’aula mente e cuore.” (GOLEMAN, 2000, p. 18)*

Come ha espresso molto graficamente S. Billig, l’apprendimento-servizio punta ad educare la testa e il cuore... ed anche a mettere le mani in azione per servire concretamente gli altri. (“Heads, Hearts, and Hands”, NYLC, 2004)

Gli sviluppi della pedagogia e della psicologia, come delle neuroscienze, hanno contribuito a trasformare negli ultimi decenni i concetti tradizionali di intelligenza ed apprendimento. Dopo più di mezzo secolo di incessanti riforme pedagogiche, ci troviamo ancora in un momento di ricerca e transizione verso modelli più flessibili di scuola, capaci di coinvolgere tutti i bambini nella loro diversità socio-culturale, nella loro originale personalità e nelle loro molteplici intelligenze.

L’apprendimento-servizio non è la panacea di tutti i mali educativi, né una ricetta applicabile in ogni caso, ma crediamo che stia emergendo come una pedagogia innovatrice che può contribuire a rispondere alle sfide che implica offrire a tutti nel XXI secolo un’educazione di qualità.

## A MO' DI CONCLUSIONE: ACASCATE, PALOMBARI E SAPIENTI, O LA SOLIDARIETÀ COME PEDAGOGIA.

“Se trascuri i tuoi studi, sei un irresponsabile.  
Se studi per il voto, sei un orgoglioso.  
Se studi per amare Dio e gli altri,  
allora hai trovato l'equilibrio”  
“Nell'ultimo giorno, saremo esaminati sull'amore”.

Mi permetterò di concludere questo libro con un breve racconto :  
Racconta una leggenda che in un Paese molto lontano, un buon uomo vide ai piedi di una cascata un giovane che annegava in un mulinello.<sup>77</sup>

Con grande sforzo, il buon uomo riuscì a tirarlo fuori dall'acqua, e chiamò un amico affinché lo aiutasse a rianimarlo. Quando lo stavano facendo, videro un altro ragazzo che cadeva dalla cascata. Mentre cercavano di salvare il secondo annegato, videro che cadeva un terzo. Ore dopo, una folla ben intenzionata si sforzava di soccorrere i giovani che cadevano uno dopo l'altro.

Mesi dopo, gli abitanti avevano già fondato l'Associazione per l'Aiuto all'Annegato, ed avevano raccolto fondi per assumere un battaglione di palombari che tiravano fuori dell'acqua i bambini e i giovani che continuavano a cadere.

Giunse nella contea un uomo saggio e domandò: “non sarebbe meglio salire fino alla cima della cascata e vedere perché cade tanta gente?”. I coraggiosi abitanti gli risposero con impazienza: “non vedi quanto siamo occupati cercando di salvare le loro vite? Non abbiamo né tempo né denaro per andare a passeggio!”.

77. Este relato es una versión modificada del publicado en “La solidaridad como pedagogía” (TAPIA, 2000), basado a su vez en un material publicado por Maryland Students Service Alliance (1998)

Il saggio scalò la collina in senso contrario alla corrente, e scoprì sulla cima un villaggio in cui i bambini giocavano di fronte alla scuola, in un grande spazio fangoso e senza ringhiere, vicino alla sorgente della cascata.

Ci sono diverse versioni sul finale di questa leggenda: alcuni dicono che il saggio organizzò gli studenti del luogo perchè circondassero il torrente con una ringhiera e seminassero nel cortile un prato, fiori e un orto. Altri affermano che si recò al Parlamento della Comunità dei Re, dove venne dato l'ordine di formare una Commissione Speciale di Persone Importanti per analizzare il problema, la quale in seguito a numerosi simposi e alla pubblicazioni di poderosi volumi, giunse alla conclusione di assegnare un sussidio all'Associazione per l' Aiuto all'Annegato e creare la Commissione Permanente dei Palombari Comunitari.

È probabile che la leggenda della cascata evochi nei lettori dibattiti che non appartengono ad un Paese lontano. In tutto il mondo, un gran numero di brave persone si preoccupa per la perdita dei valori, la tossicodipendenza e la delinquenza giovanile, e chiede che interi battaglioni di "palombari" si incarichino sempre più di soccorrere i ragazzi che già sono caduti dalle tante "cascate".

Squadroni di medici, assistenti sociali e terapisti si recheranno a curare bambini, adolescenti e giovani che cadono dalle cascate della violenza o dell'apatia, della povertà e dell'emarginazione, quelle delle dipendenze, della promiscuità, della bulimia o dell'anoressia, e miriadi di sociologi e psichiatri cercheranno di spiegare perché adolescenti di "paesi ricchi" e di "buone famiglie" finiscono col suicidarsi. Ai piedi della cascata della violenza giovanile, politici e poliziotti finiranno col proporre come soluzione quella di abbassare l'età punibile ai 5 anni...

Non è nostra intenzione ignorare l'inevitabile necessità di occuparsi di situazioni limite una volta che si sono scatenate. Semplicemente, ci sembra che sia arrivato il momento di prestare maggiore attenzione a ciò che si può fare "prima della cascata".

Nel corso del libro abbiamo tentato di esibire e analizzare l'esperienza di istituzioni educative ed organizzazioni giovanili che, come il saggio della leggenda, sono andati controcorrente.

Il denominatore comune delle esperienze di questi "saggi" è semplice fino al paradosso: smisero di predicare i valori della solidarietà e della partecipazione civica esclusivamente con discorsi e analisi dei

testi, per offrire opportunità di mettere in pratica quei valori e di applicare ciò che si era appreso a servizio della comunità.

I protagonisti di queste pagine sono bambini, adolescenti e giovani che contraddicono i pregiudizi e i cliché, e che -anche se sono "invisibili" agli occhi dei mass-media- stanno costruendo attivamente un mondo più giusto e più fraterno.

Tra i tanto menzionati diritti dei bambini, bisognerebbe includere quello di essere educati dagli adulti alle proprie responsabilità, e di poter disporre di spazi di azione costruttivi, affinché le loro energie non si disperdano nel frivolo e nella disperazione.

Le nuove generazioni hanno diritto di essere segni di speranza nel presente, e non solo una vaga promessa per il futuro. La solidarietà può essere per loro molto più di una buona intenzione. Può essere la pedagogia più efficace per aiutarli ad apprendere meglio, a credere in se stessi e negli altri, e ad aiutarci a fare di questo, un mondo migliore per tutti.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AKUJOBI, C. & SIMMONS, R. (1997). An Assessment of elementary school service-learning teaching method: Using service-learning goals. *NSEE Quarterly* (National Society for Experiential Education), Volume 23, No. 2, winter, 1997
- ALIAGA PIZARRO, José Manuel (2002). Instituto de Educación Rural Liceo Industrial Remehue. Una Experiencia de Aprendizaje-Servicio. Décima Región de los Lagos, Osorno, Chile, mimeo.
- AMMON, M.S, FURCO, A., CHI, B. & MIDDGAUGH, E. (2001). Service-learning in California: A profile of California's CalServe service-learning partnerships: 1997-2000. Sacramento, CA: California Department of Education.
- ANDER-EGG, Ezequiel- AGUILAR IDÁÑEZ, María José. Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales. Buenos Aires, Lumen/Humanitas, 1996.
- À Propos. Les dossiers de À Propos. Université Paris 1. Numéro 1. Mai 2004.
- ARANGUREN, L. (1997) Ser solidario, más que una moda". En: Suplemento de Cáritas Nº 231. Cáritas España, Madrid.
- ASTIN, A. & SAX, L. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39 (3), 259-63.
- ASTIN, A. W., SAX, L. J., & AVALOS, J. (1999). The long-term effects of volunteerism during the undergraduate years. *The Review of Higher Education*, 21(2), 187-202.
- BATCHELDER, T. H. & ROOT, S. (1994). Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes. *Journal of Adolescence*, 17(4), 341-355.
- BATTISTONI, M. (2002) Civic Engagement Across the Curriculum. USA, Campus Compact.
- BERKAS, T.. (1997). Strategic Review of the WK Kellogg Foundation's. Service-Learning Projects. 1990-1996. Battle Creek, MI: WK Kellogg. Foundation.
- BILLIG, S. H. (2000, May). Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658-664
- BILLIG, S. H.-MEYER, S. (2002). Evaluation of the Hawaiian Studies Program at Wainae High School for CREDE. Denver, CO. RMC Research Corporation.
- BILLIG, S. H.-MEYER, S.-HOFSCHIRE, L. (2003, April). The impact of service-learning on MEAP: A large-scale study of Michigan Learn and Serve grantees. Presentation at National Service-Learning Conference, Minneapolis, MN.
- BIN (2004) UNIVERSIDAD DE TUCUMÁN. FACULTAD DE MEDICINA. PROGRAMA BIN. Estudiantes de medicina contra las muertes infantiles. San Miguel de Tucumán, 2004.
- BRANDEIS UNIVERSITY (1999). Center for Human Resources. National Evaluation of Learn and Serve America. Summary Report. Waltham, MA.
- BROWN, Danika M. Pulling it Together: A Method for Developing Service-Learning and Community Partnerships Based in Critical Pedagogy. National Service Fellow Research, 2001. [www.nationalserviceresources.org/filemanager/download/720/brown.pdf](http://www.nationalserviceresources.org/filemanager/download/720/brown.pdf)
- CAIRN, R.W. - KIELSMEIER, J. (1995) Growing Hope. A sourcebook on integrating Youth Service into the School Curriculum, Minneapolis, MN, National Youth Leadership Council.
- CAMPUS COMPACT (1996). Service Matters. A Sourcebook for Community Service in Higher Education. By Michael Kobrin and Joanna Maret. Melissa Smith, Editor. Providence, RI.
- CAMPUS COMPACT (2004). The Community's College: Indicators of Engagement at Two-Year Institutions. Providence, RI.
- CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario) (2002). Aprender sirve, servir enseña. Buenos Aires, CLAYSS.
- CONRAD, Dan. Arguments for Educators: A Rationale for High School Service-learning Programs. En: KENDALL, J. & Associates. Combining service and learning. A resource book for community and public service, Vol. I-II. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education, 1990, pp. 496-506.
- CONRAD, D.E. & HEDIN, D. (1989). High school community service: A review of research and programs. Madison, WI: National Center for Effective Secondary Schools.
- CONRAD, Dan-HEDIN, Diane (1990). Learning from Service Expe-

rience. Experience is the Best Teacher- Or Is It?. En: KENDALL, J. & Associates. Combining service and learning. A resource book for community and public service, Vol. I-II. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education, pp. 87-96.

CONRAD, D. AND HEDIN, D. (1991). "School-based Community Service: What We Know from Research and Theory", Phi Delta Kappan, June, pp. 743-749.

COOPER, Mark (1999?). Planning Your Next Successful Volunteer Project. The FIU Volunteer Action Center. En: [www.fiu.edu/~time4chg/Library/planning.html](http://www.fiu.edu/~time4chg/Library/planning.html)

COVITT, B. (2002). Motivating environmentally responsible behavior through service-learning. In S.H. Billig & A. Furco, Service-Learning Through a Multidisciplinary Lens. Greenwich, CT: Information Age, 177-197.

CROCE, Alberto (2000). Elementos para un diagnóstico operativo y planeamiento de proyectos de intervención comunitaria desde la escuela. En: MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION. Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. La Solidaridad como aprendizaje. Actas del 2º Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario", República Argentina, 2000, pp. 47-59.

CSV (2000). Education for Citizenship. Discovering Citizenship through active learning in the community. A teaching toolkit. Created by Francine Britton with new materials in association with the Institute for Global Ethics. London, CSV Education for Citizenship-Deutsche Bank.

CVU (2004). Centro del Voluntariado del Uruguay. Proyecto aprendiendo juntos. Juan Pablo Balbi-Nahir Chamorro-Sergio Márquez. Libro 4. Aprendizaje-servicio. Conceptos, reflexiones y experiencias. Montevideo, ICD,.

CYRULNIK, Boris (2002). Los patitos feos. Barcelona, Gedisa.

CYRULNIK, Boris (2001). La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia, Barcelona, Granica.

DE BENI, Michele (2000). Educare all'altruismo. Programma operativo per la scuola di base. Trento, Erickson.

DELORS, J., comp. (1996) La educación encierra un tesoro. Santillana, Ediciones UNESCO, Buenos Aires.

DEWEY, John (1895). "Plan of organization of the university primary

school." En Early works of John Dewey. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1972, Vol. 5, págs. 224-43.

DEWEY, John (1902). The School as Social Centre. With introduction by Nick Longo of Campus Compact. Campus Compact Reader. Fall 2002.

DEWEY, John (1916). Democracy and education. New York, Macmillan.

DEWEY, John (1938). Experience and education. New York, Macmillan.

DEWEY, John (1960) "La educación hoy". Buenos Aires, Losada.

DIÉGUEZ, Alberto José (Coordinador) (2000). La intervención comunitaria. Experiencias y Reflexiones. Buenos Aires, Espacio Editorial.

DIPUTACIÓ DE BARCELONA. AREA D'EDUCACIÓ (2005). Jornades BPE II: Aprenentatge Servei . Sant Joan Despí, 9 de juny de 2005, Centre Cívic Torreblanca. [www.diba.es/siae/jornades/jbpe\\_fetes.asp](http://www.diba.es/siae/jornades/jbpe_fetes.asp)

EBERLY, Donald (1988). National Service. A promise to keep. New York, John Alden Books, 1988.

EBERLY, D. J. (ed.) (1982) National Youth Service: A Global Perspective, National Service Secretariat, Washington, DC. (I Global Conference on National Service, Racine, WI, 18-21 June 1992.)

EBERLY, Donald-SHERRADEN, Michael (Eds.) (1990). The Moral Equivalent of War? A Study of Non-military Service in Nine Nations. Greenwood Press, Westport, CT.

EBERLY, Donald - ROCHE OLIVAR, Roberto (2002). Aprendizaje-servicio y prosocialidad. En: CLAYSS. Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. Aprender sirve, servir enseña. Buenos Aires, pp. 33-48.

EDUSOL (2004). PROGRAMA NACIONAL EDUCACION SOLIDARIA. UNIDAD DE PROGRAMAS ESPECIALES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Aprendizaje y servicio solidario. Actas del 5º y 6º Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina.

EDUSOL (2005). PROGRAMA NACIONAL EDUCACION SOLIDARIA. UNIDAD DE PROGRAMAS ESPECIALES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Proyecto "Aprender Enseñando".Informe Preliminar. República Argentina, Marzo 2005 (mimeo).

EDUSOL (2005b). PROGRAMA NACIONAL EDUCACION SOLIDARIA.

UNIDAD DE PROGRAMAS ESPECIALES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina.

EyC (1998). MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1° Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario", República Argentina.

EyC (2000) MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION. Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. La Solidaridad como aprendizaje. Actas del 2° Seminario Internacional "Educación y Servicio Comunitario", República Argentina.

EyC (2000b) MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION. República Argentina. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Módulos de capacitación docente. 3. Los proyectos de intervención comunitaria y el Proyecto Educativo Institucional.

EyC (2000c) MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION. República Argentina. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Módulos de capacitación docente. 1. Guía para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio.

EyC (2001) MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION. Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. La propuesta pedagógica del aprendizaje- servicio. Actas del 3° y 4° Seminario Internacional "Escuela y Comunidad", República Argentina.

EYLER, J.- GILES, D. Where's the learning in service-learning? Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1999.

FALLON, Daniel (2004). An Abbreviated History of Antioch College. Renewal Commission for Antioch College. Final Report to Board of Trustees. June 4, 2004

FARIS, Ron. Service-learning in Canada: A survey of policy and practice in the Public education systems of Canada and the practice of using voluntary service as a means of Earning post-secondary tuition credit. Prepared for the Learning and Literacy Directorate of HRDC, September 15, 1999.

FIORIN, Italo (a cura di). Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service learning. Milano, Mondadori, 2016.

FOLLMAN, Joseph (August, 1998). Florida Learn and Serve: 1996-97 Outcomes and Correlations with 1994-95 and 1995-96. Center for Civic Education and Service. Tallahassee, FL: Florida State University.

KLUTE, M. M. (2002). Antioch's Community-Based School Environmental Education (CO-SEED): Quantitative evaluation report. Denver, CO. RMC Research Corporation.

KLUTE, M.M.-BILLIG, S. H. (2002). The impact of service-learning on MEA: A large-scale study of Michigan Serve & Learn grantees. Denver, CO. RMC Research Corporation.

FRANKL, V. La voluntad de sentido. Herder, Barcelona, 1979.

FRANKL, V. El hombre en busca de sentido. Herder, Barcelona, 1988.

FREIRE, Paulo (1974). La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires.

FREIRE, Paulo (1973). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI.

FREIRE, Paulo (2002). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Siglo XXI.

FROMM, Erich (1970). La revolución de la esperanza. Buenos Aires, Fondo de cultura económica.

FROMM, Erich (2003). El arte de amar. Buenos Aires, Paidós.

FURCO, Andrew & BILLIG, Shelley H (ed.). (2002). Service-Learning: The Essence of the Pedagogy. IAP, CT.

FURCO, A. (2003). Service Learning and the Engagement and Motivation of High School Students. Berkeley Service-Learning Research and Development Center, School of Education, University of California at Berkeley.

FURCO, A. (2005) Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. En: PROGRAMA NACIONAL EDUCACION SOLIDARIA. UNIDAD DE PROGRAMAS ESPECIALES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina, pp. 19-26.

FURCO, A. (In press). Institutionalizing service-learning in higher education. Journal of Public Affairs.

GALLINI, S.M., & MOELY, B.E. (2003, Fall). Service-learning and

engagement, academic challenge, and retention. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5-14.

GALLUP ARGENTINA (2000). Estudio sobre el trabajo voluntario. Noviembre 2000.

GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, Basic Books.

GARDNER, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York, Basic Books

GARDNER, Howard (2003). *Las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires, Paidós.

GARDNER, Howard (2005). *Service-learning and Good Work*. In: NATIONAL YOUTH LEADERSHIP CONFERENCE. *Growing to Greatness 2005*. St. Paul, MN.

GCBA (1998) GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Secretaría de Educación-Secretaría de Promoción Social. *Encuentro Nacional de Alumnos. Los problemas sociales y la tarea del aula*. Buenos Aires, Santillana.

GILES Jr., Dwight E.- EYLER, Janet. *The Theoretical Roots of Service-learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-learning*. In: *Michigan Journal of Community Service Learning*, v.1 (1), 1994, pp. 77-85.

GIARDINELLI, Mempo (1998). *El país de las maravillas*. Buenos Aires.

GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P.; TROW, M. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London, SAGE.

GOLEMAN, D. (2000). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Vergara, Buenos Aires.

GONZALEZ, Alba (2002). *El rol docente y el trabajo en equipos a partir de proyectos educativos vinculados a la comunidad*. Abstract de uso interno. Buenos Aires, CLAYSS.

GONZÁLEZ, A.-ELICEGUI, P. *El impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio en la calidad educativa. Reflexiones en torno a ocho experiencias*. En: MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. *Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. Aprendizaje y servicio solidario*. Actas del 5to. y 6to. Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario", República Argentina,

pp.188-206.

GOMES DA COSTA, Antonio Carlos (2003). *Revolução. A revolução da vontade. Coleção jovem voluntário, escola solidária*. Faça Parte, Instituto Brasil Voluntário.

GORTARI PEDROZA, Ana de. *El Servicio Social Mexicano: diseño y construcción de modelos*. Ponencia presentada en el VII Seminario Internacional "Aprendizaje y servicio solidario". Buenos Aires, 6-7 octubre 2004. [www.me.gov.ar/edusol](http://www.me.gov.ar/edusol)

GROTBORG, E. (1995) *A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit*. The Hague: The Bernard van Leer Foundation.

HALSTED, Alice (1998). "La experiencia del aprendizaje-servicio en la educación norteamericana." En: MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. *Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar*. Actas del 1° Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario", República Argentina, pp. 23-36.

HARKAVY, Ira (2002). *Honoring Community, Honoring Place*. In: *Campus Compact Reader*. Fall 2002.

HATCHER, J. A., BRINGLE, R. G., & MUTHIAH, R. (2002). *Institutional strategies to involve freshmen in service*. In E. Zlotkowski, (Ed.), *Service learning and the first year experience* (pp. 79-90). Columbia, SC: National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition.

HENDERSON, Nan-MILSTEIN, Mike (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.

HERRERO, María Alejandra (2002). *El "problema del agua". Un desafío para incorporar nuevas herramientas pedagógicas al aula Universitaria*. Tesis para la especialidad en docencia universitaria. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad de Buenos Aires, agosto 2002.

IANYS (2002), International Association for National Youth Service. *Actas de la 6ª Conferencia Global/Procedures of the VI Global Conference*. Buenos Aires, Argentina.

IOZZI, Louis (1990). *Moral Decision Making in a Scientific Era*. En: KENDALL, J. & Associates, Vol. I., pp. 384-388.

JAMES, William (1910). *The Moral Equivalent of War*. *International Conciliation*, Vol. 27, February, 1910. (También en: B. WILSHIRE (Ed.),

William James: The essential writings. Albany, NY: State University of New York Press, 1984.)

JUAN PABLO II (1987) Mensaje para la Jornada Mundial de la Paz 1987. En: [www.vatican.va/holy\\_father/john\\_paul\\_ii/messages/peace/index\\_sp.htm](http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/messages/peace/index_sp.htm)

KAHNE, J., CHI, B. & MIDDAUGH, E. (2002, August). City Works evaluation summary. Los Angeles, Constitutional Rights Foundation.

KAHNE, J. & WESTHEIMER, J. (2002). City Works evaluation summary. Evaluation report for the Surdna Foundation. New York.

KENDALL, J. & Associates (1990). Combining service and learning. A resource book for community and public service, Vol. I-II. Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education.

KLIKSBERG, Bernardo (2001). Ética y Economía, la relación marginada. IADB - Biblioteca digital. En [www.iadb.org](http://www.iadb.org)

KROMER, John-KERMAN, Lucy. West Philadelphia Initiatives: A Case Study in Urban Revitalization. Penn University. [www.upenn.edu/president/westphilly](http://www.upenn.edu/president/westphilly)

KOTLIARENCO, A.- MARDONES, F.- MELILLO, A.- SUAREZ OJEDA, N. Actualizaciones en Resiliencia. Universidad Nacional de Lanús, Fundación Bernard Van Leer, Colección Salud Comunitaria. Ediciones de la Unla, Buenos Aires, 2000.

LAIRD, M.-BLACK, S. (2002). Service-learning evaluation project. Program effects for at risk students. Presentation at 2nd International Service Learning Research conference, Nashville, TN, October.

LEARNING IN DEED(s/d). Perceptions. Understanding and Responding to What People Think about Service-Learning. Perception.pdf En: [www.learningindeed.org](http://www.learningindeed.org)

LEMING, J. (1998, Autumn). Adding value to service-learning projects. Insights on Global Ethics, 7.

LEMING, J.S. (2001, Spring). Integrating a structural ethical reflection curriculum into high school community service experiences: Impact on students' sociomoral development. *Adolescence*, 36(141).

LEVINE, P. AND LOPEZ, M.H. (2002, September). Youth voter turnout has declined, by any measure. Report from The Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement (CIRCLE), College Park, MD.

LYNN, F.M. (2000). Community – Scientist Collaboration in environ-

mental Research - *American Behavioral Scientist*, 2000, 44: 648-662.

LUBICH, Chiara (1989). 100 Pensamientos. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

LUBICH, Chiara (2002). Fraternità e pace per l'unità dei popoli. Ponencia en el Convegno sull'unità tra i popoli. Rimini, 22 de junio de 2002. <http://www.focolare.org/it/sif/2002/it20020702a.html>

MANTOVANO, Claudio (ed.) (2001). In buona compagnia.

MARCUS, G.P., HOWARD, J.P., & KING, D.C. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 15, 410-419.

MARDONES, Rodrigo (comp.). Educación y fraternidad: Un principio para la formación ciudadana y la convivencia democrática. Buenos Aires, Ciudad Nueva, 2013.

MARYLAND STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (1995). Spinning Interdisciplinary Service-Learning Webs: A Secondary Education Approach. A Project of the Maryland Students Service Alliance Fellows Program, Fall 1995.

MARSHALL, Teresa (2004). Aprendizaje-servicio y calidad educativa. En: EDUSOL (2004). PROGRAMA NACIONAL EDUCACION SOLIDARIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGIA. UNIDAD DE PROGRAMAS ESPECIALES. Aprendizaje y servicio solidario. Actas del 5° y 6° Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario". República Argentina, pp. 94-98.

MCMAHON, R. (1998). Service-Learning: Perceptions of preservice teachers. Paper presented at the 27th Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Conference. New Orleans, LA.

MCE (1997). MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Fuentes para la transformación curricular. Consulta a la sociedad. República Argentina.

MCE (1998). MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. El servicio a la comunidad como aprendizaje escolar. Actas del 1° Seminario Internacional "Educación y servicio comunitario", República Argentina.

MELCHIOR, A. & BAILIS, L.N. (2002). Impact of service-learning on student attitudes and behaviors of middle and high school youth: Findings from three national evaluations. In Furco, A. & S.H. Billig (Eds.).

Service-learning: The Essence of the Pedagogy. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 201-222.

MELCHIOR, A. (2000, August). Costs and benefits of service-learning. The School Administrator. [www.aasa.org/publications/sa/2000\\_08/contents.htm](http://www.aasa.org/publications/sa/2000_08/contents.htm)

MELCHIOR, A. (1999). Summary report: National evaluation of Learn and Serve America. Waltham, MA: Center for Human Resources, Brandeis University.

MELCHIOR, A. & ORR, L. (1995). Final report: National evaluation of Serve America. Cambridge, MA: ABT Associates.

MELGAR, Sara (2001). El aprendizaje-servicio en el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Programa Nacional Escuela y Comunidad. Ministerio de Educación, República Argentina.

MELILLO, Aldo-SUAREZ OJEDA, Elbio Néstor (Comp.). Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas. Buenos Aires, Paidós, 2001.

MELILLO, Aldo (2005). "Sobre resiliencia: el pensamiento de Boris Cyrulnik". Buenos Aires, mimeo.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA. DIPARTIMENTO PER L'ISTRUZIONE (2005). Piano nazionale di iniziative per il 2005, Anno Europeo della cittadinanza democratica attraverso l'educazione. Roma, febbraio 2005.

MOELY, B.E., MCFARLAND, M., MIRON, D., MERCER, S. AND ILUSTRE, VINCENT I. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences." Michigan Journal of Community Service Learning, 9(1), 18-26.

MORGAN, W. & STREB, M. (2001, March). Building citizenship: How student voice in service-learning develops civic values. Social Science Quarterly, 82(1), 155-169.

NHN (1994). NATIONAL HELPERS NETWORK. Learning Helpers: A Guide to Training and Reflection, New York.

NHN (1998). NATIONAL HELPERS NETWORK. Reflection. The Key to Service Learning. 2a. ed. New York.

NÚÑEZ H., Carlos (2001). "Metodologías para la Educación Ciudadana". Mimeo para IFE, México.

NYLC (2004) NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL. Growing to Greatness 2004. The State of Service-learning Project. St. Paul, MN,

2004.

O'DONNELL, L. O., STUEVE, A., SAN DOVAL, A., DURAN, R., HABER, D., ATNAFOU, R., JOHNSON, N., GRANT, U., MURRAY, H., JUHN, G., TANG, J., & PIESSENS, P. (1999). The effectiveness of the Reach for Health community service learning program in reducing early and unprotected sex among urban middle school students. American Journal of Public Health, 89, 176-181.

OSBORNE, R., HAMMERICH, S., & HENSLEY, C. (1998). Student effects of service-learning: Tracking change across a semester. Michigan Journal of Community Service Learning, 5, 5-13.

PASO JOVEN (2004). Participación Solidaria para América Latina. Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil. BID-SES-CLAYSS-ALIANZA ONG-CEBOFIL.

PASO JOVEN. Participación Solidaria para América Latina. Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil. BID-SES-CLAYSS-ALIANZA ONG-CEBOFIL, 2004.

PERRY, J.L. & KATULA, M.C. (2001, July). Does service affect citizenship? Administration and Society, 33(3), 330-365.

PIAGET, Jean. The psychology of intelligence. New York, Routledge, 1963.

PIAGET, J.- INHELDER, B. Psicología del niño. Madrid, Morata, 1969.

RIFKIN, Jeremy (1996) Rethinking the Mission of American Education. Preparing the Next Generation for the Civil Society. En: Education Week. January 31, 1996, p. 33.

ROCHE OLIVAR, Roberto (1998). Psicología y educación para la pro-socialidad. Buenos Aires, Ciudad Nueva,.

ROGERS, Carl (1995). A Way of Being. New York, Mariner Books.

ROSENTHAL, R. - JACOBSON. Leonore. (1968). Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development. New York, Rinehart and Winston.

SANTMIRE, T., GIRAUD, G., & GROSSKOPT, K. (1999, April). Further attainment of academic standards through service-learning. Paper presented at the National Service-Learning Conference, San Jose, CA.

SBERGA, Adair Aparecida (2003). Voluntariado Educativo. Sao Paulo, Editora Fundação EDUCAR Dpaschoal/ Instituto Faça Parte - Brasil Voluntário.

SCALES, P.C. & BLYTH, D. (1997, Winter). Effects of service-learning

on youth: What we know and what we need to know. The Generator, 6-9.

SCALES, P.C., BLYTH, D.A., BERKAS, T.H., & KIELSMEIER, J.C. (2000). The effect of service-learning on middle school students' social responsibility and academic success. *Journal of Early Adolescence*, 20, 332-358.

SEEMAN, Howard (1990). Why the resistance by Faculty? En: KENDALL, J. & Associates. *Combining service and learning. A resource book for community and public service, Vol. II.* Raleigh, National Society for Internships and Experiential Education, pp. 161-163.

SEEMAN, Howard. Why the resistance by Faculty? In: EXPERIENTIAL EDUCATION, National Society for Internships and Experiential Education, Vol. 13, Nº 4, September-October 1988, p. 22.

SERVICE-LEARNING 2000 CENTER. (1996) *Service-Learning Quadrants.* Stanford University, California.

SHAPIRO, Henry D. (1978) *Appalachia on our mind: the Southern mountains and mountaineers in the American consciousness, 1870-1920.* Chapel Hill, University of North Carolina Press.

SHAFFER, B. (1993). *Service-learning: An academic methodology.* Stanford University, Department of Education cited in R. Bhaerman, K. Cordell, & B. Gomez (1998). *The role of service-learning in educational reform.* Raleigh, NC: National Society for Experiential Education and Needham, MA: Simon and Shuster, Inc.

SHUMER, R. (1998, Winter). *Community schools and service-learning: What research tells us about the relationship between the two.* *Education Journal*, XXV(1&2), 19-22.

SLEDGE, A. C. & SHELBURNE, M. (1993). *Affective domain objectives in volunteer courses for postsecondary teachers.* Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, LA.

(SRS) JUAN PABLO II (1987) *Sollicitudo Rei Socialis.* Carta Encíclica del Sumo Pontífice Juan Pablo II al cumplirse el vigésimo aniversario de la *Populorum Progressio.*

STAUB, B. *Positive Social Behavior and Morality.* London, Academy Press, 1979

STEPHENS, Lynn (1995). *The Complete Guide to Learning Through Community Service, Grades K-9.* Boston, MA: Allyn and Bacon Publi-

shers.

STRAYER, F.-WAREING, S., Rushton, J. *Social constraints on naturally occurring preschool altruism*", en: *Ethology and Sociobiology*. 1. 3-11, 1979.

SUPIK, Josie (1996). *Valued Youth Partnerships: Programs in Caring,* San Antonio, TX: Intercultural Research and Development Association.

SWITZER, C.L., SIMMONS, R., DEW, M., REGALSKI, J., & WANG, C. (1995). *The effect of a school-based helper program on adolescent self-image, attitudes, and behavior.* *Journal of Adolescence*, 15, 429-455.

TAPIA, María Nieves (2000). *La Solidaridad como Pedagogía.* Buenos Aires, Ciudad Nueva.

TAPIA, María Nieves. "Servicio" and "solidaridad" in South American Spanish. In H. Perold, M. Sherraden, and S. Stroud (Eds), *Service Enquiry: Service in the 21st Century, First Edition,* Johannesburg: Global Service Institute, USA and Volunteer and Service Enquiry Southern Africa, 2003. <http://www.service-enquiry.co.za>

TEDESCO, Juan Carlos (2001). *La educación para la solidaridad como política educativa.* En: MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION Secretaría de Educación Básica. *Programa Nacional Escuela y Comunidad. La propuesta pedagógica del aprendizaje- servicio.* Actas del 3º y 4º Seminario Internacional "Escuela y Comunidad", República Argentina, 2001, pp. 64-68.

TENTI FANFANI, Emilio (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.* Buenos Aires, Siglo XXI.

TITLEBAUM, P. et al., 2004. PETER TITLEBAUM, GABRIELLE WILLIAMSON, CORINNE DAPRANO, JANINE BAER & JAYNE BRAHLER *Annotated History of Service Learning 1862 – 2002.* University of Dayton, Dayton, OH, May 2004.

TORNEY-PURTA, J. (2002). *The school's role in developing civic engagement; A study of adolescents in twenty-eight countries.* *Applied Developmental Science*, 6, 203-12.

VANISTENDAEL, Stefan- LECOMTE, Jacques (2002). *La felicidad es posible.* Barcelona, Gedisa.

VOGELGESANG, L. & ASTIN, A.W. (2000). *Comparing the effects of service-learning and community service.* *Michigan Journal of Commu-*



## MARÍA NIEVES TAPIA

María Nieves Tapia (argentina, 62) è fondatrice e Direttrice accademica de CLAYSS, “Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario” ([www.clayss.org](http://www.clayss.org)).

Dal 1997 al 2009 a iniziato e diretto i Programmi Nazionale di apprendimento-servizio preso il Ministero di Educazione della Re-

publica Argentina (Programa Escuela y Comunidad, 1997-2001; Programa Nacional Educación Solidaria, 2003-...)

Laureata in Storia, è stata Professoressa di Storia Antica di Grecia e Roma presso la Facoltà di Filosofia e Lettere della Università Cattolica di Buenos Aires (1985-2000). È stata anche docente presso la Università di Buenos Aires, FLACSO Buenos Aires e altre istituzioni di educazione superiore e secondaria. Attualmente è Direttrice del Diplomado sobre aprendizaje-servicio solidario offerto da CLAYSS, CAEU-OEI e UNTREF.

In 2019 è stata introdotta nella Accademia internazionale Academy of Community Engagement Scholarship-ACES. È membro fondatrice de la International Association of Researchers in Service-learning and Community Engagement-IARSLCE (2005). È stata membro del Comitato Direttivo della Rete Talloires de Università impegnata del sociale. In 2001, ha ricevuto dal National Youth Leadership Conference il prestigioso premio internazionale “Alec Dickson Servant Leader Award” per il suo contributo alla promozione della pedagogia della solidarietà e la partecipazione sociale dei giovani. Negli Stati Uniti è stata scelta come National Service Fellow (1993) e Eisenhower Fellow (1988).

Tapia è autrice di numerosi libri e articoli in spagnolo, inglese, italiano e portoghese, tra cui Educazione e Solidarietà, Città Nuova, 2006; El compromiso social como pedagogía. Aprendizaje y solidaridad en la escuela, CELAM, 2015; Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles” (2006) e “La solidaridad como pedagogía” (2000).

È stata invitata a offrire centinaia di conferenze in Università e convegni nei cinque continenti, e a fatto parte del Giurato per numerosi premi e concorsi nazionali ed internazionali, tra cui il Premio Presidenziale “Escuelas Solidarias” de Argentina e il Premio Internazionale “MacJannet” al impegno sociale universitario.

Maria Nieves Tapia è sposata, a due figli e abita a Buenos Aires, Argentina.



**L'apprendimento, come dimostrano numerosi studi pedagogici, trova il suo senso più profondo nell'essere servizio agli altri. Un'educazione, quindi, centrata sul concetto di conoscenza finalizzata allo sviluppo della comunità piuttosto che dell'individuo può diventare –come dimostra questo volume- motore del cambiamento della società. L'apprendimento-servizio solidale o “service-learning”, applicato nelle scuole e nelle università, è un saggio investimento per il futuro, perché spesso è da un nuovo clima culturale, da un patto sociale solidale, che nasce il coraggio verso nuove sfide e vengono poste le basi per un'economia e per una politica nuove, per un ben-essere più diffuso e partecipato.**

**La versione originale di questo libro, stampato in 2006 da Città Nuova, è stata la prima opera su apprendimento-servizio pubblicata in Italia, dove questa proposta pedagogica è ormai diffusa in scuole e università, e promossa dalle politiche educative.**

**Questa edizione digitale, pubblicata da CLAYSS, Centro Latinoamericano di Apprendimento e Servizio Solidale, è per uso esclusivo dei partecipanti nel corso “Educare alla cittadinanza globale: l'apprendimento-servizio solidale”.**

