

Non separi il curricolo ciò che la vita unisce La formazione al servizio del bene comune

ROBERTO FRANCHINI¹

Introduzione

La cittadinanza (e le competenze umane che la nutrono) è molto più del possesso dei diritti civili, come certe mode culturali tendono a far credere. Infatti, mentre la società regge sulla mera (e limitata) forza di leggi e contratti, tenendo insieme una somma di individui dotati di diritti, la comunità vive di legami, e della volontà dei cittadini di contribuire operosamente al bene comune. In radice, dunque, il cuore dell'educazione consiste nel generare nei giovani il desiderio (e la possibilità) di sentirsi parte di una compagine relazionale, e in essa di costruire, insieme ad altri, luoghi di appartenenza e "capitale sociale". Per parafrasare il linguaggio della formazione, la cittadinanza è un diritto/dovere, con il primo termine a fare da base, e il secondo da altezza.

Da tempo gli organismi internazionali hanno affermato l'insufficienza dei tradizionali sistemi di insegnamento nel preparare le nuove generazioni ad integrarsi con successo nella vita sociale e professionale, contribuendo attivamente al bene comune. Pertanto, si è largamente diffusa una riflessione sull'importanza dell'educazione alle competenze di cittadinanza, oppure competenze non cognitive, o *soft skills*, o più ancora (e forse preferibilmente) competenze socio-emotive.

Prendendo per buona quest'ultima espressione, probabilmente più adatta ad esprimere quanto si intende, ci si imbatte in un interrogativo piuttosto radicale: è possibile educare al sociale dentro ai confini delle organizzazioni formative? Attitudini significative come la cooperazione, la collaborazione, il rispetto, l'empatia e la responsabilità possono essere formate entro il perimetro dell'istituzione (ed entro l'alveo del tradizionale curricolo)?

Le risposte storicamente offerte a queste domande sono spesso un poco deludenti... l'educazione socio-emotiva è extra-curricolare, oppure ancora trasversale, o semplicemente ricondotta ad un ambito specifico di insegnamento,

¹ Presidente ENDO-FAP.

solitamente di tipo storico-giuridico. Insomma, al di là delle dichiarazioni di principio, non sembra essere stata seriamente posta la questione metodologica: come è possibile educare alla socialità?

La parola, detta e ascoltata, non può, per principio, essere un mezzo sufficiente. Mentre è possibile raccontare un evento storico, o descrivere una formula matematica, non è immaginabile rappresentare un'esperienza sociale, se non per prepararsi a viverla, o meglio ancora per riflettere su di essa, dopo averla vissuta.

Per fare un esempio, la dinamica sociale della cooperazione è normalmente considerata come strumento di apprendimento, e non come scopo: in questi termini, essa può essere inscritta dentro al contesto della classe, e finalizzata agli apprendimenti consueti, facilitati dall'interdipendenza positiva e dall'integrazione faccia a faccia.

Cosa succede, invece, quando la cooperazione è il fine, e gli apprendimenti disciplinari lo strumento? Può l'attitudine a collaborare in vista di uno scopo comune essere formata attraverso esperienze di apprendimento che iniziano e finiscono dentro l'istituzione formativa? Insomma, che tipo di progetti richiede un curriculum che abbia le competenze sociali come fine, e non come mezzo? Questo ribaltamento di prospettiva richiede un nuovo paradigma educativo, prima ancora di nuove metodologie.

1. La questione del curriculum

Nel 1971 Jerome Bruner nel suo libro *The Relevance of Education* dichiarò lo stato di crisi dell'educazione, affermando che essa non è riuscita a rispondere alle mutevoli esigenze sociali, rimanendo indietro piuttosto che andare avanti². Questa enunciazione corre il rischio di un forte fraintendimento: spesso, infatti, si avverte il lamento di alcuni insegnanti, che comunicano di essere rimasti indietro (probabilmente a causa di alcuni scolari e studenti che non si applicano). Occorre dunque chiarire bene l'avverbio: indietro rispetto a cosa? e, per conseguenza, di chi è la responsabilità? e come se ne viene fuori?

Personalmente ritengo che i nostri ragazzi siano per principio innocenti (anche se qualche volta un po' colpevoli, sul mero piano dei fatti). Individuare in loro la causa dell'insuccesso, evocando gli spettri della demotivazione e del mancato impegno, sarebbe un po' come se un meccanico si lamentasse dei guasti delle automobili... che paradosso, quello dei ragazzi "mal-educati"!

Questa dichiarazione di innocenza si estende, sempre sul piano di principio, anche agli insegnanti, anche se è più alto il livello delle potenziali responsabi-

² BRUNER J.S., *Il significato dell'educazione*, Armando, Roma, 2012.

lità. Come affermò Jessica Rabbit nel meraviglioso cartoon di fine anni Ottanta, studenti e insegnanti non sono cattivi, è che li disegnano così! Entrambi, infatti, sono inseriti in un meccanismo che fatica ad affrontare i roboanti cambiamenti sociali e culturali, sperimentando, senza saperlo, le conseguenze di un'inerzia di sistema, e soffrendone gli effetti (noia e demotivazione, gli studenti, stress e sovraccarico, gli insegnanti).

Tornando all'affermazione di Bruner, essa, presa così e tolta dal contesto, è senz'altro un po' generica, richiedendo un determinante chiarimento. Cosa vuol dire che è l'educazione *qua talis* a rischiare il fallimento? Insomma, che cos'è l'educazione? Stando sui massimi sistemi, potremmo dire che l'educazione, per certi aspetti, "è ciò che intendiamo fare dei nostri ragazzi in uscita dal sistema scolastico", o, in altre parole, il curriculum, inteso come l'insieme delle mete che orientano le decisioni e le pratiche di chi educa, a vari livelli.

Da qui si può trarre una prima importante indicazione rispetto all'avverbio "indietro", con un semplice sillogismo:

- l'educazione (il curriculum) è chiamata a rispondere ai bisogni educativi;
- i bisogni educativi sono in continuo mutamento (particolarmente in questo tempo, che Senge ha definito mediante l'adagio "stabilità dell'instabilità");
- non c'è alcun motivo per cui il curriculum dovrebbe stare fermo: se lo facesse, rimarrebbe fatalmente "indietro".

Bene dunque discutere sul curriculum (e dunque sulle Indicazioni), e metterci mano con intraprendenza e lucidità, smettendo di invocare ostacoli del tipo l'autonomia del docente o l'intoccabilità della cultura. C'è tuttavia un pericolo, già segnalato dall'OCSE nel 2020 in una bella pubblicazione uscita durante la pandemia³: si tratta dell'espansione del curriculum, ovvero del sovraccarico di contenuti, consistente nella tendenza a modificare il curriculum per "aggiunta", inserendo nuovi e importanti contenuti (come ad esempio l'educazione ambientale, l'educazione finanziaria, le STEM o l'educazione socio-emotiva) lasciando intatta l'impostazione precedente, magari avvalorando l'operazione con il facile e retorico motto "innalzare gli standard".

Si sommano così, come l'acqua e l'olio, due approcci curricolari difficilmente compatibili tra di loro: il primo, quello tradizionale, centrato sui contenuti da insegnare, in modo seriale e sommativo; il secondo, quello che avanza, centrato sulle grandi sfide del tempo che viviamo (come appunto l'ambiente, la sostenibilità e la cittadinanza attiva), e che mal si presta ad un'impostazione algoritmica da "programmi" e "libri di testo". La giustapposizione potrebbe così essere una

³ OECD, *Curriculum Overload: A Way Forward*, OECD Publishing, Paris 2020, <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en> (ultimo accesso settembre 2024).

delle cause, se non la principale, del fenomeno che l'OCSE ha definito "sovraccarico percepito".

Non si tratta di scegliere tra il "giusto" e lo "sbagliato": si tratta di due impostazioni entrambe legittime, se riferite ai bisogni educativi cui intendono rispondere. Per altro la prima impostazione (quella tradizionale e "seriale", per intenderci) è tenuta in piedi più dai retaggi della scuola (tra lezioni, libri di testo, materiali didattici e compiti a casa) che dall'effettiva struttura delle Indicazioni Nazionali (che sembrano rimanere a metà del guado).

Cosa vuol dire, tuttavia, scegliere la seconda? Non c'è il rischio di rinunciare, in una sorta di lassismo culturale, alla ricchezza della tradizione culturale, abbassando i livelli della formazione delle nuove generazioni? Insomma, cosa vuol dire il motto "less is more"? Non è il travestimento linguistico di una sorta di abdicazione al disimpegno e alla superficialità indotte proprio dalla velocità dei cambiamenti sociali?

Viene in soccorso, in modo non sospetto, l'antica locuzione latina *non multa sed multum*, tratta dall'Institutio Oratoria di Quintiliano, scritta qualche decennio dopo Cristo, e più volte presa come ispirazione dal Liceo Classico come raccomandazione a non esser conveniente studiar molte cose, ma poche e bene. Quintiliano, per altro, vedeva le cause della decadenza dell'oratoria nel divario profondo tra la "scuola" e la vita, ovvero nel fatto che i retori proponevano esercitazioni fittizie, irreali, del tutto avulse dalla realtà concreta.

Dall'OCSE viene una prospettiva di lavoro per molti versi simile, già in atto in molti paesi in Europa e nel mondo: centrare l'educazione sulle cosiddette "big ideas", o, se si preferisce, sulle competenze per la vita, mettendo al centro del curriculum le grandi sfide che l'uomo sta affrontando e dovrà affrontare oggi e domani (non ieri, appunto), e questo senza dimenticare (al contrario!) la ricchezza della tradizione culturale, ma curvandola al servizio della vita e del bene comune.

Si può forse affermare che il curriculum seriale, centrato su programmi e contenuti, ha vissuto la sua gloriosa storia nel tempo in cui i bisogni educativi erano principalmente l'alfabetizzazione di massa e la democratizzazione della cultura, in una prospettiva che premiava più l'ampiezza che la profondità.

Oggi altre sfide attendono l'educazione: in una sorta di curriculum a spirale (anche questo raccomandato dall'OCSE, ma ben prima proprio da Jerome Bruner) la nuova educazione dovrà mettere al centro i grandi temi della vita reale, trovando in essa la semplice e disarmante via per il dialogo interdisciplinare, non separando il curriculum ciò che la vita unisce. Si tratta dunque di sostenere i bambini e i giovani nella loro capacità di pensiero e di azione, stimolandoli alla creatività e al problem solving con il sostegno di elementi culturali via via crescenti, lungo l'itinerario dal semplice al complesso, dal concreto all'astratto. In questo scenario, inoltre, sarà possibile dare meno peso al concetto di standard,

favorendo al contempo la personalizzazione, in ogni possibile direzione, dal supporto ai bisogni educativi speciali alla valorizzazione dei talenti.

Per concludere, quella che abbiamo davanti sembra essere prima di tutto una questione di riforma profonda del curriculum (e in essa di un nuovo patto educativo con la comunità e le famiglie), e solo poi di formazione dei presidi e degli insegnanti. Anche se, occorre dire, molti leader e educatori hanno già intrapreso questa strada, mostrando a tutti che essa non è solo possibile, ma bella ed entusiasmante, capace com'è di ricomporre l'apprendimento con il benessere, lo studio con la vita, il talento con il bene comune.

2. L'uomo, animale relazionale

L'impostazione tradizionale del curriculum risente fortemente della definizione aristotelica dell'uomo come animale razionale, alla quale corrisponde quell'immagine di educazione che Paulo Freire ha definito "banking education": «[...] l'educatore sarà tanto migliore quanto più sarà capace di "riempire" i recipienti con i suoi "depositi». Gli educandi saranno tanto migliori quanto più si lasceranno docilmente "riempire". Come in una banca, appunto, ciò che conta è «[...] fare depositi» e «[...] trasmettere valori»⁴.

Nella sua asciutta razionalità, l'educazione è ridotta ad un mero «[...] disertare su argomenti completamente estranei all'esperienza esistenziale degli educandi», trasformata «[...] in bla-bla-bla, in verbosità alienata e alienante»⁵. Dimenticando, o per lo meno sottovalutando, l'elemento relazionale, l'educazione sfocia in una a-simmetria anti-dialogica, che dicotomizza la realtà con un'iniqua distribuzione delle parti:

- l'educatore educa, gli educandi sono educati;
- l'educatore sa, gli educandi non sanno;
- l'educatore pensa, gli educandi sono pensati;
- l'educatore parla, gli educandi ascoltano;
- l'educatore impone la disciplina, gli educandi sono disciplinati⁶.

Anche Buber definì questa impostazione come modello "a imbuto", contrapposta a quella forma di educazione (quella autentica) che corrisponde al principio dialogico, e alla sua concezione di uomo come l'essere dell'io-tu (il piccolo

⁴ Cfr. FREIRE P., *Pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino, 2002, p. 58

⁵ Ibi, p. 59

⁶ Per un approfondimento si può vedere MILAN G., *L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire*, in *Studium Educationis*, 1/1 (2008), pp. 43-69.

tra) e dell'io-Tu (il grande tra)⁷. In questo scenario, compito dei sistemi formativi è educare alla relazione (con gli altri, con la vita, con il mondo) attraverso una cultura intesa come strumento per attribuire senso alla responsabilità e alla comunità, "dando un nome al mondo". L'uomo è animale relazionale, mentre cultura e vita sono gli elementi polari che uniscono testa, cuore e mani⁸, in un progetto educativo attivo, pienamente umanistico e globale.

Quando l'uomo è "relazionale" (realizzando se stesso)? cosa distingue una persona socialmente competente da una anti-sociale (più raro) o più semplicemente a-sociale, ovvero individualista (più frequente)? La persona dotata di competenze sociali tende a contribuire al bene comune, sostenendo altre persone e/o partecipando a fini oggettivi ritenuti di interesse pubblico. Così facendo, egli dimostra di andare oltre la propria individualità, generando una contagiosa reciprocità nelle relazioni interpersonali (il cosiddetto capitale sociale), e additando prospettive di lavoro comune e di interazione costruttiva.

Come può la formazione contribuire a questo tipo di crescita umana? Il passaggio è praticamente ovvio, quasi automatico: promuovendo esperienze e progetti di bene comune! Se è così, prende vigore la questione iniziale: occorre andare oltre al confine dell'istituzione scolastica e formativa, evitando di pensare che "ciò che va oltre" i tradizionali perimetri sia semplicemente "extra-curricolare".

Viene in aiuto la tradizione pedagogica del cosiddetto Service Learning, a patto di non considerarlo come una nuova metodologia (al pari del cooperative learning o della didattica meta-cognitiva), ma come un paradigma, che tocca i fini stessi dell'azione educativa. Ci sono tantissime definizioni di Service Learning, probabilmente corrispondenti ad altrettante concezioni del ruolo della componente sociale dentro al curriculum e dentro alle progettazioni didattiche. Le componenti in gioco sono spesso le medesime: la risposta più o meno esplicita a bisogni sociali, l'interazione più o meno diretta con la comunità, la riflessione preparatoria e/o conclusiva sul percorso complessivo, che rende chiari gli obiettivi di apprendimento.

Tuttavia, a seconda del peso dell'uno o dell'altro elemento, il Service-Learning tende ad assumere valenze diverse: è apprendimento attraverso il volontariato? o apprendimento del e per il volontariato?

Nel primo caso, lo scopo dell'esperienza continua ad essere quello accademico: ad esempio, si possono apprendere elementi di diritto preparando una campagna di advocacy per una certa categoria vulnerabile, o ancora si può imparare una metodologia scientifica conducendo una ricerca su un determinato fenomeno sociale nel proprio contesto di appartenenza.

⁷ BUBER M., *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Roma, 2011.

⁸ Cfr. FRANCHINI R., *Testa, cuore e mano. Una linea guida per l'educazione socio-emotiva nell'Istruzione e Formazione Professionale*, in *Rassegna-CNOS*, 3/2023, pp. 123-138.

Nel secondo caso, c'è nuovamente il già richiamato ribaltamento: l'istituzione formativa si predispone a preparare alla vita, finalizzando ciò che accade "dentro" ad esperienze significative che avvengono "fuori". Ad esempio, l'apprendimento di una lingua straniera sostiene un'esperienza di inclusione interculturale, lo studio delle problematiche evolutive si finalizza a progetti di accoglienza a bambini vulnerabili, l'indagine scientifica si curva a progetti di sensibilizzazione ambientale, o persino a proposte di impatto ecologico.

Qualsiasi sia l'esperienza sociale che i giovani sono sfidati a intraprendere, il contesto formativo aiuta a mantenerne l'intenzione educativa, evitando che le iniziative si esauriscano in se stesse, ma sostenendole attraverso il circuito virtuoso di ricerca, preparazione, azione, riflessione e dimostrazione/comunicazione. Diventa esplicito, pertanto, il collegamento fecondo tra azione sociale e attitudini umane come la creatività, il problem solving e la collaborazione.

Lungi dall'essere extra-curricolare, una prospettiva del genere richiama una profonda ristrutturazione del curriculum, delle metodologie educative e della stessa identità e missione degli insegnanti. La direzione è evidente: occorre integrare qualsiasi apprendimento nello scenario di uno sviluppo personale, sociale e comunitario. I linguaggi fanno interagire, la cultura arricchisce l'incontro tra gli uomini, le scienze migliorano l'ambiente, le tecnologie potenziano la qualità della vita!

Un orizzonte così ambizioso richiede istituzioni inserite dentro alla comunità civile, costantemente ingaggiate entro patti di comunità, capillarmente coinvolte in reti di co-progettazione e co-programmazione (come i diversi mondi sociali stanno faticosamente imparando a fare). Una sfida straordinaria, che, se vinta, può rilanciare il prestigio dell'istituzione formativa, identificandola come tessuto connettivo tra fanciullezza e maturità, tra individui e comunità, tra cultura e vita, tra lavoro e società.

3. Il Service Learning non è una metodologia (almeno non solo)

Come già affermato, il Service Learning (come anche altre esperienze formative, come ad esempio il Cooperative Learning) può essere inteso in almeno due vie, nel gioco non sempre chiaro tra mezzo e fine, tra metodologia e scopo. Nella prima accezione (forse più diffusa), il SL è una strada che conduce agli apprendimenti disciplinari: le situazioni sociali rappresentano "soltanto" l'occasione per creare la motivazione in grado di agevolare l'acquisizione stabile di conoscenze e competenze dell'uno o l'altro asse culturale.

Nella seconda accezione il SL è lo scopo dell'esperienza formativa nel suo complesso, il senso ultimo di ogni apprendimento culturale e professionale. Particolarmente nei percorsi di istruzione e formazione professionale, si potrebbe affermare che il cuore del curricolo, il suo nucleo più intimo e significativo, consiste nel mettere in grado un giovane di contribuire al bene comune, con il suo lavoro (professione) e con il suo senso di appartenenza e responsabilità (cittadinanza). Se è così, il SL non è una metodologia, almeno non solo, e nemmeno in primo luogo. Più ambiziosamente, esso è una visione pedagogica (e solo poi una metodologia) che punta dritto allo sviluppo personale e sociale del giovane, orientandolo nell'essenza stessa della sua vocazione di essere umano, immergendolo in un'atmosfera di valori e in una vasta gamma di occasioni di responsabilità sociale. Come afferma San Luigi Orione in una lettera del 1920 al suo successore, don Carlo Pensa, la missione della formazione è crescere giovani «[...] morali, cristiani, educati, civili e formati per tali da essere di onore a sé, alla famiglia e alla loro città: giovani credenti, onesti laboriosi, e professionalmente capaci di essere un giorno bravi operai, giovani credenti, onesti laboriosi, e professionalmente capaci».

Spostare il focus dal piano del metodo a quello del fine dell'educazione è un'operazione fondativa, che spinge a non cadere nel tranello di ritenere il SL una tra le tante vie per l'apprendimento, se non addirittura una moda pedagogica. Inoltre, aiuta a rispondere ad una istanza fondamentale della professionalità formativa (e non solo): perché dovrei farlo? che senso ha per la mia missione e per quella dell'organizzazione nel suo complesso?

Guadagnato il ruolo strutturale (esistenziale, curricolare) del SL, si può subito dopo porre la questione (non del tutto secondaria) del metodo: come posso farlo? che tipo di progettazione richiede? qual è un itinerario suggeribile, che rispetti la necessaria "gradualità" insita in ogni percorso formativo?

Approdando alla questione del metodo, il primo chiarimento riguarda proprio l'intenzionalità del percorso. Si potrebbe dire che non ogni esperienza di impegno è di per sé un'esperienza di SL: non basta riflettere su una questione sociale o mettere in atto una serie di azioni presumibilmente utili al contesto. Posto che non tutte le esperienze esistenziali hanno un fine esplicito (anche se comunque hanno impatto sul potenziale umano di chi le vive), il SL per definizione risponde ad una progettualità formativa, che è nella missione e nel mandato dell'organizzazione che la predispone. In questa direzione è possibile dare una definizione più operativa di SL, che in questo modo tocca non solo i fini, ma anche gli aspetti chiave del metodo. Il SL implica un'impresa collaborativa tra gli studenti e la comunità che implica:

- obiettivi di apprendimento espliciti
- una risposta (diretta o indiretta) ai bisogni della comunità

- il processo decisionale dei giovani
- una riflessione sistematica da parte degli studenti⁹.

Per affrontare finalmente la questione del metodo, può essere utile farlo da due prospettive, tra loro complementari: la prima riguarda un tentativo di classificare le principali tipologie di SL, allo scopo di orientare il formatore sui diversi possibili modi di interpretare i progetti di responsabilità sociale, che non consistono necessariamente in un'azione diretta (anche se prima o poi vi esitano); la seconda, individuarne le fasi, allo scopo di guidare il formatore nella progettazione degli itinerari, secondo la tradizione della "progettazione a ritroso" e dei compiti reali.

Per quanto riguarda le tipologie, una classificazione foriera di ricadute educative e didattiche può essere la seguente¹⁰:

- SL come servizio diretto che richiede il contatto personale con le persone in situazione di bisogno e/o marginalità sociale;
- esperienza indiretta, che è pur sempre esperienza! Non si tratta dunque di affrontare concetti astratti, ma analizzare, dibattere e prendere coscienza di questioni sociali, senza (ancora) interagire direttamente con i singoli individui;
- ricerca basata sulla comunità, che comporta la raccolta e la comunicazione/presentazione di informazioni su aree di interesse sociale;
- progetti di advocacy, in cui gli studenti si impegnano attivamente nella sensibilizzazione o persino nell'eliminazione delle cause di un problema specifico.

È evidente che le quattro forme hanno ampi spazi di sovrapposizione, ma al contempo danno flessibilità all'impostazione progettuale, richiamando la possibilità di intrecciare tra loro forme di azione diretta, esperienza indiretta e ricerca basata sulla comunità. Acquistano così dignità anche forme più astratte di SL, nelle quali gli allievi prendono consapevolezza, mediante studio, analisi, dibattito ed elaborazione, delle problematiche sociali del contesto in cui vivono, iniziando il tragitto della loro responsabilità, come persone e come membri di una comunità attiva (che è la stessa istituzione formativa cui "appartengono").

Per quanto riguarda le scansioni dell'itinerario progettuale, per l'implementazione del SL sono fondamentali cinque fasi tra loro interdipendenti¹¹: indagine, preparazione, azione, riflessione e dimostrazione.

⁹ La definizione è tratta da SCOTT K. - J.A. GRAHAM, *Service-learning: Implications for empathy and community engagement in elementary school children*, *The Journal of Experiential Education*, 38(4), 2015, pp. 354-372.

¹⁰ Ripresa da CHAMBERS D. - S. LAVERY, *Introduction to Service-Learning and Inclusive Education*, in LAVERY S. - CHAMBERS D. - CAIN D., *Service-Learning: Enhancing Inclusive Education, International Perspectives on Inclusive Education*, Vol XII, Emerald Publishing, 2018, pp. 3-18.

¹¹ Ibi, p. 5.

L'**indagine** include sia l'approfondimento degli interessi e delle personali "sensibilità" degli studenti, che un'analisi del contesto territoriale, al fine di rilevare, in via preliminare, le principali questioni sociali che lo animano.

La **preparazione** implica la selezione di un bisogno specifico tra quelli indagati, l'investigazione e l'analisi del bisogno stesso, e la stesura di un piano d'azione, flessibile e anticipatorio.

L'**azione** è il risultato diretto del progetto formativo, cuore dell'esperienza: gli studenti implementano il loro piano attraverso una o più forme tra quelle descritte in precedenza, ovvero il servizio diretto, il servizio indiretto, il sostegno o la ricerca basata sulla comunità.

La **riflessione** in realtà non è una fase specifica, ma una dinamica continua, che consente agli allievi di considerare come l'esperienza, le conoscenze e le competenze che stanno acquisendo si riferiscono alla loro vita e alla loro comunità.

La **dimostrazione** (contigua all'azione) richiede agli studenti di mettere a terra le competenze apprese, attraverso la comunicazione e la condivisione della loro esperienza, e del significato che essa ha avuto sia per loro che per la comunità; a titolo esemplificativo, il progetto di SL potrebbe concludersi con un video, una presentazione su un blog o in un evento culturale, un comunicato-stampa da inviare ai media, un pamphlet, una mostra fotografica, una serie di lezioni che gli allievi potrebbero fare in altre organizzazioni formative.

Prende corpo in questo itinerario una dinamica progettuale più ampia e trasversale, sulla quale da tempo i sistemi formativi stanno riflettendo, ovvero quella della progettazione a ritroso "Backwards Design". Forse una delle prime, se non la prima definizione di questo approccio è stata data da Ralph Tyler nel 1949: «[...] gli obiettivi educativi diventano i criteri attraverso i quali vengono selezionati i materiali, scelti i contenuti, sviluppate le procedure, preparate le modalità di valutazione. Lo scopo della definizione degli obiettivi è stabilire quali cambiamenti produrre negli allievi, e solo poi pianificare e sviluppare le attività educative, per raggiungere questi obiettivi»¹². Presa così, questa definizione è inattaccabile, e non c'è alcun motivo per cui dovrebbe essere considerata "a ritroso". La ragione per cui questa impostazione è passata alla storia con questa denominazione è che normalmente i formatori non progettano in questo modo: essi tendono a partire dai libri di testo, o dalle dispense, o più in generale dai "materiali didattici", procedendo a "fare lezione" secondo il tempo loro assegnato, piuttosto che selezionare tutti questi strumenti a partire dalla scelta di un obiettivo di apprendimento.

¹² TYLER R.W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, 2013, p. 1.

Progettare a ritroso, dunque, significa tornare a progettare sul serio, liberando la vera intenzionalità formativa, seguendo una logica tipica di ogni professione creativa: si scelgono le mete (learning outcome), poi le attività tese a perseguirle, e solo poi i contenuti e i materiali necessari (learning input).

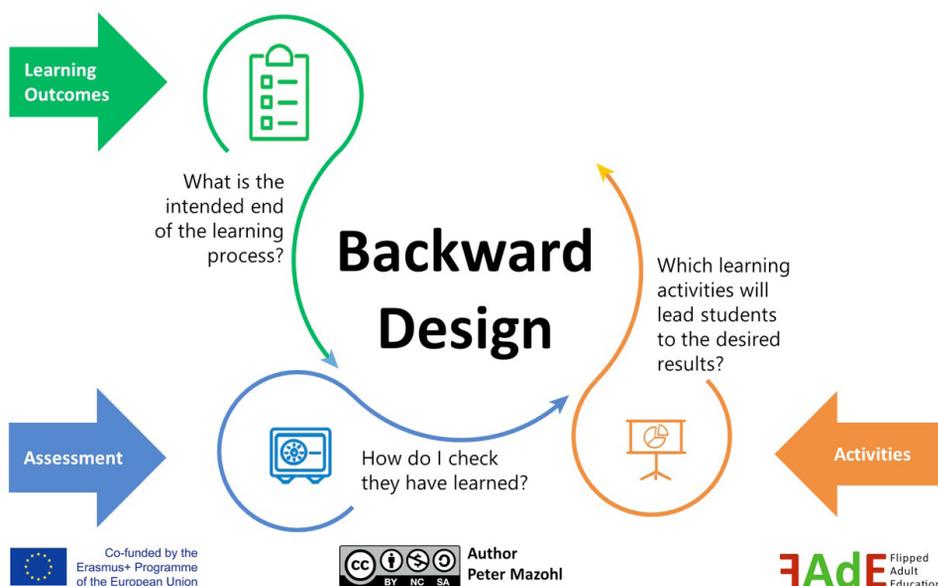


Fig. 1: Backward Design Process¹³

Chiarite le mete del progetto formativo (nel nostro caso le competenze di cittadinanza), da qui parte una sequenza sensata (non certo sghemba), che conduce a chiedersi: come è possibile che gli allievi le acquisiscano? quali ne sono gli indicatori? con quali attività è probabile che esse vengano efficacemente stimolate e fatte crescere? qual è o quali sono i prodotti reali di questa o di queste attività? infine, per dirla con un linguaggio più consueto, di quali “lezioni” ed esperienze pratiche hanno bisogno gli allievi, per padroneggiare con successo le sfide sociali che vogliamo debbano affrontare?

Per fare un esempio, se si desidera formare negli allievi una competenza ambientale, la prima domanda da porsi è: con quale azione concreta essi dimostrano di averla raggiunta? e qual è il prodotto di questa azione? Stimolati da queste domande, invece di partire da una lezione sul riscaldamento globale, o peggio ancora dal capitolo green del volume di scienze, si potrà proporre agli

¹³ Cfr. MAZHOL P., *Flipped Adult Education: A guide to implement Adult Education Trainings based on the Flipped Learning 3.0 Framework*, immagine tratta da Flipped Adult Education website, <https://www.fade-in.eu/web/es/backward-design/> (ultimo accesso settembre 2024).

allievi di preparare una campagna di sensibilizzazione, mediante una gamma di prodotti culturali, come un blog (nel quale presentare i dati di una ricerca sul fenomeno indagato), una manifestazione pubblica (in cui uscire dalla scuola!), una raccolta fondi per un progetto ambientale, etc. Tracciata questa rotta, sarà infine possibile mettere in atto una lezione preparatoria, fornire una bibliografia e una sitografia, persino una dispensa predisposta dal formatore, intesa però come la miccia iniziale di un percorso di indagine ulteriore e complesso, che vada ben oltre il “piatto pronto” di quanto predisposto da altri.

4. **Conditio sine qua non**

In ambito pedagogico può accadere che in articoli o pubblicazioni come questa, si profili un itinerario da intraprendere, senza riflettere sulle condizioni che lo rendono possibile. Basta solo pensare a quanto un certo modo di intendere la sicurezza dentro alle istituzioni formative limiti di fatto ogni slancio progettuale, costringendo a tenere un certo numero di allievi dentro il perimetro asfittico di un’aula, senza potersi allontanare, né utilizzare in pienezza (e liberamente) strumenti con i quali interagire con il mondo e la comunità. Non è con la paura (e con il controllo) che si educa alla responsabilità sociale!

Altro aspetto di non poca importanza è la concezione di organizzazione che ne hanno i leader, e di conseguenza tutti gli attori nel loro complesso: si tratta di un universo chiuso, dove i protagonisti seguono un copione e una routine controllata, oppure di un’istituzione di comunità, in dialogo biunivoco con il contesto e i suoi bisogni sociali?

La questione del rapporto tra istituzioni scolastiche e formative e territorio ha una lunga storia. Uno snodo cruciale è l’introduzione dell’autonomia scolastica (Legge 59/1997 e DPR 275/1999), che aveva, tra le sue ragioni d’essere, proprio una maggiore collaborazione dell’istituzione scolastica con i soggetti territoriali, nonché con altre scuole.

Ciascuna scuola, di ogni ordine e grado, ha così assunto facoltà di decisione non solo per la gestione di risorse finanziarie e umane (aspetto secondario, per così dire di cornice), ma al fine di dialogare con il proprio contesto socioeconomico, con i suoi bisogni e le sue istanze. L’autonomia scolastica, in particolare per quanto riguarda il suo rapporto con il territorio, sembra però essersi insabbiata negli anni successivi al suo varo¹⁴. È in questo che negli ultimi anni si è sviluppato il dibattito tra gli addetti ai lavori sulla cosiddetta comunità educante, che va poi a intrecciarsi con il fertile filone di lavoro riguardante i

¹⁴ Cfr. BIANCHI P., *Nello specchio della scuola. Quale futuro per l’Italia*, Il Mulino, Bologna, 2020, in particolare il primo capitolo.

patti di comunità, o, per dirla con il linguaggio del sociale, con la co-progettazione e co-programmazione, dinamiche che si sono sviluppate, a livello teorico e applicativo, a partire dalla revisione nel 2001 dell'art. 118 della Costituzione e dall'introduzione del principio di sussidiarietà.

Non è qui possibile approfondire: basti dire che ai leader delle istituzioni formative è richiesta un'importante funzione di mediazione con le comunità locali, con il risultato di riuscire a stringere patti e progetti di collaborazione, all'interno dei quali gli allievi potranno diventare protagonisti, motivati e progressivamente competenti. In dialogo con altri soggetti (istituzione comunale, Terzo Settore, associazioni di quartiere, etc.) l'istituzione formativa co-programma, analizzando i bisogni e priorità e risposte generali congruenti, e co-progetta, contribuendo a definire e realizzare specifici servizi e interventi volti a soddisfare i bisogni individuati dalla co-programmazione¹⁵.

In questo modo i leader aprono una gamma di opportunità all'attività progettuale dei formatori, che a loro volta inseriscono le loro attività in un progetto formativo globale dell'istituzione di appartenenza. Qui trapela un'altra condizione *sine qua non*: i formatori hanno bisogno di un contesto nel quale non sia solo possibile (anche in termini di tempo), ma anche atteso e desiderato, pianificare itinerari formativi di questo spessore, non cadendo nella condizione di singoli illusi e sognatori.

Bibliografia

- BIANCHI P., *Nello specchio della scuola. Quale futuro per l'Italia*, Bologna, Il Mulino, 2020.
- BRUNER J.S., *Il significato dell'educazione*, Roma, Armando, 2012.
- BORZAGA C. - FAZZI L. - ROSIGNOLI A., *Guida pratica alla co-programmazione e co-progettazione*, Erickson, 2023.
- CHAMBERS D. - S. LAVERY, *Introduction to Service-Learning and Inclusive Education*, in LAVERY S. - CHAMBERS D. - CAIN D., *Service-Learning: Enhancing Inclusive Education, International Perspectives on Inclusive Education*, Vol XII, Emerald Publishing, 2018, pp. 3-18.
- FRANCHINI R., *Testa, cuore e mano. Una linea guida per l'educazione socio-emotiva nell'Istruzione e Formazione Professionale*, in *Rassegna CNOS*, 3/2023, pp. 123-138.
- FREIRE P., *Pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA, 2002, p. 58.
- MAZHOL P., *Flipped Adult Education: A guide to implement Adult Education Trainings based on the Flipped Learning 3.0 Framework*, immagine tratta da Flipped Adult Education website, <https://www.fade-in.eu/web/es/backward-design/> (ultimo accesso settembre 2024).
- MILAN G., *L'educazione come dialogo. Riflessioni sulla pedagogia di Paulo Freire*, in *Studium Educationis*, 1/1 (2008), pp. 43-69.
- OECD, *Curriculum Overload: A Way Forward*, OECD Publishing, Paris 2020, <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en> (ultimo accesso settembre 2024).
- SCOTT K. - J.A. GRAHAM, *Service-learning: Implications for empathy and community engagement in elementary school children*, *The Journal of Experiential Education*, 38(4), 2015, pp. 354-372.
- TÖNNIES F., *Comunità e società*, a cura di M. Ricciardi, trad. di G. Giordano, Bari, Laterza, 2011.
- TYLER R.W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, 2013, p. 1.

¹⁵ Per approfondire si può vedere BORZAGA C. - FAZZI L. - ROSIGNOLI A., *Guida pratica alla co-programmazione e co-progettazione*, Erickson, 2023.