

**L'università come comunità che si impegna.
Il Service-Learning come pratica di formazione e trasformazione**

**University as an Engaged Community.
Service-Learning as a formative and transformative practice**

PAOLO SCOTTON

Higher educative institutions are currently facing an historical period of radical changes, both regarding their pedagogical methodologies and the purposes of their educative action. This article offers a critical discussion of some problematic issues specifically related to the university teaching, such as its growing bureaucratization, its reduction to a mere process of information transmission, and its perceived social irrelevance. Thus, by questioning the scope and aim of the universities studies, both in diachronic and synchronic perspective, the article argues for the necessity of merging new didactic methods with the profound consciousness of the university social responsibility.

KEYWORDS: UNIVERSITY; EDUCATIONAL PROCESS; CRITICAL THINKING; SOCIAL RESPONSIBILITY; SERVICE-LEARNING

La realtà sociale nella quale siamo immersi, le istituzioni con le quali entriamo in contatto quotidianamente e nelle quali svolgiamo le nostre attività intellettuali o produttive, ci sembrano spesso formate da un insieme di elementi caratterizzato da una sostanziale immobilità, da un'aurea di eternità. Di fatto, nonostante la nostra coscienza storica ci ricordi che le cose non sono sempre state come ci appaiono e che il mondo che abitiamo è il risultato di un continuo processo di adattamento alle circostanze, tuttavia siamo soliti dimenticare che quest'ultimo non è né il necessario prodotto di un ordine metafisico, né il risultato casuale di uno spontaneismo naturale. Al contrario, esso rappresenta piuttosto un percorso articolato, mosso da quelle che il filosofo spagnolo Ortega y Gasset chiamava «le necessità profonde della nostra vita»¹.

I sistemi di istruzione in generale, e l'università in particolare, sono evidentemente parte di questo mondo sociale, la cui ragion d'essere non può, pertanto, essere slegata dalle esigenze esistenziali delle persone che lo hanno abitato – e lo abitano – in un determinato e sempre cambiante qui ed ora. Come afferma John Dewey:

Il problema della scoperta dello Stato non è un problema per ricercatori teorici impegnati solamente nell'analisi delle istituzioni sociali che già esistono. È un problema pratico di tutti gli esseri umani che vivono in associazione tra di loro, dell'umanità in generale².

Così se, da una parte, l'incoscienza della nostra posizionalità esistenziale, che caratterizza gran parte del nostro vivere in società, ci fa essere meri riproduttori dell'ordine istituito; dall'altra, la presa di coscienza dell'urgenza vitale che radica dentro di noi, permette di convertirci in produttori di nuove dinamiche relazionali le quali, a loro volta, possono far sorgere cambiamenti sociali paradigmatici.

Il momento storico che stiamo vivendo ci pone ora significativamente di fronte alla possibilità di un evento fuori dall'ordinario, vale a dire un accadimento «in cui io sento questo accadere come un accadere per me»³. Ed è proprio la coscienza dell'importanza di un evento nell'atto stesso del suo darsi ciò può produrre una nuova forma di vita sociale consapevole.

In questo contesto, una riflessione accorta circa la nuova dimensione che l'istruzione universitaria sta assumendo e potrebbe assumere nel futuro risulterebbe senz'altro carente se non si facesse carico di definire criticamente la propria ragion d'essere nella sua relazione con l'evento presente. Evitando, allo stesso tempo, che tale domanda di senso si riduca ad una risposta a pressioni contingenti dettate da un presente vissuto in modo incosciente.

Per evitare questo rischioso riduzionismo, quest'articolo rivolgerà in primo luogo uno sguardo ad alcune riflessioni pedagogiche circa la questione della ragion d'essere dell'università condotte nel prodursi di altri eventi storici epocali. A partire da queste considerazioni iniziali, rivolte al passato, si presterà poi attenzione a ciò che l'attuale paradigma dell'istruzione universitaria sta conservando o meno di tale eredità, in particolare in relazione alle metodologie e alle finalità degli studi universitari, in riferimento allo sviluppo personale e sociale che essa intende promuovere. In questo modo si potrà infine concludere offrendo una prospettiva critica riguardo alla cosiddetta "terza missione" – parte integrante dell'istruzione superiore – tracciando i contorni di un possibile cammino aperto al futuro.

La missione dell'insegnamento universitario in prospettiva storica

Se rivolgiamo la nostra attenzione a ciò che sono attualmente le nostre università, considerando non tanto la storia dei loro edifici e le date significative che ne marcano le celebrazioni secolari, cercando piuttosto di comprendere cosa accada concretamente in quei luoghi fisici – attualmente sempre più convertiti in spazi virtuali – ci imbattiamo da subito in una considerazione rilevante. Di fatto, scopriamo che, indipendentemente dalla loro differente età anagrafica, tutte le nostre istituzioni universitarie condividono una

stessa età spirituale, che nel caso italiano risale alle riforme immediatamente precedenti e successive all'Unità nazionale a metà del XIX secolo⁴. La nascita del concetto d'istruzione superiore, simile a come oggi la intendiamo, si può infatti far risalire alla creazione dell'università moderna, concepita a partire dalla fine del XVIII secolo⁵, in concomitanza con una serie di eventi epocali, vissuti come tali dai loro contemporanei. Questi possono essere riassunti brevemente in due aspetti essenziali: una rivoluzione politica, intesa come movimento di liberazione intellettuale di dimensioni globali; e una crescente industrializzazione della società, con la conseguente necessità di una nuova professionalizzazione e tecnicizzazione delle forme di vita⁶.

Come noto, una delle riflessioni più significative dell'epoca – e che costituirà il paradigma dominante dell'educazione universitaria durante il XIX secolo – è quella di Wilhelm Von Humboldt⁷. Secondo il ministro dell'educazione dello stato prussiano la nuova università da lui concepita avrebbe dovuto rivolgersi a due obiettivi principali: la formazione della personalità e l'accrescimento del sapere scientifico attraverso un continuo processo di ricerca. Egli concepiva dunque l'università come un luogo in cui avrebbe dovuto darsi una comunicazione vivace e collaborativa tra docenti e studenti, entrambi mossi dal desiderio vitale di elevarsi spiritualmente attraverso lo studio e la riflessione. I primi si sarebbero preoccupati maggiormente di avanzare nella ricerca e di trasmettere la propria passione per il sapere; i secondi, invece, di far proprie quelle nozioni, arricchendo il proprio spirito attraverso lo studio, cercando così di diventare cittadini capaci di apportare nuova linfa vitale allo spirito della nazione⁸.

Con la nascita delle scuole politecniche a partire dalla metà del XIX secolo, in virtù del progressivo aumento delle conoscenze tecnico-scientifiche, si conserva questa duplice finalità dell'istituzione universitaria: da una parte come formazione della personalità attraverso una disciplina di studio, dall'altra come strumento di direzione politica⁹. Tuttavia, l'istruzione superiore inizia, a partire da quegli anni, ad essere sempre più asservita ad immediate esigenze produttive.

Queste contribuiscono alla sempre più sofisticata suddivisione disciplinare delle materie di studio, con il fine di rendere più efficiente e rapido il processo di accumulazione, trasmissione e ricerca del sapere, garantendo a sua volta una sempre più efficiente gestione della vita sociale. Si svilupparono così quelle che Foucault definisce le «positività» che caratterizzano la scientificità moderna e che contribuirono a rendere sempre più strumentale la funzione dell'istruzione superiore¹⁰.

Di fronte a questi cambiamenti epocali, un giovane Nietzsche pubblicava nel 1872 una serie di conferenze volte a ripensare la funzione dell'istruzione universitaria del suo tempo. Il passaggio attraverso l'università si stava infatti convertendo allora in uno «sfruttamento quasi sistematico di quegli anni da parte dello Stato, che vuole formare il

più presto possibile impiegati utili, e assicurarsi la loro docilità incondizionata attraverso esami estremamente duri»¹¹.

L'utilità degli studi universitari stava diventando pertanto un'utilità intesa in termini di efficienza produttiva asservita ad esigenze economiche, interessata a istruire il maggior numero di persone possibile in campi del sapere molto ridotti e altamente specializzati, giacché «l'autentico problema della cultura consisterebbe nell'educare a quanti più uomini "correnti", nel senso in cui si definisce "corrente" una moneta»¹².

Al contrario, ricordando la sua esperienza come studente universitario al margine di un sistema in cui la cultura si convertiva in un prodotto rapidamente acquisibile e spendibile nel mercato, il filosofo tedesco rievoca quegli anni di giovinezza come un periodo di «speranza priva di preoccupazioni, un godimento legato all'istante e quasi fuori dal tempo»¹³. Il testo di Nietzsche risulta particolarmente interessante perché ci permette di indagare la ragion d'essere dell'istituzione universitaria passando attraverso la previa comprensione della ragion d'essere dello studente e dello studioso. Per essere studenti, secondo il filosofo tedesco, bisogna infatti possedere due qualità fondamentali:

Una energica capacità di giudizio, che possa rompere con facilità i vincoli del pregiudizio; e un intelletto orientato correttamente, che sia in grado di separare con chiarezza il vero dal falso, anche quando l'elemento distintivo risulta essere profondamente occulto e non, come invece avviene adesso, a immediata portata di mano¹⁴.

Chiaramente, per poter affinare queste due qualità, è necessaria la presenza di un'università che piuttosto che occuparsi di rispondere alle necessità strumentali del presente sia capace di farsi carico di trasmettere il significato profondo dello studio e della comprensione della cultura come valori fondamentali, capaci di suscitare emozioni e di spingere all'azione. Per far questo tale istituzione deve contare con autentici docenti, vale a dire persone che devono «possedere idee buone e nuove, e sapere che la vera genialità e la vera prassi si trovano necessariamente nello stesso individuo»¹⁵. Secondo Nietzsche, però, i docenti della sua epoca già allora si erano convertiti in «barbari impotenti, schiavi del giorno, legati alla catena dell'istante»¹⁶. Docenti incapaci di essere realmente tali, di guidare gli studenti nel loro cammino di formazione affinché potessero apprezzare l'armonia vitale della cultura attraverso l'esempio che ricevono, per esercitarsi così nella disciplina intellettuale e nella pratica dello studio riflessivo. I docenti, schiacciati dal peso del presente, erano quindi privati della possibilità di sperimentare e, conseguentemente, di far sperimentare ai propri alunni, le profondità esistenziali di uno studio universitario capace di convertirsi in una forma di vita.

In modo analogo si esprimeva colui che fu per quasi vent'anni, dal 1929 al 1945, *President* dell'Università di Chicago: Robert Maynard Hutchins. In occasione di un nuovo evento

epocale, rappresentato dalla crescita della società di massa e di consumo¹⁷, Hutchins si trova a vivere in una realtà universitaria caratterizzata da un considerevole aumento del numero degli studenti e da una generale riconsiderazione sociale della sua funzione: l'università si è massificata e ciò che ora si cerca in essa non è principalmente una occasione di formazione, quanto piuttosto un trampolino per l'ascesa sociale, un luogo in cui apprendere una professione, possibilmente ben remunerata, attraverso la certificazione rapida dell'acquisizione di determinate abilità tecniche.

L'intero mondo sociale sembra essersi convertito, agli occhi di Hutchins, in una macchina mossa dagli interessi del *business*, in cui la vita delle persone viene fagocitata dalla logica della produzione industriale. Quest'ultima, a sua volta, impone un'estrema specializzazione scientifica, priva di una reale profondità intellettuale, producendo così un totale conformismo sociale, culturale e politico. L'obiettivo dell'istituzione universitaria diventa allora quello di «produrre mani per l'industria o insegnare ai giovani come guadagnarsi uno stipendio»¹⁸.

Questa specializzazione estrema, questo conformismo culturale asservito alle logiche di mercato, si era impadronito, secondo il filosofo e pedagogista statunitense, della stessa mentalità dei docenti universitari, i quali, sempre più frustrati e sempre meno abituati ad uno sguardo intellettualmente critico, «vogliono formare i giovani per l'impiego perché non sanno nemmeno loro che altro fare con questi»¹⁹.

Gli stessi docenti sono dunque responsabili, almeno in parte, del fatto che l'istruzione superiore sia sempre più asservita alle esigenze del mercato, incapace di promuovere un'autentica riflessione critica. Di fronte a tale scenario Hutchins torna a chiedersi con insistenza quale sia la finalità dell'università, quale sia il suo scopo, in altre parole, a cosa serva. La sua risposta è chiara: lo scopo dell'università è quello di promuovere lo sviluppo intellettuale della popolazione. A partire da questa risposta, apparentemente semplice, prende le mosse nell'opera di Hutchins un affascinante progetto di riforma dell'università dai caratteri utopici.

Per il filosofo statunitense l'università avrebbe infatti dovuto essere concepita come una «comunità che pensa»²⁰, che dialoga, che si apre all'interdisciplinarietà e alla convivialità, che si pone incessantemente domande su temi di rilevanza esistenziale e non riduce la sua ricerca all'estrema specializzazione, che non aspira a promuovere l'occupabilità quanto piuttosto la saggezza, sia tra gli studenti sia tra gli insegnanti. Un luogo che si responsabilizza della formazione delle persone, di cittadini che non siano ridotti «ad uno stato subumano»²¹ regolato solo dalle logiche del guadagno, privi di interessi spirituali ed artistici, ed incapaci di distinguere tra «informazione e conoscenza»²².

Alla luce di queste considerazioni è pertanto possibile rintracciare una profonda continuità nella riflessione di questi filosofi, pedagogisti e docenti universitari dei secoli passati, la quale si fonda in particolare sulla reiterata insistenza con cui rivendicano

l'importanza di sviluppare, all'interno di tutta la comunità universitaria, una profonda capacità di comprensione critica. Questa, a sua volta, viene intesa come il felice effetto di uno studio approfondito, disciplinato e allo stesso tempo coinvolgente, il cui fine principale non risiede nella mera erudizione, quanto piuttosto nella piena coscienza delle problematiche sociali esistenti, la cui conoscenza e messa in discussione è indispensabile per poter vivere in modo responsabile, non alienato e quindi esistenzialmente significativo, all'interno del proprio tempo storico. Sembra quindi possibile affermare che la difesa di una "terza missione" dell'università – sia essa spirituale o sociale – finalizzata a superare la pura didattica erudita e la ricerca fine a se stessa, sia connaturata alla natura stessa di tale istituzione, costituendo un motivo di dibattito e critica che spesso si riaccende in concomitanza con alcuni momenti storici epocali che, a loro volta, determinano cambiamenti paradigmatici dei modelli educativi.

Insegnare e studiare nell'università di oggi

Le riflessioni di Nietzsche e di Hutchins, apparentemente lontane nel tempo, rivelano pertanto una profonda connessione con la nostra attualità in cui le dinamiche denunciate allora si sono oggi rafforzate. Qualche anno fa, in un libro convertitosi in un *bestseller* mondiale, la filosofa statunitense Martha Nussbaum tacciava di "vecchio paradigma" l'idea per cui l'educazione avrebbe come fine la crescita economica di un paese. Allo stesso tempo, tuttavia, considerava tale modello pedagogico così potente e pervasivo da mettere a rischio la funzione sociale dell'istruzione superiore, ripetendo, in altro contesto e con altri argomenti, le medesime preoccupazioni dei suoi illustri predecessori, dal momento che: «Distratti dalla ricerca della ricchezza, tendiamo sempre più spesso ad aspettarci dalle nostre scuole che formino persone capaci di generare denaro, piuttosto che cittadini capaci di riflettere»²³. Anche oggi, quindi, vengono riproposte con forza le medesime preoccupazioni, e ci si chiede se l'istituzione universitaria sia davvero in grado di formare persone capaci di comprendere la cultura in cui sono immerse, e di contribuire a darle un nuovo significato vitale, in risposta alle autentiche esigenze esistenziali che caratterizzano la nostra umanità.

La recente crisi sanitaria ha prodotto un rapido cambiamento all'interno dell'università, a livello mondiale. Un cambiamento legato in primo luogo alla metodologia didattica e, secondariamente, alla finalità dell'istruzione superiore. Siamo quindi di fronte ad una nuova possibile trasformazione paradigmatica del nostro modello educativo che, tuttavia, non costituisce uno strappo improvviso rispetto al passato, quanto piuttosto di una chiara manifestazione della forza onnipervasiva della tendenza storica sottolineata da Nietzsche, Hutchins e recentemente da Nussbaum. Una tendenza a cui spesso obbediamo in modo inconsapevole.

Infatti, nella società dei dati, aiutati dalla crescente digitalizzazione che caratterizza la nostra epoca, il processo educativo, soprattutto nell'ambito dell'istruzione universitaria, si sta rapidamente convertendo in un mero passaggio di informazioni su tematiche sempre più uniformi, omogenee, vincolate ad un curriculum standardizzato il cui fine principale è quello di preparare lo studente alla futura carriera professionale che lo aspetta²⁴.

In questo contesto, il *distance learning* che si è imposto come unica soluzione immediata possibile di fronte all'obbligatorio distanziamento fisico, sembra rispondere nel modo migliore alle esigenze di un'istruzione superiore che concepisce la propria missione nei termini di un necessario passaggio verso il mercato del lavoro. Il compito del docente si vede così ridotto a quello di produttore e agente di trasmissione di una informazione che si ritiene utile, la quale viene passata in modo impersonale e standardizzato a studenti atomizzati, il cui compito è quello di rispondere allo stimolo ricevuto secondo gli obiettivi previamente stabiliti dal docente stesso²⁵.

Centrale e prioritaria in questo paradigma pedagogico è pertanto l'informazione piuttosto che la comprensione. Infatti, dal momento che la priorità dell'istruzione superiore è quella di trasmettere un contenuto, non è importante né chi lo trasmette né come lo fa. Ci si accontenta che il processo sia inquadrato all'interno di un sistema di trasmissione dei contenuti efficiente e veloce. La didattica a distanza ci ha portati dunque a vedere come ancor più inutile e controproducente il fatto che durante il processo educativo possa accadere qualcosa di strano. Ad esempio che, durante tale percorso di azione e reazione, una persona cambi il proprio modo di pensare, percepisca la realtà esterna in modo diverso, dia un valore differente alla propria vita, regoli il proprio comportamento in base ad una nuova e meditata percezione della giustizia, sia in grado di capire con maggiore profondità se stesso e gli altri²⁶.

Tutto ciò non rivela affatto una negatività intrinseca alla didattica a distanza, la quale può chiaramente essere uno strumento utile e valido, potenzialmente capace di offrire una straordinaria occasione di apprendimento ad un'enorme quantità di persone. Al contrario, dimostra come la didattica universitaria *per se* si stia sempre più riducendo ad una dinamica di trasmissione d'informazioni priva di profondità intellettuale, in cui risulta assente la ricerca della verità e della saggezza di cui, al contrario, ci parla una lunga tradizione filosofica e pedagogica²⁷. In altre parole, in virtù della crescente diffusione di tale modello educativo, sembra scomparire rapidamente dalla scena la ricerca di una terza missione dell'università, sia essa di tipo spirituale o sociale.

La burocratizzazione dell'insegnamento universitario, con la sua conseguente conversione in una fabbrica per l'apprendimento, si piega così alle logiche globali di quello che si definisce attualmente come capitalismo cognitivo, il quale di fatto finisce per promuovere quella che Micheal Peters ha chiamato la "*googlization*"

dell'educazione²⁸. Si tratta di un totale dominio dell'informazione sulla conoscenza, che evidentemente apre la strada al rischio di perdere la capacità di discernere la qualità stessa dell'informazione, limitandosi così ad una accumulazione priva di gerarchia e valore. Inoltre, a tale perdita di capacità critica si unisce lo smarrimento della ricerca di senso esistenziale del nostro vivere, individuale e collettivo, e ciò contribuisce a ridurre sempre più la capacità dell'università di compiere con la propria missione formativa. Di fronte a questa realtà, che appare sempre più evidente anche a causa di un'esperienza docente sempre più incline a favorire la virtualità, o perlomeno a considerarla un'appendice ineludibile dell'attività didattica, vale la pena tornare a porsi le stesse domande che Nietzsche e Hutchins si ponevano: cosa significa educare e qual è lo scopo dell'insegnamento universitario nel tempo storico in cui viviamo.

Per rispondere a queste questioni è utile considerare l'essenza dell'atto educativo in sé, e ciò implica sondare il significato dell'essere studente e dell'essere docente oggi all'interno di un'istituzione d'istruzione superiore.

Come ci ricorda Roland Barthes in uno dei suoi seminari²⁹, il docente universitario dovrebbe essere colui che è capace di mostrare il pensiero in atto, nel suo svolgersi qui ed ora, nel momento in cui si esprime, presentando il materiale su cui sta lavorando con passione ed amore. Per questa ragione l'insegnamento è da intendersi come «una produzione più che un prodotto». Non importa che questa produzione si ripeta, qualora, però, non finisca per perdere la sua carica creativa originaria. Infatti, il principale obiettivo dell'insegnamento universitario non dovrebbe essere quello di trasmettere un contenuto definito, quanto piuttosto un'attitudine, una capacità di riflessione, una spinta a interrogarsi su di sé oltre che sui contenuti di una materia. Come rivolgendosi agli stessi docenti Barthes esprime con chiarezza il suo invito: «Bisogna arrischiarsi di più: scriviamo nel presente, produciamo di fronte agli altri e forse anche con loro un libro che si va facendo; mostriamoci in uno "stato di enunciazione"»³⁰.

Dall'altra parte della cattedra, o dello schermo, siede uno studente, il quale a sua volta, come ci ricorda Nietzsche, deve possedere alcune qualità che lo rendono davvero tale. Lo studente è l'interlocutore del docente, è una persona che si lascia accompagnare in un processo di ricerca in comune, che vi prende parte attivamente in quanto fa tutto ciò che può per percorrere lo stesso cammino che gli viene aperto lentamente. Lo studente è colui che considera lo studio un'occupazione seria, che dà valore al proprio tempo di riflessione, che si sforza per comprendere l'oggetto a cui gli viene richiesto di prestare attenzione perché lo considera interessante in quanto tale. Lo studente non sa se ciò che studia gli servirà o meno in un futuro, non è questa la motivazione che lo spinge a studiare. Lo studente universitario, come colui che decide volontariamente di lasciarsi catturare da un'esperienza estetica, è colui che sa mettere tra parentesi la propria

incredulità rispetto all'utilità finale di ciò che apprende, per concentrarsi esclusivamente su ciò che, per essere compreso a fondo, gli richiede uno sforzo qui ed ora.

Dall'interazione dinamica tra docente e studente, da questo movimento in comune del pensiero, nasce l'istruzione universitaria. Ciò che l'università può quindi promuovere è in primo luogo la capacità di studiare, essendo l'istituzione per eccellenza in grado di aprire uno spazio allo studio, inteso come quell'esperienza individuale, e allo stesso tempo collettiva, che favorisce la comprensione di essere parte di una comunità – presente e passata – che aspira alla verità e alla saggezza, alla piena realizzazione della propria esistenza nel mondo³¹.

Nella situazione storica epocale in cui ci è dato vivere risulta urgente chiedersi se, e in che misura, l'università in cui ci muoviamo e che contribuiamo a riprodurre sia capace di realizzare tali esperienze formative. Se, in altre parole, aspiri o meno ad occupare un ruolo rilevante nella formazione delle persone e della società, non limitandosi a riprodurre un sapere disciplinato, ma preoccupandosi piuttosto di tracciare nuovi orizzonti di senso. Vi è quindi da chiedersi se l'insegnamento universitario sia attualmente in grado di creare ciò che il filosofo dell'educazione Gert Biesta chiama «eventi educativi», vale a dire scorci di senso aperti sul presente e con uno sguardo al futuro, grazie ad una comprensione dialogica, tra studenti e docenti, della realtà³². Gli eventi educativi che l'università deve cercare di creare sono quelli in cui si verifica la meraviglia della scoperta di cui parla Pennac, quando lo studente – e similmente il docente- si rende conto che:

Sono qui, in questa classe, e finalmente comprendo! Ecco! Il mio cervello si sparpaglia per il mio corpo, s'incarna. Quando non è così, quando non comprendo nulla, sparisco, mi disintegro in un tempo che non passa, finisco distrutto e il minimo respiro mi disperde³³.

Se questa esperienza vitalmente significativa non si offre nell'ambito della formazione universitaria e se, al contrario, ripiegata su se stessa e incapace di rispondere ai grandi interrogativi circa la propria ragion d'essere e la propria missione, l'università si limita a sopravvivere alla sua intrinseca obsolescenza attraverso un mero *restyling* dei suoi metodi d'insegnamento, allora immancabilmente si finisce per ridurre la difficoltà della comprensione alla banalità dell'informazione, impedendo qualsiasi autentico esercizio critico, sia intellettuale che sociale.

Se questo rischio appare reale è allora necessario chiedersi come sia possibile invertire tale tendenza per rendere davvero possibile il compimento della funzione formativa dell'università.

Critical Service-Learning: la responsabilità dell'università nel futuro

Grazie all'indagine fin qui condotta, attraverso la ricostruzione storica del dibattito circa la missione dell'istruzione superiore e per mezzo dell'analisi della trasformazione paradigmatica del modello educativo attualmente in corso, è possibile concludere che le difficoltà che l'università si trova oggi ad affrontare non sono affatto nuove e rappresentano piuttosto l'esacerbazione di linee di tendenza storiche già da tempo in atto. Quest'ultime hanno ulteriormente accelerato la loro progressione negli ultimi anni a causa della crescente rilevanza del capitalismo cognitivo e della sempre più onnipresente digitalizzazione del mondo sociale. Una risposta efficace a queste problematiche, sia da parte delle istituzioni educative superiori ed universitarie, sia da parte dei docenti che operano in esse, non può certo essere di tipo reazionario. Al contrario, deve essere capace di guardare al presente con uno sguardo consapevole della propria funzione proiettata al futuro.

Se si accettano le conclusioni a cui si è giunti fino ad ora, cioè che il fine dell'educazione superiore ed universitaria consiste in primo luogo in un compito formativo – vale a dire di sviluppo di un pensiero critico che coinvolge tanto la ragione come la passione degli studenti, che si preoccupa di formare una comunità di persone unite dall'esercizio della disciplina dello studio, della profondità d'analisi, della ricerca di senso – e, in secondo luogo, in un compito sociale – volto a favorire un cambiamento in direzione di una società più riflessiva, consapevole e capace di dialogare e di deliberare collaborativamente per la risoluzione dei conflitti –, è necessario dunque chiedersi in che modo questa duplice finalità possa essere di fatto realizzata nell'attualità.

Oltre a favorire lo sviluppo di una consapevole e matura capacità di riflessione, l'università deve preoccuparsi dell'unione tra apprendimento accademico e comprensione della realtà sociale. Tale praticità dell'atto educativo, di cui già parlava Nietzsche, non dovrebbe intendersi, chiaramente, come una praticità economica, quanto piuttosto come una capacità di lettura del mondo e di azione trasformatrice sullo stesso. Quest'azione trasformativa dell'educazione, già sul finire del XIX, fu al centro della riflessione del pragmatismo filosofico americano che pose al centro dell'attenzione pedagogica l'importanza di integrare lo studio teorico con la realizzazione di attività pratiche. Così, John Dewey, per esempio, profondamente convinto che l'educazione non fosse altro che una preparazione alla vita democratica a partire dalla relazione dell'individuo con la sua comunità, sosteneva che la scuola stessa dovesse essere una sorta di comunità politica in miniatura, e che le istituzioni educative dovessero garantire opportunità formative che creassero un forte vincolo tra il mondo accademico e la società³⁴. Da queste teorizzazioni nacquero esperienze significative che cercarono di unire questi due mondi, sia nel contesto della *Laboratory School* di Chicago, come in altre

realtà sociali degli Stati Uniti a principio del Novecento, anche per mezzo di innovazioni metodologiche come, per esempio, la teorizzazione del *project method* di William Kilpatrick³⁵.

Molto spesso, però, tali esperienze non si allontanavano da quella logica di mercato che caratterizzava e caratterizza l'oggetto delle critiche di autori come Nietzsche, Hutchins e Nussbaum; una logica che promuove la conservazione piuttosto che la trasformazione della società³⁶. Tuttavia, a partire dalla seconda metà del ventesimo secolo, e in particolare nel contesto delle rivendicazioni sociali degli anni sessanta, questo legame tra istituzione universitaria e realtà sociale inizia a essere concepito non più nell'ottica di un pacifico funzionalismo, quanto piuttosto all'interno di una dinamica che privilegia il mutuo potenziale trasformatore della relazione tra pensiero ed azione³⁷. Così, dalla nuova coscienza e responsabilità civica che matura tra i giovani universitari che, allo stesso tempo, si nutrono dell'interazione con il mondo dell'associazionismo, si sviluppano negli anni '70 e '80 del secolo scorso numerose teorizzazioni e pratiche che consideravano indispensabile che la formazione universitaria si dia anche attraverso attività di servizio alla comunità. Queste, a loro volta, divengono oggetto di studio in ambito accademico. Si diffonde così il concetto e la pratica del *service-learning* che, in particolare a partire dagli anni novanta del Novecento, gode di un'ampia fortuna a livello internazionale³⁸.

Il *service-learning* si definisce come una metodologia didattica e, allo stesso tempo, una proposta pedagogica filosoficamente fondata, che integra l'apprendimento significativo di contenuti accademici e un'attività di servizio alla comunità³⁹. Come noto, l'equilibrio corretto tra apprendimento e servizio è questione delicata nella prassi pedagogica. Da un lato bisogna evitare di scadere in una sorta di volontariato, dall'altro è necessario evitare di convertire l'attività di servizio in una mera osservazione e inveroamento della teoria. Di fatto, affinché un'esperienza di *service-learning* sia davvero efficace, è necessario che nel corso dell'attività il servizio sia di fatto un momento di apprendimento, e viceversa. Già esiste un'ampia letteratura riguardo all'utilità del *service-learning* in ambito universitario, sia per sviluppare abilità accademiche che sociali⁴⁰. Inoltre, in diverse realtà europee ed extraeuropee si tratta di una pratica già istituzionalizzata all'interno delle istituzioni d'istruzione superiore, costituendo in alcuni casi un prerequisito indispensabile per poter ottenere il titolo di studio desiderato⁴¹.

Esiste inoltre un dibattito assai ampio circa la dimensione socio-politica ed economica del *service-learning* in ambito universitario. Questo, secondo alcuni, sarebbe di fatto asservito alle logiche mercantistiche della società neoliberale mentre, secondo altri, sarebbe al contrario capace di promuovere un'autentica riforma del carattere delle persone che vi prendono parte e della società che di esso si beneficia⁴². È evidente come tale disputa sia la conseguenza di un diverso modo di concepire la "terza missione"

dell'università. Per questa ragione, risulta fondamentale tornare alle riflessioni fin qui condotte prima di decantarsi per una delle due opzioni.

Come più volte ribadito nel corso di tale saggio, risulta quindi fondamentale domandarsi quale sia lo spazio in cui può realizzarsi oggi una "terza missione" dell'università dotata di valore esistenziale e sociale. È significativo che questa missione, che costituisce parte integrante dell'organizzazione universitaria attuale, venga talvolta considerata come una mera appendice marginale rispetto alle due attività principali di didattica e di ricerca⁴³. Tuttavia, è evidente che l'apprendimento dei contenuti accademici non possa essere separato dalla costruzione di capacità e strumenti che sviluppino al contempo abilità sociali, che si nutrono della relazione complessa e sempre in via di definizione tra identità personale e collettiva. In altre parole: «Authentic critical thinking is challenging work, and students may need stronger motivations to move beyond heuristic strategies and engage in deep and meaningful critical thinking»⁴⁴.

Tale visione della docenza e dello studio universitario implica la necessità di assumere la responsabilità di tradurre in atto, nelle dinamiche di classe, una reale capacità di giudicare, criticare, capire se stessi e gli altri, per cambiare insieme la società⁴⁵. Ciò implica l'apertura ad un dibattito rispettoso che non lascia inascoltate le voci di coloro che stanno in disparte. È senz'altro vero, come sostengono Mortari e Ubbiali, che: «Di fronte alle sfide della società contemporanea abbiamo bisogno di una visione dell'educazione che sia in grado di dare forma a queste istanze, necessarie per l'essere umano, 'animale politico'»⁴⁶.

Per raggiungere questi obiettivi è dunque necessario comprendere se e come il *service-learning* sia uno strumento efficace in grado di revitalizzare il valore dello studio e della formazione, personale e collettiva, che l'università moderna sempre ha rivendicato come sua prerogativa principale, anche e soprattutto di fronte a cambiamenti epocali come quelli che nell'attualità mettono a rischio la sua propria ragion d'essere.

Si può senz'altro affermare che questo è possibile soprattutto in relazione a quello che sempre più spesso viene definito dalla letteratura come *critical service-learning*, vale a dire «academic service-learning experiences with a social justice orientation»⁴⁷. In particolar modo, uno degli aspetti più interessanti di tale *service-learning* è rappresentato dalla sua capacità di favorire un cambiamento sociale e, allo stesso tempo, un pensiero metacognitivo sull'attività che si realizza tanto dentro come fuori dalle pareti dell'università. Una pratica di riflessione in grado dunque di mettere in discussione pregiudizi e dogmi, intellettuali e sociali, ampiamente accettati, con la esplicita volontà di favorire la giustizia sociale⁴⁸.

Per comprendere tale affermazione è necessario riassumere, schematicamente, i vari passaggi che permettono la realizzazione di un'esperienza di *Service-learning*. Essa si articola infatti in: a) definizione dell'idea; b) costruzione di legami con la realtà extra-

accademica; c) pianificazione accurata; d) preparazione in gruppo del progetto in ogni sua fase; e) realizzazione; f) chiusura del progetto; g) valutazione da parte dei vari gruppi intervenuti nella sua realizzazione⁴⁹.

È in particolar modo quest'ultimo punto quello che realmente consente di convertire il *service-learning* critico in una pratica didattica altamente formativa, soprattutto riguardo alla riflessione tra gli studenti, e tra gli studenti e il docente⁵⁰. Infatti, se il processo di riflessione viene strutturato in modo adeguato, ciò implica che lo studente stesso sia portato ad analizzare criticamente l'esperienza che ha vissuto, considerando ciò che tale pratica gli ha apportato da un duplice punto di vista: l'acquisizione e applicazione di contenuti accademici e la realizzazione di reali obiettivi di miglioramento sociale.

L'analisi teorica del problema, che nasce dalla comprensione critica dello stesso, seguita dalla soluzione che viene posta in essere, s'arricchisce in questo modo dell'elemento più importante per la creazione di autentici eventi educativi, vale a dire la consapevolezza di ciò che si sta facendo, dei limiti, delle motivazioni e delle finalità del proprio pensare e del proprio agire in relazione a se stessi e al mondo in cui si vive, come persona adulta e responsabile, impegnata socialmente.

In questo modo è possibile favorire la comprensione critica tanto dei propri successi come dei propri errori, sviluppando quel desiderio di migliorare continuamente che è parte integrante del percorso formativo universitario, quell'incamminarsi lungo ciò che Fichte definiva come un cammino di «perfezionamento all'infinito»⁵¹ che è fondamentale nella formazione di ogni essere umano in generale, e dello studioso in particolare.

Per queste ragioni, la cosiddetta "terza missione" dell'università, quando si riferisce alla promozione della coscienza e partecipazione civica e non allo sviluppo di "competenze imprenditoriali", rappresenta un pilastro fondamentale della natura e della ragion d'essere di questa istituzione educativa. Quando condotte in modo critico e consapevole le esperienze di *service-learning* universitario non solo permettono d'interrompere il flusso dell'informazione per richiedere la necessaria comprensione indispensabile per poter convertire in prassi la teoria, ma allo stesso tempo sviluppano attitudini virtuose, nel senso che spingono studenti ed insegnanti a farsi carico delle questioni di cui si tratta, a prendere a cuore la possibilità di creare nuove realtà sociali che diano senso e valore alla propria missione intellettuale ed esistenziale, sia essa di studente o di insegnante.

La recente pandemia mondiale ha aperto nuove questioni e nuove problematiche sociali, alcune legate strettamente a tendenze storiche di lungo corso, altre più urgentemente vincolate alle circostanze attuali. In un momento storico come quello che stiamo vivendo l'università si trova probabilmente di fronte ad un nuovo bivio: da una parte può guardare fissamente il proprio ombelico, cercando di fare dell'innovazione metodologica attraverso la digitalizzazione il cavallo di battaglia della riproduzione di un sapere sempre più

informativo e meno comprensivo della realtà e, quindi, sempre più passivo di fronte ai cambiamenti sociali. Oppure può cercare di preoccuparsi che ciò che avviene dentro le proprie pareti o sullo schermo di un computer dialoghi realmente con ciò che succede all'esterno.

Riflettere su cosa si stia facendo e sul perché lo si stia facendo, qui ed ora, preoccuparsi che la propria attività, anche quando essa sembra approssimarsi ad un'esperienza di puro piacere intellettuale, sia capace di espandersi all'interno di una comunità aperta, con l'obiettivo di renderla un luogo migliore. Questo significa concepire l'università come una comunità formata da persone che si impegnano, che prendono a cuore il proprio studio e vi si dedicano con passione e dedizione, preoccupandosi di farne una materia viva capace di dare valore all'esistenza e di dar vita a nuovi mondi sociali.

PAOLO SCOTTON

Universidad Pública de Navarra

* "L'articolo è frutto della ricerca condotta all'interno del progetto "Educación holística para la ciudadanía activa", PJUPNA1931, finanziato dall'Universidad Pública de Navarra.

¹ J. Ortega y Gasset, *En torno a Galileo*, Tecnos, Madrid 2012. La responsabilità della traduzione all'italiano di tutte le citazioni delle fonti primarie utilizzate per la redazione di questo articolo è dell'autore dello stesso.

² J. Dewey, *The Public and its Problems. An Essay in political Enquiry*, Gateway Books Chicago 1946, p. 32.

³ C. Diano, *Forma ed evento. Principi per una interpretazione del mondo greco*, Marsilio, Venezia 1993, p. 73.

⁴ Sulla storia della riforma dell'università e la nascita dell'università liberale in Italia si veda in particolare M. Rossi, *Università e società in Italia alla fine dell'800*, La Nuova Italia, Firenze 1976; F. Colao, *La libertà d'insegnamento e l'autonomia nell'Università liberale. Norme e progetti per l'istruzione superiore in Italia (1848-1923)*, Giuffrè, Milano 1995; M. Moretti e I. Porciani, *La creazione del sistema universitario nella nuova Italia*, in G. P. Brizzi, P. Del Negro, A. Romano (a cura di), *Storia delle Università in Italia*, Sicania, Messina 2007, pp. 323-379.

⁵ Sulla rilevanza storico-concettuale e sui fondamenti filosofici dell'università si veda in particolare J. Derrida, P.A. Rovatti, *L'università senza condizione*, Cortina, Milano 2002; F. Oncina Coves (a cura di) *Filosofia para la Universidad, Filosofía contra la Universidad (De Kant a Nietzsche)*, Dykinson, Madrid 2009.

⁶ Particolarmente interessante per comprendere la rilevanza epocale di questi cambiamenti tra la fine del XVIII e l'inizio del XIX secolo in prospettiva globale è il saggio di J. Israel, *Una rivoluzione della mente. L'illuminismo radicale e le origini intellettuali della democrazia moderna*, Einaudi, Torino 2011.

⁷ Sulla riforma educativa di Humboldt si veda in particolare lo studio classico di C. Menze, *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*, Schroedel, Hannover 1975.

⁸ Infatti lo studente, secondo Humboldt, grazie all'insegnamento universitario «svincolato dalla costrizione, non passerà all'ozio o alla vita pratica, ma recherà in sé un desiderio struggente di elevarsi a quella scienza che finora, per così dire, gli era stata solo mostrata da lontano». W. von Humboldt, *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*, in *Gesammelte Schriften*, vol X, hg. B. Gebhardt, De Gruyter, Berlin 1903, p. 256.

⁹ Si veda in particolare Walter Rüegg (a cura di), *A history of the University in Europe, V.3 Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*, Cambridge University Press, Cambridge MA 2004.

¹⁰ M. Foucault, *L'archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cultura*, Rizzoli, Milano 1997.

¹¹ F. Nietzsche, *Sul futuro delle nostre istituzioni educative*, Edizioni di Ar, Padova 2010.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Per una presentazione della biografia intellettuale di questo autore si veda in particolare l'esauritivo studio di H.S. Ashmore, *Unreasonable Truths. The life of Robert Maynard Hutchins*, Brown and Company, Boston-Toronto-London 1989.

¹⁸ R.M. Hutchins, *The University of Utopia*, University of Chicago Press, Chicago 1964, p. 3.

¹⁹ *Ibi*, p. 29.

²⁰ «The university rests on the assumption that there should be somewhere in the state an organization the purpose of which is to think most profoundly about the most important intellectual issues. Its purpose is to illuminate the whole educational system and the speculative and practical issues that confront speculative thinkers and men of action. It is a community that thinks». *Ivi*, p. 41.

²¹ *Ibi*, p. 8.

²² «But there is a great difference between knowledge and information. Knowledge is organized information, that is, information that has been reflected upon, thought about. The collection of information for the purpose of thinking about it is a legitimate function of a member of a university, but only on the assumption that he goes on to think about what it collects». *Ibi*, p. 38.

²³ M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2013.

²⁴ Si veda a tal proposito J.C. Scott, *The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations*, «The Journal of Higher Education» 77(1), (2006), pp. 1-39; M. Olssen, M.A. Peters, *Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism*, «Journal of Education Policy», 20(3), (2005), pp. 313-345.

²⁵ H. Giroux, *Neoliberalism's War on Higher Education*, Haymarket, Chicago 2014.

²⁶ Come scrive J. Masschelein, *Algunas notas sobre la Universidad como Studium. Un lugar de estudio público colectivo*, in F. Bárcena, M. V. López e J. Larrosa (a cura di), *Elogio del estudio*, Miño y Dávila, Barcelona 2020, p. 198: «Recuperare l'Università come *universitas studii* significa cercare di sviluppare o sperimentare vecchie e nuove tecniche e pratiche, con il fine di disegnare forme pedagogiche che ci rendano più lenti, che ci rendano più vigili ed attenti, che ci permettano di cercare di creare futuri possibili invece di definirli già nei termini di "risultati", come se già conoscessimo con chiarezza il nostro futuro».

²⁷ Si vedano a tal riguardo gli interessanti saggi di N. Hodgson, *The Researcher and the Studier: On Stress, Tiredness and Homelessness in University*, «Journal of Philosophy of Education», 50(1), (2016), pp. 37-48; e di F. Bárcena, *La intimididad del estudio como forma de vida*, «Teoría de la Educación», 31(2), (2019), pp. 41-67.

²⁸ M.A. Peters, *Algorithmic capitalism and educational futures: Informationalism and the googlization of knowledge*. «TruthOut», (2012).

²⁹ R. Barthes, *Au séminaire*, in *Œuvres Complètes*, Vol IV., 1972-1976, Seuil, Paris 2002.

³⁰ *Ibi*, p. 509.

³¹ Particolarmente interessante per comprendere l'importanza di tale missione dell'insegnamento e dello studio universitario risulta senz'altro il bel saggio di J. Larrosa, *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor*, Candaya, Barcelona 2019.

³² G. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, Routledge, Abingdon 2016.

³³ D. Pennac, *Diario di Scuola*, Feltrinelli, Milano 2008.

³⁴ J. Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, MacMillan, New York 1916. Circa l'interpretazione che, tradizionalmente, fa di Dewey uno dei precursori del Service-Learning si veda, tra gli altri, D.A. Kolb, *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J. 1984; e D. E. Giles, & J. Eyler, *Theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of servicelearning*, «Michigan Journal of Community Service Learning», 1(1), (1994), pp. 77-85.

³⁵ Sulla diffusione di pratiche assimilabili al Service-learning negli stati uniti a principio del XX secolo si veda, in particolare, M. E. Kenny & L. A. Gallagher, *Service-learning: A history of systems*, In M.E. Kenny, L.A. Simon, K. Kiley-Bradeck & R.M. Lerner (a cura di) *Learning to serve: Promoting civil society through service learning*, Kluwer Publishers, Boston 2002, pp. 15-29.

³⁶ P. Titlebaum, G. Williamson, C. Daprano, J. Baer, & J. Brahler, *An annotated history of service-learning*, University of Dayton, Dayton, OH 2004.

³⁷ Esempio assai rappresentativo di questa corrente è, per esempio, il saggio di A. Wight, *Participative education and the inevitable revolution*. «Journal of Creative Behaviour», 4 (4), (1970), pp. 234- 282.

³⁸ Sugli sviluppi del Service-Learning oltre i confini statunitensi si veda, tra gli altri, M. N. Tapia, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2006.

³⁹ Per un'introduzione al Service-Learning si vedano, tra gli altri, B. Taylor (a cura di), *Expanding boundaries: Service and Learning*, Corporation for National Service, Washington, DC 1996; B. Jacoby (a cura di) *Service-learning in higher education*, Jossey-Bass, San Francisco 1996; Stanton, T., Giles, D., & Cruz, N. (a cura di), *Service-learning: A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*, Jossey-Bass., San Francisco 1999; D. W. Butin (a cura di), *Service-learning in higher education: Critical issues and directions*, Palgrave Macmillan, New York 2005; C. Dolgon, T. Mitchell, T. Eatman, *The Cambridge Handbook of Service-Learning and Community Engagement*, Cambridge University Press, Cambridge 2017; L. Mortari (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017.

⁴⁰ L.J. Vogelgesang, & A.W. Astin., *Comparing the effects of community service and service-learning*, «Michigan Journal of Community Service Learning», 7(1), (2000), pp. 25-34; Y. Wang, & R. Rodgers, R. Impact of service-learning and social justice education on college students' cognitive development «NASPA Journal», 43(2), (2006), pp. 316-337; M. Hart & J.R. King, J.R., *Service Learning and literacy tutoring: academic impact on preservice teachers*, «Teaching and Teacher Education», 23, (2007), pp. 323-338; M.L. Bernacki, & E. Jaeger, *Exploring the impact of service-learning on moral development and moral orientation*, «Michigan Journal of Community Service Learning», 14(2), (2008), pp. 5-15; A. Furco, S. Root, *Research Demonstrates the Value of Service Learning*, «Phi Delta Kappan», 91(5), (2010), pp. 16-20.

⁴¹ Si veda A. Furco, *Institutionalising service-learning in higher education*. In L. McIlrath, e I. M. Labhrainn (A cura di), *Higher education and civic engagement: international perspectives*, Ashgate, Aldershot 2007, pp. 65-82, o, più recentemente, in ambito spagnolo, M.A. Santos Rego e M. Lorenzo Moledo, (a cura di), *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la Universidad*, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela 2018.

- ⁴² Sui differenti modelli di Service-Learning si veda, tra gli altri, B. W. Speck & S. L. Hoppe (a cura di), *Service-learning: History, theory, and issues*, Praeger, Westport 2004. Per una interessante presentazione di alcuni degli argomenti che sottolineano il carattere surrettiziamente conservatore del Service Learning si veda in particolare M-B. Raddon & B. Harrison, *Is Service-Learning the Kind Face of the Neo-Liberal University?*, «Canadian Journal of Higher Education», 45 (2), (2015), pp. 134-153.
- ⁴³ P. Laredo, *Revisiting the third mission of universities: toward a renewed categorization of university activities?*, «Higher Education Policy», 20 (4), (2007), pp. 441-456.
- ⁴⁴ C.G. Campbell, & B. R. Oswald, *Promoting Critical Thinking Through Service Learning: A Home-Visiting Case Study*, «Teaching of Psychology», 45(2), (2018), pp. 193-199.
- ⁴⁵ H.R. Kennedy & A.M.H. Gruber, *Critical thinking in a service-learning course: Impacts of information literacy instruction*, «Communications in Information Literacy», 14(2), (2020), pp. 182-226.
- ⁴⁶ L. Mortari, M. Ubbiali, *Service-Learning e Civic Engagement. Una nuova politica per l'educazione*, «Sapere pedagogico e pratiche educative», 2, (2018), pp. 9-22.
- ⁴⁷ T. Mitchell, *Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models*, «Michigan Journal of Community Service Learning», (2008), pp. 50-65.
- ⁴⁸ Una lettura utile per comprendere l'importanza di questo particolare approccio al service-learning è senz'altro il libro di B. Porfilio & H. Hickman (a cura di), *Critical-service learning as a revolutionary pedagogy: An international project of student agency in action*, Information Age Publishing, Charlotte, NC 2011.
- ⁴⁹ Per questa struttura dell'organizzazione di un'attività di Service-Learning si è fatto riferimento a Uruñuela, P.M., *La metodología del Aprendizaje-Servicio*, Narcea, Madrid 2018.
- ⁵⁰ L. M. Molee, L. M., M.E. Henry, M. E., V.I. Sessa, V. I., & E.R. McKinney-Prupis, *Assessing learning in service-learning courses through critical reflection*, «Journal of Experiential Education», 33, (2010), pp. 239-257.
- ⁵¹ J.G. Fichte, *La missione del dotto*, Mursia, Milano 2019, p. 62.