



Didattica generativa della solidarietà: generare creatività e creare generatività

Generative didactics of solidarity: generating creativity and creating generativity

Oscar Tiozzo Brasiola

Università degli Studi di Padova – oscartiozzo@gmail.com

ABSTRACT

The 2030 Agenda requires to re-signify the concept of sustainability by overcoming the restrictive vision of economic sustainability. Goal 4 focuses on building a quality education that can provide quality, fair and inclusive education. Starting from the analysis of two constructs, such as Service Learning and Generative Welfare, strengths and critical points are identified to build a new model centered on teaching. Hence the proposal of the generative teaching of solidarity. Essential and constitutive elements of this intuition are: lifelong learning, solidarity, surplus, generating creativity, creating generativity and generative evaluation. Every single element is investigated to offer a possible teaching model that puts the student-citizen-researcher who builds his knowledge at the center in a community and common good perspective, where freedom and motivation become possible ways of being and doing because the school is a space-time of well-being and well-becoming.

L'Agenda 2030 impone di risignificare il concetto di sostenibilità superando la visione restrittiva di sostenibilità economica. Il Goal 4 si sofferma sulla costruzione di una istruzione di qualità che sappia fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva. A partire dall'analisi di due costrutti, quali il Service Learning e il Welfare Generativo, si sono individuati punti di forza e di criticità per costruire un nuovo modello centrato sulla didattica. Da qui nasce la proposta della didattica generativa della solidarietà. Elementi imprescindibili e costitutivi di questa intuizione sono: lifelong learning, solidarietà, eccellenza, generare creatività, creare generatività e valutazione generativa. Ogni singolo elemento viene indagato per offrire un modello di didattica possibile che metta al centro lo studente-cittadino-ricercatore costruttore del proprio sapere in una prospettiva comunitaria e di bene comune, dove la libertà e la motivazione divengono modi possibili di essere e di fare perché la scuola sia uno spazio-tempo di ben-essere e ben-diventare.

KEYWORDS

Teaching, Solidarity, Generative, Assessment, Service Learning.
Didattica, Solidarietà, Generativo, Valutazione, Service Learning.

Introduzione

L'ultimo Rapporto sui Sustainable Development Goals (SDGs) traccia l'orizzonte verso cui la comunità globale deve andare: "porre fine alla povertà, proteggere il pianeta e assicurare prosperità a tutti entro il 2030" (Istituto Nazionale di Statistica [Istat] 2019, p.5). L'indicazione di questi obiettivi generali permette di cogliere l'ampiezza dei domini considerati che richiede "un approccio integrato, finalizzato a realizzare un progresso sostenibile" (Istat 2019, p.7).

È proprio il concetto di sostenibilità a richiedere una ri-significazione, non solo per l'importanza che questa operazione concettuale ha all'interno del processo ermeneutico, quanto per gli sviluppi che possono generare da *policies* in grado di rispondere ai "bisogni delle generazioni presenti senza compromettere le possibilità per le generazioni future di soddisfare i propri bisogni" (Brundtland 1987). Tenere in considerazione il ben-essere di tutti e di ciascuno significa operationalizzare il principio *leave no one behind* e, in occasione di Agenda 2030, "è stata dedicata particolare attenzione all'ampliamento delle possibili disaggregazioni per genere, per cittadinanza, per presenza di limitazioni (disabilità), per livello territoriale" (Istat 2019, p. 7). Ambiente e responsabilità intergenerazionale vanno intesi rispettivamente come la dimensione essenziale dello sviluppo economico e la condizione necessaria affinché lo sviluppo sostenibile richiami la possibilità di "estendere a tutti le opportunità per soddisfare le loro aspirazioni per una vita migliore" (Brundtland, 1987).

Un approccio diacronico alla definizione di sostenibilità ci permette di indagare meglio il modo di guardare oggi a tale costrutto. Il Rapporto Brundtland (1987), la Conferenza Earth Summit (1992) con l'approvazione di Agenda 2021 e il Vertice del Millennio (2000) delineano una prospettiva di sostenibilità legata, o sbilanciata, a favore dell'aspetto ambientale. Solo con il Vertice Mondiale sullo Sviluppo Sostenibile (2002), tenutosi a Johannesburg, i Paesi aderenti hanno condiviso l'assunzione di "responsabilità collettiva di promuovere i tre pilastri inseparabili dello sviluppo sostenibile, la protezione dell'ambiente e lo sviluppo economico e sociale" (United Nations, 2002). Da questa dichiarazione si iniziano a porre in relazione tre dei quattro domini (sociale, ambientale ed economico) che, integrati tra loro, costituiscono lo sfondo su cui edificare il concetto di sostenibilità teorizzato in Agenda 2030, riconoscendo "che la società globale possiede i mezzi ed ha le risorse per indirizzare a tutta l'umanità le sfide dello sradicamento della povertà e dello sviluppo sostenibile" (United Nations, 2002). Dieci anni dopo (2012) la Conferenza delle Nazioni Unite sullo Sviluppo Sostenibile (Unscd), riunita a Rio de Janeiro, determina "le tematiche fissate come prioritarie da affrontare: [...] il ruolo della Green Economy nel contesto dello sviluppo sostenibile e della lotta alla povertà; il quadro istituzionale per lo sviluppo sostenibile" (Unscd, 2012, p. 89). Quest'ultimo aspetto si rende necessario in quanto, nonostante il decennio trascorso dall'assunzione degli impegni presi nel documento prodotto a Johannesburg da parte delle nazioni firmatarie, non è stata attuata l'integrazione dei tre pilastri dello sviluppo sostenibile (economia, società ed ambiente). La direzione assunta è quella della "riforma della Governance in materia di promozione delle politiche di sviluppo sostenibile" (Unscd, 2012, p. 89). In continuità con quanto ribadito a Rio+20 si introduce il dominio istituzionale, quarto pilastro contenuto in Agenda 2030. Tale dominio permette di offrire una visione sistemica e un approccio integrato ai diversi ambiti considerati dimostrando come il principio di responsabilità vada applicato a tutti i livelli a partire dalle Istituzioni fino ad arrivare al singolo cittadino. Questa prospettiva va appli-

cata trasversalmente a tutti i 17 Goals di Agenda 2030 in modo da garantire l'approccio integrato ai diversi ambiti di applicazione. Il mondo dell'istruzione diventa paradigmatico di questo approccio, in quanto la scuola rappresenta il luogo in cui "l'elaborazione teoretica [...] è in stretta relazione con la *pedagogia in situazione*" (Frabboni, Minerva, 2003, 2.2.1) e la didattica generativa della solidarietà si pone come possibile modello "nella dialettica teoria-prassi-teoria e pone, in questo modo, la sua distanza da modelli di natura sia panteorica, sia panempirica" (Frabboni, Minerva, 2003, 2.2), ma diviene il luogo dove ritrovare il "costitutivo intreccio che da sempre tiene legate *l'utopia* e la *pedagogia*" (Frabboni, Minerva, 2003, 1.5).

1. Educazione Inclusiva

Il Goal 4 si occupa di garantire "un'istruzione di qualità per tutti e di fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva e di promuovere opportunità di apprendimento continuo per tutti" (Istat, 2019, p. 79). A partire da due costrutti, quali il Service Learning e il Welfare Generativo proposto dalla Fondazione Zancan, si è proceduto alla costruzione di un nuovo modello di didattica allo scopo di rispondere in modo efficace a quanto auspicato da Agenda 2030. Di seguito vengono tratteggiati alcune dimensioni fondamentali di entrambi i domini che rappresentano lo sfondo teorico del modello qui presentato.

1.1 *Il Service Learning*

Il Service Learning come "pratica didattica" (Furco, 1996, p. 1) pone al centro lo studente e il suo apprendimento in contesti esperienziali dove il fare diviene apprendimento secondo il "principio dell'imparare mediante l'esperienza" (Dewey, 1900, p. 7). Questo permette di superare il limite più grande riscontrato in contesti di apprendimento formali che "è rappresentato dal rischio di essere artificiali, lontani dalla vita" (Mortari, 2017, p. 16). La didattica dell'*experiential learning* intende costruire il processo di apprendimento a partire da pratiche esperienziali e l'apprendimento è fondato sulla metariflessione delle esperienze stesse. Sono stati individuati sei presupposti (Carleton University) perché avvenga apprendimento esperienziale e ognuno merita di essere ampliato ed indagato alla luce della presente riflessione: 1. l'apprendimento non è il risultato finale, ma un processo; ciò costringe a rimettere in discussione il concetto di valutazione, in quanto sia la valutazione sommativa che quella formativa rischiano di essere riduttive rispetto a quanto auspicato. Nemmeno la prospettiva della *sustainable assessment* da intendersi "come quella che risponde alle presenti necessità delle funzioni formative e sommativa, ma anche quella che prepara gli studenti ad affrontare i loro futuri bisogni formativi" (Boud, Soler, 2015, p. 400) sembra rispondere appieno alla direzione di Agenda 2030; 2. l'apprendimento nasce dall'esperienza; questo si inserisce in un dibattito più ampio tra conoscenza, abilità e competenza. L'apprendimento deve incentivare non tanto l'accumulo di conoscenze, necessarie, ma non sufficienti, quanto lo sviluppo di competenze da intendersi come la "comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale" (Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente EQF, 2009, p. 11). In questo senso diviene centrale la figura del docente come costruttore di opportunità di apprendimento, in grado di superare una didattica cen-

trata sulla conoscenza e promuovere una didattica che sappia tradurre in esperienze le competenze richieste per la vita; 3. richiede impegno nell'indagine dialettica; recuperare la centralità della funzione dialogica nell'educazione e nella costruzione di contesti che sappiano essere formativi. Un insegnante che sappia far propria la prospettiva maieutica è un professionista che non privilegia la trasmissione di contenuti curriculari e che valorizza l'alunno (dal latino *alumnis*, cioè alimentato) che ripete fedelmente il contenuto degli stessi, bensì l'insegnante che trasforma la classe in comunità di ricerca (Lipman, 2005, Santi, 2006) che fa dell'interrogarsi e della valorizzazione del dubbio lo stile delle sue lezioni. L'apprendimento passa attraverso un processo di improvvisazione e di scoperta, perché al centro di tale comunità c'è il desiderio della ricerca, il continuo disvelamento verso un futuro che sembra sempre meno ignoto, ma sempre più problematizzato; 4. è olistico e integrato; il rischio di questo passaggio è quello di mettere in contrapposizione diversità e unità e non considerare i due termini in chiave antinomica. Solo in questa seconda prospettiva "il molteplice diviene unità, pur lasciando invariato il suo genoma di eterogeneità" (Mancini, 2017, p. 182). Lo sguardo rivolto allo studente è teso al divenire, a ciò che lo studente sarà e che già è, in questo senso la prospettiva integrata (Maritain, 1936) supera la visione riduzionista dello studente-uomo, costruendo una didattica capace di coinvolgere la totalità delle dimensioni della vita personale; 5. coinvolge l'interazione tra il discente e l'ambiente; il ruolo del contesto assume la prospettiva vygotskijana, e il docente immagina la lezione come zona di sviluppo prossimo dove la costruzione di "impalcature (*scaffolding*) che assistono, stimolano, orientano in vario modo l'alunno, lasciandogli tuttavia forte spazio affinché progressivamente egli si responsabilizzi e diventi autonomo" (Caponi, Cornoldi, Falco, Focchiatti, Lucangeli, 2006, p. 32) si alterna ad azioni in cui l'insegnante sottrae progressivamente il supporto (*fading*) e lascia spazio ad una maggiore responsabilità dello studente e all'accrescere del processo di apprendimento autoregolativo; 6. costruisce conoscenza; da intendersi come sapere, "come il modo in cui gli individui e le società danno significato all'esperienza", conoscenze che non solo siano trasmesse, ma "anche esplorate, studiate, sperimentate e create in base alle necessità umane" (Unesco, 2019, p. 43) dalla classe intesa come comunità di ricerca, affinché il sapere non sia orientato ad una competitività individuale, bensì teso ad accrescere il sapere di tutti per poter essere usato da tutti e a favore di tutti e di ciascuno dove diviene necessario ribadire un approccio umanistico all'educazione.

1.2 *Il Welfare Generativo*

La Fondazione «Emanuela Zancan», a partire da una lettura economico-sociologica della società, teorizza la prospettiva del welfare generativo come superamento del tradizionale welfare di tipo assistenziale basato sulla raccolta (r_1) e sulla redistribuzione (r_2) delle risorse, superando il concetto di solidarietà fiscale a favore di un modello generativo delle risorse stesse. Per poter parlare di didattica generativa della solidarietà è necessario soffermarsi brevemente sul paradigma teorizzato dalla Fondazione e diviene necessario addentrarsi in quella che è stata definita la funzione «welfare generativo» nella sua formula canonica $w_g = f(r_1, r_2, r_3, r_4, r_5)$. L'introduzione del concetto di rendere (r_3) permette di passare dall'idea di welfare come costo a quello di investimento (Fondazione Zancan 2015, p.161), mentre rigenerare (r_4) pone al centro la persona aiutata secondo il principio ispiratore "non posso aiutarti senza di te". Responsabilizzare (r_5) si pone come

azione motivazionale per poter rendere l'aiuto generativo per evitare di cronicizzare le situazioni di vulnerabilità del soggetto aiutato. Il nostro sforzo è quello di trasportare questo modello all'interno di un modello di didattica in ottica generativa in modo da formare cittadini più responsabili e comunità più consapevoli, desiderosi di intraprendere un percorso sostenibile che porti ad un cambiamento fiorente della società nelle loro singolarità e nel loro insieme. Il principio di condizionalità, inteso come un rapporto "per cui una condizione data può «dar seguito» ad altre o, a certe condizioni, «generarne» altre (Fondazione Zancan, 2014, p. 139) diviene un costrutto necessario per riformulare il concetto di valutazione in ambito didattico.

2. Didattica generativa della solidarietà

Si è proceduto andando ad individuare i punti di forza e le criticità di entrambi i costrutti con l'obiettivo di costruire un modello integrato che metta insieme le buone prassi di entrambi per poter superare le fragilità riscontrate negli stessi e tendere alla costruzione di una scuola più inclusiva ed universale. Se da una parte il Service Learning proietta la scuola nel mondo; mette in relazione il sapere, il saper fare e il saper essere (Unesco, 2005); è in grado di costruire un curriculum centrato sulle competenze a partire dai bisogni individuati dagli studenti; pone al centro del processo di apprendimento lo studente; sviluppa il problem solving; sviluppa competenze di progettazione sistemica degli interventi; dall'altra è centrato, salvo pochissime esperienze (Mortari, 2017), sul tempo scuola dall'infanzia all'Università e utilizza le risorse della scuola per sostenere le progettualità senza potenziare troppo il *crowdfunding*. Se da una parte il Welfare Generativo sviluppa la coesione sociale nella direzione della società-comunità; pone il soggetto destinatario dell'aiuto nella situazione di essere a sua volta aiutante; potenzia le azioni a corrispettivo sociale sganciandole dalla logica costo-beneficio; sviluppa il senso di co-responsabilità in tutti i soggetti coinvolti nel processo generativo; favorisce una cultura della solidarietà tra i consociati; considera le risorse non solo in termini di denaro, ma potenzia le reti relazionali degli attori sociali; pone al centro gli effetti impattanti delle scelte effettuate; dall'altra sembra rimanere estraneo all'ambito scolastico e incentrato nelle realtà economiche familiari; solleva questioni giuridiche rispetto alla relazione tra le due prestazioni in quanto "non possono essere temporalmente contemporanee, ma [...] quella tesa alla garanzia è precedente all'altra" (Fondazione Zancan, 2012, p. 108); mette al primo piano il superamento della situazione emergenziale, rischiando di mettere in secondo piano l'azione trasformativa di lungo periodo.

Dallo studio delle *best practice* di questi due costrutti si sono poste le basi per la costruzione di un modello di didattica che avesse al centro l'azione trasformativa della società a partire dalla valorizzazione del singolo studente. È emerso che c'è bisogno di una didattica che sappia muoversi all'interno della polarizzazione innovazione-creatività superando "la ricerca dell'estremo, la novità coincidente con il rifiuto della tradizione passata, l'inedito ripetuto all'infinito" (Giaccardi, Magatti, 2016, p.48). L'arte dell'insegnare richiede un docente che sappia fare dell'eccezione, condizione necessaria della generatività, il suo stile di vita, perché solo "appassionandoci a ciò che facciamo esistere, ci mettiamo alla prova rispetto alla realtà" (Giaccardi et al., 2016, p. 50). La didattica generativa della solidarietà presenta tratti peculiari che la caratterizzano dai modelli a cui si ispira:

- *Lifelong learning* permette di proiettare lo studente-cittadino oltre lo spazio-tempo scuola. Diviene necessario immaginare che la didattica sia a servizio della vita e che, allo stesso tempo, la vita possa nutrire la didattica offrendo spunti per la costruzione di pensiero critico. La relazione scuola-vita diviene bidirezionale, perché supera la visione dell'insegnante "rappresentante di un sapere precostituito, [...] trasmettitore monodirezionale in un ambiente asettico e artificiale" (CIOFS Scuola FMA, 2019, p.32); fondata sul principio di reciprocità che si oppone all'immagine che il problema della scuola sia "che del suo compito educativo resta solo una carcassa svuotata di ogni linfa vitale, poiché la fabbricazione della vita avviene nel regime più esteso di un totalitarismo che si esprime attraverso il potere ipnotico-seduttivo dell'oggetto di godimento offerto illimitatamente dal mercato" (Recalcati, 2014, p. 12). La contaminazione tra scuola-vita diviene centrale nella prospettiva della didattica generativa della solidarietà, perché non vi può essere apprendimento che non tenga in considerazione l'altro, non tanto come oggetto destinatario del mio sapere secondo una visione verticale, quanto come co-costruttore di azioni di solidarietà trasformativa secondo il principio di reciprocità, perché "aiutare gli altri, invece di essere una forma di beneficenza che impoverisce l'altro, è semplicemente un aiuto per liberare le potenzialità e per favorire una comune realizzazione" (Dewey, 1900, p. 27).
- Solidarietà è la forma plastica con cui si manifesta la didattica generativa. Ascoltare "il grido della terra quanto il grido dei poveri" (Bergoglio, 2015, p. 44) è la pre-condizione per mettere in atteggiamento dialogico la realtà sociale con gli apprendimenti. Le istanze che le istituzioni raccolgono dal territorio divengono per lo studente-cittadino motivo di apprendimento non più meccanico, ma capace di rispondere alle nuove sfide della società contemporanea. Alla luce di questo, anche il ruolo del docente va inteso diversamente, in quanto diviene necessario saper coltivare nello studente-cittadino la dimensione sociale della cittadinanza, dove l'elemento sociale è da intendersi come "tutta la gamma che va da un minimo di benessere e di sicurezza economici fino al diritto a partecipare pienamente al retaggio sociale e a vivere la vita di persona civile, secondo i canoni vigenti nella società" (Marshall, 1963, p. 9). L'insegnante deve essere consapevole che coltivare la dimensione di cittadinanza sociale nello studente significa non solo offrire uno sguardo dell'altro come necessario alla co-costruzione della persona e al miglioramento della società in cui si vive, ma anche lavorare sul piano individuale conciliando le molteplici dimensioni che abitano la persona. Solo così si educa all'effettiva libertà "intesa come *positive power* di fare e di essere ciò che si vuol fare e essere" (Corrado, 2014). In questa prospettiva l'insegnante è veramente educatore, solo così è in grado di *ex-ducere* le potenzialità, di essere il facilitatore per la costruzione dell'identità dello studente-cittadino tenendo insieme la dimensione del presente con quella del futuro e del passato. Il ruolo di facilitatore parte dalla capacità di progettare, quindi di saper gettare in avanti (pro-jacere) lo sguardo per avere una visione lungimirante.
- Eccedenza è il "di più" che non è scarto, ma valore generato. È condizione necessaria per ripensare il welfare non più in termini di costo, ma di investimento (Fondazione Zancan 2013). Lo studente-cittadino è chiamato ad offrire soluzioni e/o problematizzazioni in termini di eccedenza: la realtà sociale, attraverso le istituzioni, solleva la questione da indagare; lo studente-cittadino utilizza le discipline di studio come strumento per comprendere, conoscere e intervenire sulla realtà e trasforma l'apprendimento in attività di servizio "se-

condo la logica della gratuità del dono, in vista della costruzione del bene comune” (Fiorin, 2016, p. 41); ma, “se il principio attivatore è «non posso aiutarti senza di te» la conseguenza è «cosa puoi fare con l’aiuto messo a disposizione?»” (Fondazione Zancan, 2012, p. 79) qui risiede la forza dell’eccedenza. Non più un servizio che soddisfa un bisogno, ma un tempo-dono per lo studente-cittadino, per il beneficiario del servizio e per un beneficiario terzo inatteso capace di accogliere la risposta alla domanda “Come rigenerare le risorse, mettendole a disposizione di altri che ne avranno bisogno dopo di te?” (Fondazione Zancan, 2012, p. 79). Da questa riflessione emerge chiaramente che la scuola deve valicare il confine del proprio perimetro spaziale e abbracciare la vita in una visione circolare e bidirezionale. Immaginare un sapere che ritorni al suo significato etimologico (sàpere) di aver sapore, proietta lo studente-cittadino nell’interrogarsi quotidianamente sul senso, in termini di motivazione, di come conoscenze, abilità e competenze possano costruire il bene comune che non passa solo per l’azione individuale e chiusa in se stessa del sapere-per-il-sapere, ma che diviene azione trasformatrice e che individua nel benessere della comunità l’oggetto del tempo studio. Il docente deve aver chiara la dimensione dell’eccedenza nella costruzione della lezione. Il tempo scuola non può essere ridotto al momento della lezione delimitato dal suono della campanella, ma va inteso in una dimensione differente. Una scuola centrata sulla didattica generativa della solidarietà è una scuola che decostruisce il tempo-spazio tradizionale dell’istruzione e predilige una visione eccedente della lezione che parte dalla progettazione della stessa e termina là dove uno studente condurrà le sue riflessioni e le sue azioni trasformative nei contesti da lui abitati. La lezione diviene una staffetta tra l’insegnante che mette a disposizione dello studente le conoscenze che non devono essere restituite all’insegnante stesso e lo studente che le trasforma in competenze-dono spendibili nella comunità che è chiamato a far crescere in quanto cittadino appartenente a quella stessa comunità.

- Generare creatività è il compito del docente, perché la didattica generativa della solidarietà supera il modello trasmissivo del sapere, la “tradizionale tensione dualistica tra chi insegna e chi apprende” (Sibilio, 2014, p. 11), conferendo al docente il compito di “*produrre il vuoto* per rendere possibile la messa in atto del processo creativo” (Recalcati, 2014, p. 44). La centralità dell’insegnamento non è legata alla conoscenza, “che è obiettiva e impersonale [...] che accettiamo senza riserve” (Dewey, 1916, p. 413), quanto al pensiero che inizia “dal dubbio e dall’incertezza. Denota un atteggiamento di indagine, di ricerca, piuttosto che uno di dominio e di possesso” (Dewey, 1916, pp. 413-414). Ciò che deve orientare una didattica generativa è la possibilità di costruire pensieri e di non soffermarsi alle conoscenze e per assicurare ciò acquista particolare importanza il tempo che precede la condivisione dell’*Erlebnis*, “esperienza di vita vissuta, inizialmente coincidente con la coscienza immediata pre-concettuale del vivere [...], in seguito [...] sarà distinta l’immediatezza dell’essere cosciente dal contenuto della coscienza stessa” (Xodo, 2014, p. 180). Diviene centrale lo spazio-tempo dedicato alla progettazione che deve avere i caratteri della generatività. Va chiarito che la creatività di cui si parla non è quella di Dio che crea l’universo dal nulla, quanto quella secondo cui “l’artista crea in quanto trova o mette a nudo qualcosa che esisteva almeno come possibilità insita della natura” (Eco, 2014, p. 3), come “combinatoria inedita di elementi preesistenti, o *ab eterno*” (Eco, 2014, p. 5). L’insegnante facilitatore mette al centro della sua didattica la realizzazione di esperienze come opportunità per la costruzione di sapere, senza cadere nel rischio del fare-per-il-fare. “Aver fatto delle espe-

rienze non significa aver acquisito delle competenze. C'è bisogno di chi aiuti i giovani a rileggere quelle esperienze, comprendendo in che cosa li aiutano a crescere e quali capacità e competenze si possono sviluppare a partire da esse" (CIOFS Scuola FMA, 2019, p. 69).

- Creare generatività: una didattica aperta capace di mettere in dialogo il singolo e la società considerando il contesto in cui tale relazione si sviluppa. L'efficacia della didattica generativa della solidarietà consiste nell'allargare l'orizzonte di sviluppo rispetto al luogo fisico della scuola, perché "se permettiamo agli ambienti casuali di svolgere il lavoro, o se progettiamo ambienti per la finalità, causiamo una grande differenza" (Dewey, 1916, p. 116). Richiede un docente capace di pensare in termini di progettazione generativa che fissa gli obiettivi imprescindibili, ma che allo stesso tempo accoglie con stupore ciò che avviene senza essere previsto (eccedente). Questo è possibile solo se ogni singolo insegnante coltiva la propria dimensione di ricercatore, consapevole che lavora quotidianamente non con alunni, quindi alimentati, ma con ricerc-attori, capaci di co-costruire con l'insegnante sapere. Un insegnante generativo è colui che mette al centro della sua didattica il sapere dello studente per il ben-essere della comunità. È un insegnante che lavora con la classe-comunità-di-ricerca consapevole che sta lavorando per la *communitas communitatum* (Buber, 1967, p. 172).
- Valutazione generativa: dà valore alle esperienze misurando il valore eccedente generato e non solo l'azione proattiva dello studente-cittadino. Ciò che vale è la ricaduta sociale che trascende il rapporto studente-cittadino-e-società: la quantità e qualità di ben-essere di cui gli attori coinvolti in questo modello possono beneficiare. È un aspetto che merita ulteriori analisi per costruire uno strumento che permetta di misurare il livello di generatività prodotto, perché se "l'educazione non è funzionale al sistema, ma è un elemento di trasformazione" (Fiorin, 2016, p. 40), tale cambiamento deve essere espresso in termini quantitativi e qualitativi. Già la Fondazione Zancan ha teorizzato il metodo GIA (Generative Impact Assessment) che tiene insieme le "due forme di generatività: una a beneficio proprio (gamma 1) e l'altra a beneficio di altri (gamma 2)" (Vecchiato, 2016, p. 16). Questo metodo ha lo scopo di misurare l'eccedenza che pratiche di welfare generativo rendono possibile. È un metodo che non nasce per essere uno strumento didattico, per cui si rende necessario immaginare di costruire uno strumento valutativo capace di misurare l'impatto generato da ciò che uno studente ha appreso all'interno della sua comunità di ricerca. Si rende necessario modificare lo strumento di valutazione, perché dà direzione di senso alla didattica. Non è più sufficiente attribuire "un valore a quanto emerso da una precedente verifica dei contenuti" (CIOFS Scuola FMA, 2019, p. 113), ma nemmeno dare "un valore a quanto realizzato dagli alunni". Se al centro del fare lezione c'è l'idea dell'azione trasformativa della società in termini di ben-essere, non può essere sufficiente uno strumento che valuti il sapere-per-il-sapere. L'approccio di alcuni studiosi come Sen e Nussbaum va in questa direzione: scegliere un approccio valutativo nuovo che tenga conto del benessere effettivo delle persone, intrecciando questo al concetto di qualità di vita non prescindendo dal contesto socio-culturale ed economico entro cui le persone si trovano. Restituendolo al mondo della scuola significa avere un insegnante capace di "creare una situazione, un ambiente, in cui le persone, individualmente e collettivamente, siano in grado di sviluppare pienamente le proprie potenzialità e abbiano ragionevoli probabilità di condurre una vita produttiva e creativa a misura delle proprie necessità e dei propri interessi" (Alessandrini, 2014, p. 24).

Conclusione

Questi elementi sono caratterizzanti per costruire una didattica generativa della solidarietà. Questo *fare scuola* richiede di ri-significare il concetto di sostenibilità secondo la prospettiva tracciata da Agenda 2030 avvicinandolo al concetto di benessere e ben-diventare. Se attingiamo alle culture dell'America Latina, scopriamo che il termine sviluppo è tradotto con l'espressione *sumak kawsay*, che letteralmente significa vivere bene. La scuola ha il compito di generare sapere che sappia avere ricadute nella collettività non dimenticando che l'oggi è già domani e che le generazioni che verranno beneficeranno di come avremo utilizzato il nostro sapere in termini di opportunità nella direzione di una comunità fiorente e felice. L'insegnante ha questo compito: trasformare il sapere-conoscenza in sapere-competenza che aiuti lo studente a guardare a sé secondo una dimensione comunitaria dove l'io è già noi. La didattica generativa della solidarietà fa sue tutte queste prospettive e si inserisce nel panorama della didattica come una delle possibili forme di costruzione di ben-essere della comunità a partire dall'attenzione del singolo studente-cittadino secondo percorsi di personalizzazione e individualizzazione facendo della didattica non una forma di adattamento secondo la prospettiva darwiniana che guarda alle funzioni adattive come necessarie al successo evolutivo, ma che ponga al centro processi di exattamento "una sorta di qualità emergente da un uso esplorativo inatteso" (Santi, Ruzzante, 2016, p. 68) dove la dimensione dell'eccedenza vale, cioè assume valore, più che quella della conoscenza fine a se stessa.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.
- Bergoglio, J. M., (2015). *Laudato Si'*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*.
- Buber, M. (1967). *Sentieri in Utopia*. Trad. di Guadagnin A. Milano: Edizioni di Comunità.
- Caponi, B., & Falco, G., & Focchiati R., & Cornoldi, C., & Lucangeli, D. (2006). *Didattica metacognitiva della matematica. Nuove prospettive e strumenti*. Trento: Edizioni Erickson.
- CIOFS Scuola-FMA (2019). *Didattica della solidarietà*. Milano: Franco Angeli.
- Conferenza RIO+20
- Corrado, F. (2014). *L'approccio delle capacità e dei funzionamenti: Teoria e indicatori per un nuovo modello di sviluppo*.
- Dewey, J. (1900). *School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (2018). *Democrazia e educazione*, a cura di Giuseppe Spadafora. Roma: Anicia.
- Eco, U. (2014). *Conferenza tenuta a Firenze per la Nobel Foundation il 15 settembre 2014*.
- Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula*. Milano: Mondadori Education.
- Fondazione Emanuela Zancan, (2012). *Vincere la povertà con un welfare generativo*. Bologna: Il Mulino.
- Fondazione Emanuela Zancan. (2014). *Welfare generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare. La lotta alla povertà. Rapporto 2014*. Bologna: Il Mulino.
- Fondazione Emanuela Zancan. (2015). *Cittadinanza Generativa. La lotta alla povertà. Rapporto 2015*. Bologna: Il Mulino.
- Frabboni, F., & Minerva, F. P. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- Furco, A. (1996). *Service-Learning: A balanced approach to experiential education. Expanding Boundaries: Service and Learning*, Corporation for International Service, Washington DC.
- Giaccardi, C., & Magatti, M. (2016). *Generativi di tutto il mondo unitevi!*. Milano: Feltrinelli.

- ISTAT (2019). *Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*. Roma.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mancini, R. (2017). Verso una pedagogia olistica. Riflessioni preliminari. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*.
- Maritain, J. (1980). *Umanesimo integrale*. Roma: Borla.
- Marshall, T. H. (1963), *Cittadinanza e classe sociale*. Torino: UTET.
- Mortari, L. (2017). *Service learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco Angeli.
- Recalcati, M. (2013). *L'ora di lezione*. Torino: Einaudi.
- Santi, M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Santi, M., & Ruzzante, G. (2016). *Riformare il sostegno? L'inclusione come opportunità tra delega e corresponsabilità*. Italian Journal of Special Education for Inclusion.
- Sibilo, M. (2014). *La didattica complessa*. Napoli: Liguori.
- Unscd (RIO + 20) (2012). *Sustainable Development for the Next Twenty Years. United States Views on Rio+20. Submission to The United Nations on November 1*.
- Unesco. (2005). *Nell'educazione un tesoro, Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*. Roma: Armando.
- Unesco. (2019). *Ripensare l'educazione*. Brescia.
- United Nations (2002). *Economic and Social Council, 2002. Implementing Agenda 21. Commission on Sustainable Development acting as the preparatory committee for the World Summit on Sustainable Development*. E/CN.17/2002/PC.2/7.
- Vecchiato, T. (2016). *GIA cioè valutazione di impatto generativo*. Padova: Studi Zancan.
- Wced (1987). *Our Common Future (The Brundtland Report)*. Oxford University Press.
- Xodo, C. (2014). *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*. Brescia: La Scuola.