

Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 3/2025

Direzione

Livia Cadei, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Giuseppina D'Addelfio, Università di Palermo
Raniero Regni, Università Lumsa di Roma

Direttori emeriti

Antonio Bellingreri, Luigi Pati

Comitato editoriale

Michele Aglieri, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Fabio Alba, Università di Palermo; Maria Cinque, Lumsa, Roma; Cosimo Costa, Lumsa, Roma; Livia Romano, Università di Palermo; Nicoletta Rosati, Lumsa, Roma; Emanuele Serrelli, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Maria Vinciguerra, Università di Palermo; Paola Zini, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Comitato di redazione

Giovanna Arigliani, Lumsa, Roma; Rosa Piazza, Università di Palermo; Alessia Tabacchi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Comitato scientifico

Monica Amadini, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; María G. Amilburu, Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid; Winfried Böhm, Università di Würzburg; Luciano Caimi, Università Cattolica, sede di Milano; Antonio Calvani, Università di Firenze; Hervé A. Cavallera, Università di Lecce; Giorgio Chiosso, Università di Torino; Michele Corsi, Università di Macerata; Giuseppe Dalla Torre†, Università Lumsa di Roma; Fulvio De Giorgi, Università di Modena-Reggio Emilia; Jean-Marie De Ketele, Université Catholique de Louvain; Monica Fantin, Universidade Federal de Santa Catarina; Natale Filippi, Università di Verona; Thomas Fuhr, Pädagogische Hochschule Freiburg i.Br.; Emmanuel Gabellieri, Université Catholique de Lyon; Arturo Galán González, Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid; Mario Gennari, Università di Genova; Rafal' Godon', Università di Varsavia; Michel Imberty, Université Paris Nanterre; Vanna Iori, Università Cattolica, sede di Piacenza; Alessandra La Marca, Università di Palermo; Cosimo Laneve, Università di Bari; Rachele Lanfranchi, Pontificia Facoltà «Auxilium» di Roma; Javier Laspalas, Universidad de Navarra; Giovanni Massaro, Università di Bari; Gaetano Mollo, Università di Perugia; Maria Teresa Moscato, Università di Bologna; Carlo Nanni†, Pontificia Università Salesiana di Roma; Concepción Naval, Universidad de Navarra; Marian Nowak, Katolicki Uniwersytet Lubelski; Flavio Pajer, Pontificia Università Salesiana di Roma; Marisa Pavone, Università di Torino; Luciano Pazzaglia, Università Cattolica, sede di Milano; Agostino Portera, Università di Verona; Lino Prenna, Università di Perugia; Nelson Pretto, Universidade Federal de Bahia; Andrej Rajskey', Università di Trnava; Bruno Rossi, Università di Siena; Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata; Alina Rynio, Katolicki Uniwersytet Lubelski; Roberto Sani, Università di Macerata; Luisa Santelli, Università di Bari; Milena Santerini, Università Cattolica, sede di Milano; Maurizio Sibilio, Università di Salerno; Domenico Simeone, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; Concetta Sirna, Università di Messina; Michel Soëtard, Université de l'Ouest (Angers); Marian Surdacki, Katolicki Uniwersytet Lubelski; Giuseppe Tognon, Università Lumsa di Roma; Giuseppe Vico†, Università Cattolica, sede di Milano; Carla Xodo, Università di Padova; Giuseppe Zanniello, Università di Palermo.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

Pedagogia e Vita

Anno 83 (3/2025)

Il Potenziale Trasformativo del Service-Learning: Nuove Prospettive per l'Educazione e la Formazione nelle Università

PeV online – 3/2025
ISSN 0031-3777

Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Casotti - Serie 82 - 3 numeri all'anno
(Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 22 dell'1-4-92)

Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma (e-mail pedagogiaevita@edizionistudium.it)

Abbonamento Annuale 2020 (3 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

Abbonamento Biennale 2020+2021 (6 fascicoli): Abbonamento cartaceo Italia 80,00€ - Europa 110,00€ - Extra Europa 140,00€ - Abbonamento digitale 55,00€

Singolo numero: cartaceo 18,00€ - digitale 10,80€

Per informazioni e sottoscrizioni: Ufficio abbonamenti tel. 030.2993305 – fax 030.2993317 - e-mail abbonamenti@edizionistudium.it (operativo dal lunedì al venerdì, ore 8.30-12.30 e 13.30-17.30). È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N0311103234000000001041 o a Banco Posta IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente). Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati. Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - dcb Brescia.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla siae del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da Clearedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122 (e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org).

riviste.gruppostudium.it
© Copyright by Edizioni Studium, 2025
ISSN 0031-3777

Sommario

Editoriale	6
Approfondimenti	
D. Grasso <i>Nuovi orizzonti educativi: il Service-Learning come crocevia per un'educazione accademica trasformativa</i>	9
I. Culcasi, B. Bär, A. Escofet, M. Cinque <i>The institutionalization of Service-Learning in Italy and Catalonia: a perspective from university faculty</i>	18
D. Maccario, A. Garibaldi <i>Service-Learning e professionalizzazione dei docenti nella formazione universitaria. Il progetto MediazioniLab</i>	31
L. Amenta, F. Pedone, C.M. Valenza <i>Dalla valutazione all'istituzionalizzazione: il Service-Learning nell'esperienza dell'Università di Palermo</i>	42
L. Ferri <i>Un Service-Learning "letterario": il progetto Morselli On-life dell'Università dell'Insubria come modello trasformativo di didattica universitaria e cittadinanza culturale</i>	51
L. Galluzzo, E. Mignosi <i>Libri, relazioni, cura. Un percorso di Service-Learning universitario con albi illustrati e silent book in ospedale</i>	59
F. Peresson, C. Heckmann <i>Multilevel educational partnerships: exploring the transformative and transferable potential of the TELLUS model</i>	71
O. Tiozzo Brasiola <i>Service-Learning e Philosophy for Communities nell'Educazione alla Sostenibilità: un laboratorio universitario come esperienza trasformativa</i>	81
N. Carlomagno, V. Vadalà, A. Ricciardi <i>The transformative potential of the body in the educational experience between Theatre, Pedagogy and Didactics</i>	88
S. Guetta, L. Orlandini, M. Naldini <i>Service-Learning e formazione sanitaria: un'analisi qualitativa delle progettazioni di studenti e studentesse</i>	101
M.L. Mastrogiovanni <i>Jin, Jiyan, Azadî, women's science as transformative Service-Learning: the case study of Jinwar</i>	111
R. Capobianco <i>Dalla Scuola Secondaria di secondo grado all'Università: un modello di progettazione di Service-Learning da "condividere"</i>	126
M.R. Strollo, F. Buccini <i>Apprendere attraverso l'azione: progettare inclusione attraverso il Service-Learning</i>	135

Editoriale

Il Potenziale Trasformativo del Service-Learning: nuove prospettive per l'educazione e la formazione

Livia Cadei

Nel panorama contemporaneo, caratterizzato da transizioni culturali, sociali e istituzionali sempre più rapide, il Service-Learning emerge come una delle metodologie più promettenti per ripensare l'educazione e la formazione in chiave trasformativa. A partire dai lavori di Bringle e Hatcher¹, Furco² e Tapia³, sappiamo che l'integrazione tra apprendimento e impegno sociale non produce soltanto un ampliamento dell'esperienza formativa, ma genera le condizioni per una profonda revisione delle finalità e dei dispositivi didattici ed è attesa altresì una riarticolazione dei rapporti tra gli attori coinvolti nei processi educativi. Il Service-Learning pone infatti in relazione studenti, docenti, istituzioni universitarie e comunità, dando forma a un ecosistema pedagogico capace di superare la frammentazione dei saperi e la separazione tra aula e territorio.

È all'interno di questo intreccio dinamico composto da partecipazione responsabile, riflessione critica, azione situata e ricerca, che prende forma il potenziale trasformativo del Service-Learning, un tema oggi al centro del dibattito pedagogico internazionale.

Proprio su questo fronte, il numero ospita contributi che non solo avanzano la riflessione teorica, ma consolidano il campo attraverso un insieme articolato di revisioni sistematiche della letteratura internazionale segno di una crescente maturità scientifica dell'approccio.

Le *systematic reviews* dedicate al Service-Learning in diverse declinazioni, dall'*e-Service-Learning* al doposcuola, dalla sinergia con la *character education* all'*engagement* e alla partecipazione, dall'orientamento universitario alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, mostrano come la ricerca contemporanea stia ampliando e rafforzando la base empirica e metodologica del *Service-Learning*, contribuendo a definirne con rigore i presupposti, la coerenza teorica, la solidità delle evidenze e la trasferibilità nei differenti contesti educativi.

Il dibattito in merito al potenziale trasformativo del Service-Learning si sviluppa lungo diversi livelli.

Il primo livello del potenziale trasformativo del Service-Learning attiene alla natura stessa dell'apprendimento. Non una semplice metodologia didattica, il Service-Learning si configura come una forma avanzata di educazione esperienziale, in cui conoscenze teoriche, pratiche riflessive e azioni di cittadinanza attiva convergono in un unico movimento formativo.

Gli studenti sono chiamati a confrontarsi con problemi reali e complessi, non ridotti a esercitazioni astratte né semplificate, ma neppure adattate ai tempi accademici. L'esposizione intenzionale alla realtà produce effetti significativi sullo sviluppo personale e professionale: le competenze relazionali e comunicative si attivano all'interno di interazioni autentiche, mentre la negoziazione con attori e contesti non accademici permette l'ampliamento delle competenze sociali e professionali e una più profonda consapevolezza del proprio ruolo. Parallelamente, la riflessività, sostenuta da dispositivi come i diari di bordo, le narrazioni di esperienza e le rubriche valutative, diventa il cardine di un apprendimento circolare e dialogico, che intreccia azione e riflessione, teoria e pratica, responsabilità individuale e partecipazione collettiva.

Diversi contributi presenti nel numero 3/2025 mostrano come questa dimensione stia evolvendo anche grazie all'emergere di prospettive innovative: la *systematic review sull'e-Service-Learning* (Maulini, Pellizzari, Miatto) interpreta gli ambienti digitali come terzi spazi capaci di amplificare le opportunità di partecipazione e riflessione; la revisione sul rapporto tra Service-Learning, *skills* e partecipazione (Cadei, Serrelli) invita a

¹ R. Bringle – J.A. Hatcher, *Service-learning curriculum for faculty*, «Michigan Journal of Community Service Learning», II (1995), pp. 3–28.

² A. Furco, *Institutionalising service-learning in higher education*, in L. McIlrath – I. Labhrainn (a cura di), *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives*, Routledge, Londra 2007, pp. 65–82.

³ M. Tapia, *Academic excellence and community engagement: reflections on the latin american experience*, in L. McIlrath – A. Lyons – P. Munck (a cura di), *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives*, Palgrave Macmillan, New York 2012, pp. 187–203.

spostare l'attenzione dalle competenze individuali alle competenze collettive, ampliando la portata trasformativa dell'esperienza.

Un secondo livello riguarda la dimensione istituzionale. Perché il Service-Learning maturi come pratica stabile e di qualità, necessita di superare il perimetro dell'iniziativa dei singoli docenti nella direzione di un impegno organico dell'intera istituzione formativa. Questo processo emerge con chiarezza nei contributi: dall'analisi del potenziale del Service-Learning come dispositivo formativo per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (Galeotti, Del Gobbo), alla ricostruzione delle condizioni necessarie affinché la collaborazione scuola-università diventi un vero partenariato educativo capace di sostenere la maturazione istituzionale del dispositivo (Lotti, Consegnati).

Dai contributi raccolti emergono due tendenze: da un lato, la transizione da progetto episodico a dispositivo curricolare, capace di garantire continuità, sostenibilità e coerenza; dall'altro, l'inserimento del Service-Learning all'interno della strategia complessiva di Terza Missione, in una visione dell'università come attore sociale responsabile e generativo.

Un terzo livello di trasformazione investe la formazione degli insegnanti, sia iniziale sia in servizio. Il Service-Learning offre infatti un ambiente formativo unico, dove teoria e pratica si incontrano in modo autentico e situato.

La partecipazione a progetti con la comunità consente ai futuri docenti di sviluppare un'identità professionale più consapevole, fondata sulla riflessione critica e sull'osservazione dei processi educativi entro contesti reali. Le competenze trasversali quali la collaborazione, il *problem solving*, l'empatia, emergono non come esiti secondari, ma come elementi costitutivi della professionalità.

Inoltre, l'esperienza diretta di contesti plurali favorisce la maturazione di una postura capace di accogliere la complessità delle differenze e di leggere situazioni educative non standardizzate.

I contributi dedicati alla formazione degli insegnanti sostengono questa prospettiva: la *systematic review* sulla formazione iniziale (Falzone, La Marca) mostra come il SL rafforzi la connessione tra teoria e pratica; la revisione sulla formazione in servizio (Bornatici, Zini) evidenzia opportunità e limiti nell'adozione sistematica del dispositivo, sollecitando maggiore continuità e documentazione; l'integrazione stabile nel curriculum (Bonura) mostra effetti significativi su responsabilità, progettazione e impegno civico.

Il quarto livello riguarda il ruolo delle comunità e dei territori. Il Service-Learning non colloca gli studenti "fuori dall'aula", piuttosto trova spazio nella relazione tra docenti, comunità e studenti, in cui finalità, percorsi e valutazioni vengono co-costruite.

La comunità assume così una funzione attiva e generativa: diventa partner nella progettazione, spazio di apprendimento situato e agente educativo che contribuisce alla formazione non solo degli studenti, ma anche dei docenti e dei ricercatori coinvolti. In questa prospettiva, il territorio non è un semplice contenitore di attività, ma un laboratorio sociale in cui l'università può esercitare una terza missione matura, orientata alla sostenibilità educativa e alla responsabilità sociale.

Così, nell'integrazione tra *Service-Learning* e *Philosophy for Children* (Cesarano, Cinque, Culcasi, Striano), il territorio diventa luogo di dialogo, pensiero critico e cooperazione; l'analisi sulla neurodiversità nel Service-Learning (Del Negro, Di Masi) invita a ripensare la comunità come spazio inclusivo capace di valorizzare soggettività e partecipazione, superando logiche abiliste.

Il quinto livello riguarda il ruolo dei docenti e della comunità universitaria. Il Service-Learning chiede infatti alle figure professionali di assumere funzioni molteplici: mediatore culturale, facilitatore, ricercatore, progettista di situazioni formative.

Per sostenere tali ruoli, è necessario un insieme di competenze pedagogiche, relazionali e organizzative che permettano di leggere i contesti, accompagnare gli studenti, collaborare con gli attori territoriali e governare processi complessi. Le motivazioni che spingono i docenti a intraprendere questi percorsi oscillano tra la ricerca di senso professionale, la volontà di innovare la didattica e il desiderio di contribuire al legame tra università e società.

L'istituzione, da parte sua, è chiamata a creare condizioni favorevoli: riconoscimento del lavoro svolto, spazi di confronto e formazione, supporto organizzativo, valorizzazione nella progressione di carriera.

Le evidenze emerse nelle revisioni sistematiche confermano come il ruolo dei docenti sia centrale e in trasformazione: la revisione su Service-Learning e orientamento universitario (Ricchiardi, Torre) e quella sul Service-Learning in contesti di doposcuola (Saltarelli, Mantoet) mettono in luce l'importanza del tutorato, della progettazione condivisa e della valutazione; mentre la *systematic review* su Service-Learning e *character*

education (Valentini, Balduzzi, Bonafede) mostra come il docente diventi mediatore di processi morali e civici, ulteriore testimonianza della complessità del ruolo.

L'insieme dei contributi raccolti in questo numero mostra come la pedagogia contemporanea stia attraversando un processo di profonda ridefinizione delle proprie categorie interpretative. Le trasformazioni dei contesti educativi, la pluralità delle appartenenze, le nuove forme di vulnerabilità e le sfide poste dalle interazioni tra istituzioni e territori delineano uno scenario complesso, nel quale la pedagogia è chiamata non solo a interrogarsi, ma anche a ripensare le proprie pratiche.

In questo quadro, nei testi emerge con chiarezza l'urgenza di sostenere pratiche di partecipazione, corresponsabilità e alleanza educativa, superando logiche di delega o contrapposizione che rischiano di frammentare ulteriormente l'azione formativa.

È proprio qui che si colloca il potenziale trasformativo del Service-Learning: un potenziale che non riguarda solo gli studenti, ma investe l'intera architettura educativa. Trasformare l'educazione, infatti, significa trasformare le relazioni tra i soggetti, i contesti in cui queste prendono forma, le istituzioni che le sostengono e le culture professionali che le orientano.

Significa anche immaginare un'università capace di pensarsi con e per la comunità, riconoscendo nel territorio non un semplice sfondo, ma un interlocutore generativo. E significa, soprattutto, restituire alla formazione la sua natura originaria: generativa, responsabile, capace di produrre legami e innovazione educativa.

In questa prospettiva, la sfida che questo numero intende rilanciare riguarda la capacità dell'educazione di farsi luogo di connessione, di dialogo e di trasformazione condivisa. Il Service-Learning, nelle sue diverse declinazioni, mostra come sia possibile costruire una pedagogia che intrecci teoria e pratica, istituzioni e comunità, studenti e territori: una pedagogia che non si limita a osservare i cambiamenti, ma li abita e li orienta.

Approfondimenti

Nuovi orizzonti educativi: il Service-Learning come crocevia per un'educazione accademica trasformativa

Danilo Grasso, Università di Foggia, danilo.grasso@unifg.it

Abstract

L'iper-complessità e l'incertezza dell'odierno periodo storico sottolineano il valore del Service-Learning, inteso come approccio didattico innovativo, il cui significativo potenziale trasformativo consente di ridefinire l'architettura dell'educazione nel contesto accademico. Il presente contributo si focalizza sulla possibilità di esplorare e individuare la reale incidenza del Service-Learning sul percorso universitario degli studenti, attraverso una disamina dei fondamenti teorici e delle declinazioni prassiche che lo sostanziano: dall'apprendimento esperienziale di Dewey e Kolb all'apprendimento trasformativo di Mezirow, dalla ricerca-azione partecipata fino al *project-based learning*. L'obiettivo è evidenziare come il Service-Learning, focalizzando l'attenzione su autentici problemi della comunità, diventi strumento cruciale per sviluppare e consolidare nei discenti consapevolezza di sé e competenze trasversali. In conclusione, il Service-Learning rappresenta una metodologia pedagogica fondamentale per riprogettare le pratiche educative universitarie, riconfigurare il legame tra istituzione accademica, studenti e tessuto comunitario e promuovere un apprendimento inclusivo, dinamico e resiliente.

New Educational Horizons: Service-Learning as a Crossroads for Transformative Academic Education

The hyper-complexity and uncertainty of today's historical context highlights the value of Service-Learning as an innovative teaching approach with significant transformative potential that can be used to redefine the structure of education in an academic setting. This contribution explores the impact of Service-Learning on students' university careers through a critical examination of its theoretical and practical foundations, from Dewey and Kolb's experiential learning to Mezirow's transformative learning and participatory action research to project-based learning. The aim is to demonstrate how, by addressing authentic community issues, Service-Learning becomes a vital instrument for fostering self-awareness and developing transferable skills in learners. In conclusion, Service-Learning is a vital pedagogical approach for redesigning university educational practices, reconfiguring the relationship between academic institutions, students, and the wider community, and promoting inclusive, dynamic, and resilient learning.

Parole chiave: Service-Learning; Trasformazione; Università; Competenze; Comunità

Keywords: Service-learning; Transformation; University; Skills; Community

1. Al servizio della comunità: il Service-Learning come pratica pedagogica per apprendere e maturare

L'iper-complessità dell'odierno periodo storico evidenzia il valore del Service-Learning (S-L). Inteso come proposta pedagogica innovativa, il S-L consente di trasformare l'architettura dei percorsi formativi nell'ambiente accademico¹. La definizione più significativa si riscontra nel *National and Community Service Act*, documento del 1990 che delinea come

the term 'service-learning' means a method— "(A) under which students or participants learn and develop through active participation in thoughtfully organized service that— "(i) is conducted in and meets the needs of a community; "(ii) is coordinated with an elementary school, secondary

¹Cfr. L. Cadei – E. Serrelli, *Il potenziale trasformativo del service-learning universitario: un'analisi multi-livello*, «Form@re» II (2023), pp. 244-255.

school, institution of higher education, or community service program, and with the community; and "(iii) helps foster civic responsibility; and "(B) that "(i) is integrated into and enhances the academic curriculum of the students, or the educational components of the community service program in which the participants are enrolled; and "(ii) provides structured time for the students or participants to reflect on the service experience².

Tale metodo collega l'apprendimento peculiare dei singoli corsi universitari con attività svolte dai discenti, per fronteggiare le reali esigenze della comunità di appartenenza. Il suo principale intento pedagogico si rileva nel coinvolgere gli studenti, provenienti dal contesto scolastico e accademico, in attività al servizio della comunità per imparare e maturare una coscienza civile, che promuova competenze e risponda alle necessità del proprio territorio³.

In service-learning, students are encouraged also to connect their personal goals and values with academic study and to apply what they are learning to real-world situations. It also promotes an interdisciplinary approach to academic study and breaks down barriers between college and community or school and community. While it seems intuitively obvious that connecting academic study to community service would build enthusiasm for civic participation as well as the skills and knowledge necessary for effective citizenship, evidence of these effects has lagged behind practice⁴.

Dalle parole di Eyler si evince l'esigenza di ampliare il potenziale educativo e trasformativo del S-L nel contesto universitario, negli studenti e all'interno delle organizzazioni territoriali, al fine di costruire una comunità equa, sostenibile e democratica⁵.

In tale scenario, i discenti sono motivati e incoraggiati ad adoperare un approccio interdisciplinare e esperienziale, finalizzato a comprendere e acquisire competenze utili per affrontare e vivere con consapevolezza i cambiamenti e gli eventi della vita. Un modello interdisciplinare consente di promuovere un ambiente di apprendimento sistemico, capace di convergere i saperi frammentati di ogni disciplina nel metodo del S-L.

In quest'ottica si delineano varie implicazioni pedagogiche, strettamente correlate all'integrazione curricolare, dove docenti e discenti hanno l'opportunità di spaziare tra discipline e argomenti di varia natura, rielaborando i percorsi didattici universitari.

All'interno del singolo territorio di appartenenza, emerge l'esigenza di lavorare in sinergia con l'intera comunità, con l'intento di costruire un percorso formativo rinnovato dalla commistione di saperi e dallo sviluppo di competenze, in cooperazione con il contesto comunitario.

Maturando una progressiva e sempre più concreta coscienza di sé e della realtà della propria comunità, ogni studente assume un personale punto di vista sulle opportunità trasformative⁶, essenziali per mutare e consolidare la rete di costruzione di legami tra l'università e gli enti del territorio⁷.

² Public Law 21 settembre 1993, n. 103-82, National and Community Service Trust Act. <https://www.congress.gov/103/statute/STATUTE-107/STATUTE-107-Pg785.pdf>, pp. 75-76.

³ Cfr. C. Maulini – E. Miatto, *Il Service Learning al servizio di una didattica orientativa e orientante*, «Lifelong Lifewide Learning», XX (2023), n. 43, pp. 91–100.

⁴ J. Eyler, *Reflection: Linking Service and Learning—Linking Students and Communities*, «Journal of Social Issues», LVIII (2002), n. 3, p. 518.

⁵ Cfr. C. Albanesi – M. Bergamin – C. Cecchini – C. Compare – I. Culcasi – N. De Piccoli – D. Di Masi, *The Manifesto of Italian Universities Network for Service-Learning*, «Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete», XXIII (2023), n. 2, pp. 7–12, DOI: 10.36253/form-14780.

⁶ Cfr. C. Compare – A. Brozmanová Gregorová – I. Culcasi – P. Aramburuzabala – C. Albanesi, *"The farmer, the guide, and the bridge": the voice of community partners within European service-learning*, «Pedagogy, Culture & Society», XXXIII (2025), n. 1, pp. 373–395.

⁷ Cfr. E. Ifinedo – D. Burt, *Exploring the application of college student role models in service-learning pedagogy*, «Journal of Applied Research in Higher Education», XVII (2025), n. 1, pp. 219–232.

Risulta, pertanto, necessario inserire il S-L nella *governance* universitaria e nella progettazione didattica, a partire dalla promozione di iniziative e progetti elaborati con il sostegno di enti e organizzazioni del terzo settore⁸.

2. Tra teoria e prassi: il potenziale trasformativo del Service-Learning nel contesto accademico

Il Service-Learning si configura come metodologia formativa essenziale per riscrivere le pratiche educative universitarie, ripensando il legame tra istituzione accademica, discenti e *stakeholder* territoriali, con l'obiettivo di sviluppare un apprendimento equo, dinamico e sostenibile, delineando

el servicio como una respuesta a necesidades reales de la sociedad: protección del medio ambiente, recuperación del patrimonio cultural, ayuda a grupos sociales con necesidades, colaboración en centros cívicos, realización de campañas de sensibilización, etc. El servicio permitirá aplicar conocimientos previamente adquiridos, formular interrogantes intelectuales y cívicos, y ser fuente de experiencias que abran a los participantes hacia nuevas adquisiciones. Por último, el servicio será un esfuerzo de organización y cooperación, una oportunidad para el ejercicio de la responsabilidad y, sobre todo, un espacio de colaboración recíproca donde todas las partes, más allá de posturas asistencialistas, ofrecen y reciben algo de valor⁹.

Esplorando la reale incidenza dell'apprendimento al servizio della comunità sul percorso universitario, nonché sul percorso esistenziale degli studenti, si individuano i fondamenti teorici e le declinazioni prassiche che lo sostanziano.

Rilevante, in tale prospettiva, è l'apprendimento esperienziale elaborato da John Dewey e da David Kolb. Muovendosi dall'idea dell'imparare facendo, Dewey sottolinea come gli studenti possono apprendere fronteggiando gli ostacoli vissuti durante le personali esperienze di vita, partecipando con impegno e interesse all'interno del proprio tessuto comunitario¹⁰. Apprendere vuol dire vivere, acquisendo dall'esperienza conoscenza di sé stessi e della propria realtà territoriale.

Imparare dall'esperienza significa fare una connessione indietro e in avanti fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza. In queste condizioni, il fare diventa un tentare; un sperimentare il mondo fuori di noi per formarcene un'idea; e il sottostare diventa istruzione: la scoperta del nesso fra le cose¹¹.

Il Service-Learning si delinea come un metodo pedagogico fondato sulla mutua relazione apprendimento-servizio, che si concretizza nell'obiettivo 11 dell'Agenda 2030 e declina la teoria derivante dal modello esperienziale di Dewey nei percorsi didattici universitari. Attraverso tale relazione, ogni studente impara dall'esperienza vissuta nel *milieu* comunitario, ponendo in luce l'esigenza di una riforma nel panorama educativo e formativo accademico attuale¹².

In tale prospettiva, si genera un'innovativa prospettiva sociale e culturale nei contesti di apprendimento formali, non formali e informali del territorio di appartenenza. Il processo di apprendimento diventa esplorazione riflessiva sulla realtà della propria comunità. Ogni realtà territoriale presenta specifiche necessità.

⁸ Cfr. I. Culcasi – C. Russo – M. Cinque, *E-service-learning in higher education: Modelization of technological interactions and measurement of soft skills development*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», XXVI (2022), n. 3.

⁹ J.M. Puig Rovira – J.P. Rodríguez, *Rasgos pedagógicos del Aprendizaje Servicio*, «Cuadernos de Pedagogía», CCCLVII (2006), p. 62.

¹⁰ Cfr. F. Martino, *Università tra ricerca e sviluppo di comunità sostenibili: project-based sul service learning*, «Scienze Pedagogiche», LII (2023), n. 3.

¹¹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano 2004, p. 152.

¹² Cfr. M. Nieves Tapia, *Educazione e Solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2006.

Gli studenti hanno la possibilità di osservare in modo attivo e partecipativo all'interno del proprio territorio per comprendere come poter intervenire e rispondere ai bisogni locali, sentendosi realmente parte di una comunità.

Il metodo del S-L concretizza l'approccio esperienziale progettato da Dewey attraverso il confronto e la risoluzione di ostacoli e problematiche reali e concrete. Seguendo il modello teorico di Dewey, si delinea l'opportunità di coniugare pratica e teoria, azione e riflessione, per ideare nuovi percorsi formativi accademici volti allo sviluppo di *skills* sociali e civiche. Rilevante risulta un costante e supportato processo di riflessione, tra gli studenti e in dialogo con i docenti e gli enti del terzo settore, per concretizzare e preservare l'esperienza vissuta al fine di delineare innovative implicazioni didattiche¹³.

Fare ricerca suggerisce un nuovo stile per come porsi di fronte ai problemi, per come rendere più intelligibili future pratiche. Non propone solo strumenti per comprendere la pratica qui ed ora, ma anche per poter affrontare contingenze future. Porsi con uno sguardo di ricerca aiuta a leggere l'oggi e a progettare il domani di un pratico-docente; ma anche ad avere una forma mentis che domani, di fronte a sfide nuove, inedite e imprevedute permetta di leggere, comprendere e progettare meglio l'agire in risposta ai problemi concreti che saranno affrontati. Oggi è importante interrogarsi sui modi in cui è possibile sviluppare questa formazione¹⁴.

Riprendendo il concetto di *learning by doing*, Kolb ha valorizzato l'idea di apprendimento esperienziale di Dewey elaborando la teoria del *learning cycle*. Questa teoria sviluppa l'approccio esperienziale e riformista deweyano, delineando quattro fasi sequenziali, ognuna con uno specifico stile di apprendimento, volte ad incrementare e promuovere un modello esemplificativo di proposta formativa esperienziale.

Knowledge results from the transaction between these objective and subjective experiences in a process called learning. Hence, to understand knowledge, we must understand the psychology of the learning process, and to understand learning, we must understand epistemology—the origins, nature, methods, and limits of knowledge¹⁵.

Dalle parole di Kolb si evince una significativa esigenza di rimodellare la conoscenza a partire dall'esperienza, oggettiva e soggettiva, vissuta all'interno del proprio contesto. Dalle riflessioni emerse dalle esperienze vissute, gli studenti e i docenti hanno l'opportunità di riscrivere e realizzare i percorsi formativi a partire dalle singole azioni, ripensate in una prospettiva individuale e comunitaria.

Attraverso un processo di riflessione individuale e collettiva, le comunità accademica e territoriale delineano e definiscono modelli di cooperazione tra aula e enti locali, lavorando in sinergia per la progettazione e la conseguente costruzione di un cambiamento che promuova una società solidale, consapevole e democratica¹⁶.

Tali caratteristiche sottolineano la rilevanza che il Service-Learning ricopre all'interno del contesto universitario e formativo attuale. Tale approccio assurge a ponte per educare i cittadini del domani a divenire parte civile attiva e per esprimere il proprio potenziale sinergico con le realtà del territorio, al fine di costruire innovative *partnership* sociali, culturali e formative. Dall'applicazione del *learning cycle* sulle attività che concernono il modello del Service-Learning, si delinea un utilizzo parziale delle quattro fasi sequenziali, rilevando un approccio educativo incompleto, poco riflessivo e privo di una reale critica personale,

¹³ Cfr. L. Mortari – R. Silva – M. Ubbiali, *A case of service-learning and research engagement in preservice teachers' education*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», XXIII (2019), n. 3, pp. 145–158.

¹⁴ V. Mazzoni – M. Ubbiali, *Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del service learning nella formazione dei futuri docenti*, «Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete», XV (2015), n. 3, p. 245, DOI: 10.13128/formare-17195.

¹⁵ D.A. Kolb, *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ) 1984, p. 37.

¹⁶ Cfr. E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015.

convergenndo l'attenzione sull'azione e sull'esperienza¹⁷. In tal senso, si evidenziano nuove implicazioni didattiche accademiche che consentano di valutare con criticità e riflessività l'esperienza vissuta, mediante la condivisione in gruppi e attività mediate da osservazione e metacognizione.

Il SL è un modello pedagogico attraverso il quale apprendimento e servizio si auto-fondano e interagiscono attraverso una circolarità virtuosa. Il SL è dunque tanto un modello di apprendimento esperienziale significativo (in quanto vive dell'esperienza reale della vita e dei bisogni di una comunità), tanto un modello di servizio ben progettato alla comunità (senza derive paternalistiche o caritative unidirezionali); e per questo rappresenta sia un'esperienza di educazione alla cittadinanza responsabile e alla partecipazione democratica, sia un modello di educazione etica, intesa come azione orientata al bene di una comunità¹⁸.

Tra i paradigmi teorici e gli approcci prassici che sostanziano il modello pedagogico del Service-Learning si ravvisano elementi fondativi dell'apprendimento trasformativo di Mezirow, della ricerca-azione partecipata e del *project-based learning*, declinati in una chiave prospettica originale e riformista. In tal senso, nell'approccio pedagogico del S-L si evidenzia il valore trasformativo del modello di Mezirow¹⁹.

Questo approccio consente di esprimere il potenziale cambiamento personale di ogni studente, vivendo e identificando problemi concreti, propri della comunità territoriale di appartenenza, con l'obiettivo di riflettere e modificare la realtà nota ed acquisire un innovativo e evolutivo punto di vista.

Ripensando il percorso didattico accademico, il modello di Mezirow nel Service-Learning genera una significativa trasformazione, scardinando stereotipi e favorendo lo sviluppo di ambienti di riflessione e dibattito critico, con l'intento di individuare e realizzare dalle implicazioni didattico-educative prospettive pedagogiche originali e evolutive.

In tal senso, si evidenzia il protagonismo attivo dei discenti nelle attività del S-L, cruciale per comprendere e vivere le esperienze personali e comunitarie come possibili occasioni di cambiamento individuale e sociale *in fieri*.

Lo stesso Mezirow declina l'apprendimento trasformativo come

the process of becoming critically aware of how and why our presuppositions have come to constrain the way we perceive, understand, and feel about our world; of reformulating these assumptions to permit a more inclusive, discriminating, permeable, and integrative perspective; and of making decisions or otherwise acting upon these new understandings²⁰.

Attraverso l'esperienza, ogni discente ha l'opportunità di aprire nuovi orizzonti prospettici sulla propria realtà territoriale, trasformando le personali competenze e consapevolezze. Tale impatto trasformativo si evidenzia nello sviluppo e nella promozione del Service-Learning negli approcci formativi accademici. In linea con il pensiero di Mezirow, emerge un nuovo modello pedagogico orientato a trasformare la dinamica realtà, esterna e interna, in un contesto evolutivo e costruttivo²¹. Il servizio presso gli enti della comunità di appartenenza e la formazione costituiscono elementi essenziali per creare ambienti finalizzati all'apprendimento e alla crescita del singolo e di tutto il territorio locale.

¹⁷ Cfr. M.L. Bernacki – E. Jaeger, *Exploring the impact of service-learning on moral development and moral orientation*, «Michigan Journal of Community Service Learning», XIV (2008), n. 2, pp. 5–15.

¹⁸ V. Mazzoni – M. Ubbiali, *Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del service learning nella formazione dei futuri docenti*, cit., p. 246.

¹⁹ Cfr. J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2016.

²⁰ J. Mezirow, *How critical reflection triggers transformative learning*. In J. Mezirow & Associates (a cura di), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*, Jossey Bass, San Francisco 1990, p. 14.

²¹ Cfr. S. Houshmand – L.B. Spanierman – A.M. Beer – P.V. Poteat – L.J. Lawson, *The impact of a service-learning design course on white students' racial attitudes*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», XVIII (2014), n. 2, pp. 19–48.

In tale mutevole scenario, il tessuto comunitario diventa opportunità di scoperta, riflessione e conoscenza di saperi sfaccettati e interdisciplinari, che si concretizzano negli eventi che caratterizzano la propria comunità e arricchiscono l'apprendimento esperienziale²².

Nel S-L si rilevano elementi cardini derivanti dal metodo della ricerca-azione partecipata di Lewin e dal *project-based learning*, quali l'elaborazione di un approccio prassico e cooperativo, volto a fronteggiare gli ostacoli del territorio locale, e il progressivo sviluppo di nuove *skills* trasversali.

In quest'ottica, si individua la sostanziale differenza del Service-Learning, poiché

punto di fondamentale importanza del SL è la componente del servizio. Mettersi a servizio di una comunità significa offrire un contributo nella direzione del bene, ossia di un suo miglioramento. Per fare un buon servizio occorre allora che esso risponda a problemi presenti, concreti; chiede quindi di mettersi in ascolto di una comunità per comprendere quali siano le esigenze a cui rispondere. Dal punto di vista dell'apprendimento il mettersi in ascolto dei problemi reali è un elemento essenziale dell'imparare a fare ricerca²³.

Il S-L si rivela, pertanto, come la realizzazione concreta di *project-based learning*, generati dalle esigenze specifiche del proprio territorio di appartenenza, nonché dalle necessità della propria comunità.

La sostanziale differenza critica tra le metodologie si evince dall'analisi focalizzata sulle singole fasi del processo di apprendimento e delle sue ricadute didattiche innovative nel contesto accademico, che risulta centrale nel S-L e secondario rispetto al raggiungimento dell'obiettivo per la ricerca-azione partecipata e per il *project-based learning*²⁴.

Tra le possibili ricadute educative, si evidenzia l'elaborazione di iniziative e progetti interdisciplinari e di significativo impatto sociale per consolidare l'acquisizione di *skills*, essenziali per un apprendimento trasformativo e rilevante²⁵.

Dalle riflessioni emerse sulle differenti forme di apprendimento e sulle possibilità di miglioramento, sorge l'esigenza di assurgere il Service-Learning ad elemento fondante dei corsi di studi nel contesto accademico²⁶.

In tale prospettiva, è possibile ridefinire le attività educative con l'obiettivo di costruire nuovi percorsi formativi, focalizzati sull'esperienza diretta e concreta della realtà locale di appartenenza.

Molteplici sono gli studi condotti sull'utilizzo del Service-Learning all'interno del contesto accademico. Dagli studi si rilevano un significativo sviluppo delle competenze sociali, relazionali e civiche nei discenti e nei docenti coinvolti, manifestando particolare attenzione e sensibilità sulle tematiche di profondo impatto sociale²⁷.

Riflettendo con consapevolezza sui problemi riscontrati e acquisendo competenze utili per rispondere ai bisogni comunitari, l'università ha il compito e la responsabilità di

mettere l'esperienza al centro del processo educativo significa mettere al centro la possibilità di una presenza vera, quella che ci pone in contatto con i problemi reali, che fa stare con il pensiero non nelle teorie già date, ma nel mezzo della vita. [...] Certamente utile alla costruzione di ambienti di apprendimento che risultino significativi per lo studente è cercare nel reale i problemi rilevanti e portarli in aula usandoli come leva a partire da cui costruire le sequenze di apprendimento. Ma è possibile anche portare la scuola/l'università nella realtà, cioè far germinare

²² Cfr. D. Rodriguez – M. Jaya – J. Moreira-Arboleda – E. Raya – P. Carrión, *Sustainable development through service learning and community engagement in higher education: a systematic literature review*, «International Journal of Sustainability in Higher Education», XXVI (2024), pp. 158–201.

²³ V. Mazzoni – M. Ubbiali, *Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del Service Learning nella formazione dei futuri docenti*, cit., p. 250.

²⁴ Cfr. M.A. Holsapple, *Service-learning and student diversity outcomes: Existing evidence and directions for future research*, «Michigan Journal of Community Service Learning», XVIII (2012), n. 2, pp. 5–18.

²⁵ Cfr. B. Jacoby, *Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*, Jossey-Bass, San Francisco 2015.

²⁶ Cfr. E. Serrelli, *Il service-learning come pratica trasformativa nella pedagogia universitaria e i suoi effetti sul benessere degli studenti*, «Pedagogia Oggi», XXII (2024), n. 1, pp. 95–102.

²⁷ Cfr. J.O. Conner – J. Erickson, *When does service-learning work? Contact theory and service-learning courses in higher education*, «Michigan Journal of Community Service Learning», XXIII (2017), n. 2, pp. 53–65.

i processi di apprendimento dal contatto diretto con i problemi della realtà facendo dell'ambiente circostante un laboratorio di pensiero e di azione²⁸.

Per quanto concerne la valutazione dell'utilizzo del Service-Learning nel contesto universitario, risulta necessario analizzare in modo critico e riflessivo le azioni e le esperienze vissute nei contesti territoriali e accademici per comprenderne l'efficacia.

Trascendendo le possibili criticità del S-L, quali l'assenza di integrazione curricolare, le disparità tra università e enti del terzo settore e l'incremento della mole di lavoro per i docenti coinvolti, si rivela essenziale scardinare le difficoltà e i possibili ostacoli che si possono riscontrare nei progetti di S-L²⁹.

Adoperando come approccio il *mixed method*³⁰, ogni azione e situazione viene valutata nella sua complessità e dinamicità, considerando le singole variabili correlate al progetto, alle problematiche fronteggiate all'interno della comunità locale e all'impatto sociale dell'esperienza.

In tale prospettiva, si adopera un metodo che consideri le attività didattiche, formative e civiche nella sua totalità, mediante l'utilizzo di strumenti (questionari, focus group, interviste) che rilevino un'analisi qualitativa e quantitativa completa e, al contempo, specifica su ogni elemento educativo e sociale emerso durante le fasi del progetto realizzato³¹.

Muovendosi dalle declinazioni teoriche, dalle implicazioni prassiche evidenziate dai modelli e dalle metodologie descritte, risulta fondamentale evidenziare come testimonianza dell'impatto del Service-Learning sui percorsi formativi accademici e scolastici i progetti *Hope*³², *ServU* e *Resolving Robots*³³.

In tutti e tre i progetti si riscontrano strategie e utenze differenti ma obiettivi comuni, focalizzati e finalizzati alla valorizzazione dell'esperienza formativa vissuta, all'acquisizione di nuove competenze STEM, critico-riflessive, relazionali, civico-sociali e al raggiungimento di una consapevolezza, resilienza e autonomia personali.

Lo sviluppo e la concretizzazione di esperienze formative denotano la rilevanza scientifica del Service-Learning nei percorsi formativi. Attraverso l'applicazione di tale metodologia nel contesto accademico e/o scolastico, risulta possibile individuare e promuovere approcci e metodi originali, che concernono l'interdisciplinarietà, la riflessione critica e l'impegno sociale.

3. Conclusione

In conclusione, il Service-Learning si configura come un approccio pedagogico rilevante per ripensare i modelli educativi e le pratiche didattiche universitarie, riscrivendo il legame tra istituzione accademica, studenti e tessuto comunitario³⁴.

Dalla disamina critica dei modelli teorici e prassici, nonché dalla riflessione su esperienze concrete di S-L in contesti universitari e/o scolastici come i progetti *Hope*, *ServU* e *Resolving Robots*, si evince l'esigenza di riorientare la didattica accademica a partire dal potenziale valore trasformativo del Service-Learning.

²⁸ L. Mortari, *Costruire insieme un bene comune*. In L. Mortari (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017, p. 16.

²⁹ Cfr. J. Eyler – D.E. Giles Jr., *Beyond surveys: Using problem solving interviews to assess the impact of service-learning on understanding and critical thinking*, in S. Billig – A. Furco (a cura di), *Service-learning. The essence of the pedagogy*, Information Age Publishing, Greenwich (CT) 2002, pp. 147–160.

³⁰ Cfr. D. Caspersz – D. Olaru, *The value of service-learning: the student perspective*, «Studies in Higher Education», XLII (2017), n. 4, pp. 685–700.

³¹ Cfr. D.B. McNatt, *Service-learning: An experiment to increase interpersonal communication confidence and competence*, «Education and Training», LXII (2019), n. 2, pp. 129–144.

³² Cfr. I. Culcasi – M. Cinque, *L'impatto del service-learning universitario: il progetto HOPE*, «Excellence and Innovation in Learning and Teaching», VI (2021), pp. 136–151.

³³ Cfr. L. Mortari – R. Silva – A. Zanotti, *Quando il service learning pone la ricerca educativa a servizio della formazione docente e dell'innovazione didattica: il "caso" Resolving Robots*, «RicercaAzione», XII (2020), n. 1, pp. 83–105.

³⁴ Cfr. L. Zecca, *L'identità professionale in formazione tra community service learning e ricerca azione partecipativa*, «Pedagogia Oggi», XXII (2024), n. 1, pp. 40–46.

Delineando progetti e obiettivi condivisi, risulta fondamentale creare nuove sinergie tra l'istituzione universitaria e gli enti del territorio, valutando gli impatti personali, professionali e civico-sociali e strutturando linee guida cruciali per promuovere approcci e metodi didattico-pedagogici efficaci e originali.

In tal senso, la pratica didattico-educativa del S-L diventa necessaria nella progettazione didattica, per consentire agli studenti e ai docenti di acquisire un significativo coinvolgimento nei bisogni della propria comunità.

La mutua relazione apprendimento-servizio, che si concretizza nella realizzazione dell'obiettivo 11 dell'Agenda 2030, sottolinea le implicazioni didattico-educative nei percorsi formativi accademici, tra cui il *civic engagement*, la giustizia sociale, il *community engaged* e un apprendimento trasformativo e resiliente.

Si rivela, pertanto, essenziale consolidare la rete di condivisione e di costruzione di legami tra l'università e gli enti del territorio, a partire dall'utilizzo della pratica pedagogica del Service-Learning³⁵.

Ogni soggetto ha qualcosa da dare (e da dire) ad altre e altri: valorizzando la parola come mezzo di conoscenza e ponte di significati condivisi è possibile promuovere il dialogo tra saperi e culture differenti, agendo sia sul piano dell'acquisizione di contenuti culturali tramite un processo in cui l'apprendente è protagonista attivo sia sul versante dell'educazione a una cittadinanza democratica³⁶.

Bibliografia

- Albanesi C. – Bergamin M. – Cecchini C. – Compare C. – Culcasi I. – De Piccoli N. – Di Masi D., *The Manifesto of Italian Universities Network for Service-Learning*, «Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete», XXIII (2023), n. 2, pp. 7–12, DOI: 10.36253/form-14780.
- Bernacki M.L. – Jaeger E., *Exploring the impact of service-learning on moral development and moral orientation*, «Michigan Journal of Community Service Learning», XIV (2008), n. 2, pp. 5–15.
- Cadei L. – Serrelli E., *Il potenziale trasformativo del service-learning universitario: un'analisi multilivello*, «Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete», XXIII (2023), n. 2, pp. 244–255.
- Caspersz D. – Olaru D., *The value of service-learning: the student perspective*, «Studies in Higher Education», XLII (2017), n. 4, pp. 685–700.
- Compare C. – Brozmanová Gregorová A. – Culcasi I. – Aramburuzabala P. – Albanesi C., *“The farmer, the guide, and the bridge”: the voice of community partners within European Service-Learning*, «Pedagogy, Culture & Society», XXXIII (2025), n. 1, pp. 373–395.
- Conner J.O. – Erickson J., *When does service-learning work? Contact theory and service-learning courses in higher education*, «Michigan Journal of Community Service Learning», XXIII (2017), n. 2, pp. 53–65.
- Culcasi I. – Cinque M., *L'impatto del Service-Learning universitario: il progetto Hope*, «Excellence and Innovation in Learning and Teaching», 2021, pp. 136–151.
- Culcasi I. – Russo C. – Cinque M., *E-service-learning in higher education: Modelization of technological interactions and measurement of soft skills development*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», XXVI (2022), n. 3.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, Sansoni, Milano 2004.
- Eyler J., *Reflection: Linking Service and Learning—Linking Students and Communities*, «Journal of Social Issues», LVIII (2002), n. 3, pp. 517–534.
- Eyler J. – Giles D.E. Jr., *Beyond surveys: Using problem solving interviews to assess the impact of service-learning on understanding and critical thinking*, in Billig S. – Furco A. (a cura di), *Service-Learning: The essence of the pedagogy*, Information Age Publishing, CT 2002, pp. 147–160.

³⁵ Cfr. E. Zlotkowski, *A service learning approach to faculty development*, in R.A. Rhoads – J.P.F. Howard (a cura di), *Academic service learning. A pedagogy of action and reflection*, Jossey-Bass, San Francisco 1998, pp. 81–89.

³⁶ V. Ferrero, *Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l'insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva. Riflessioni a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla Philosophy for Children*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XIII (2021), n. 22, p. 90.

- Ferrero V., *Prender parola. Il dialogo come strumento educativo e l'insegnante come facilitatore per costruire una classe-comunità inclusiva. Riflessioni a partire dalle pedagogie della parola e del dialogo e dalla Philosophy for Children*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XIII (2021), n. 22, pp. 88–103.
- Holsapple M.A., *Service-learning and student diversity outcomes: Existing evidence and directions for future research*, «Michigan Journal of Community Service Learning», XVIII (2012), n. 2, pp. 5–18.
- Houshmand S. – Spanierman L.B. – Beer A.M. – Poteat P.V. – Lawson L.J., *The impact of a service-learning design course on white students' racial attitudes*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», XVIII (2014), n. 2, pp. 19–48.
- Ifinedo E. – Burt D., *Exploring the application of college student role models in service-learning pedagogy*, «Journal of Applied Research in Higher Education», XVII (2025), n. 1, pp. 219–232.
- Jacoby B., *Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*, Jossey-Bass, San Francisco 2015.
- Kolb D.A., *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ) 1984.
- Martino F., *Università tra ricerca e sviluppo di comunità sostenibili: Project-based sul Service Learning*, «Scienze pedagogiche», LII (2023), n. 3.
- Maulini C. – Miatto E., *Il Service Learning al servizio di una didattica orientativa e orientante*, «Lifelong Lifewide Learning», XX (2023), n. 43, pp. 91–100.
- Mazzoni V. – Ubbiali M., *Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del Service Learning nella formazione dei futuri docenti*, «Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete», XV (2015), n. 3, pp. 243–257, DOI: 10.13128/formare-17195.
- McNatt D.B., *Service-learning: An experiment to increase interpersonal communication confidence and competence*, «Education and Training», LXII (2019), n. 2, pp. 129–144.
- Mezirow J., *How critical reflection triggers transformative learning*, in Mezirow J. and Associates (a cura di), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1990, pp. 1–20.
- Mezirow J., *La teoria dell'apprendimento trasformativo*, Raffaello Cortina, Milano 2016.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Mortari L. (a cura di), *Service Learning: Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Mortari L. – Silva R. – Ubbiali M., *A Case of Service-Learning and Research Engagement in Preservice Teachers' Education*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», XXIII (2019), n. 3, pp. 145–158.
- Mortari L. – Silva R. – Zanotti A., *Quando il Service Learning pone la ricerca educativa a servizio della formazione docente e dell'innovazione didattica: il "caso" Resolving Robots*, «RicercaAzione», XII (2020), n. 1, pp. 83–105.
- Public Law, National and Community Service Trust Act, 21 settembre 1993, n. 103-82, http://www.nationalservice.gov/sites/default/files/documents/cncs_statute_1993.pdf (consultato il gg/mm/aaaa).
- Puig Rovira J.M. – Rodríguez J.P., *Rasgos pedagógicos del Aprendizaje Servicio*, «Cuadernos de Pedagogía», CCCLVII (2006), pp. 60–63.
- Rodriguez D. – Jaya M. – Moreira-Arboleda J. – Raya E. – Carrión P., *Sustainable development through service learning and community engagement in higher education: a systematic literature review*, «International Journal of Sustainability in Higher Education», XXVI (2024), pp. 158–201.
- Serrelli E., *Il service-learning come pratica trasformativa nella pedagogia universitaria e i suoi effetti sul benessere degli studenti*, «Pedagogia Oggi», XXII (2024), n. 1, pp. 95–102.
- Tapia M.N., *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2006.
- Zecca L., *L'identità professionale in formazione tra Community Service Learning e ricerca-azione partecipativa*, «Pedagogia Oggi», XXII (2024), n. 1, pp. 40–46.
- Zlotkowski E., *A service learning approach to faculty development*, in Rhoads R.A. – Howard J.P.F. (a cura di), *Academic service learning: A pedagogy of action and reflection*, Jossey-Bass, San Francisco 1998, pp. 81–89.

The institutionalization of Service-Learning in Italy and Catalonia: a perspective from university faculty

Irene Culcasi, Università LUMSA, i.culcasi@lumsa.it

Brenda Bär, Universitat de Barcelona, brendabar@ub.edu

Anna Escofet, Universitat de Barcelona, annaescofet@ub.edu

Maria Cinque, Università LUMSA, m.cinque@lumsa.it¹

Abstract

This article aims to critically analyze the processes of institutionalization of Service-Learning (SL) in universities in Catalonia and Italy, from the perspective of university faculty. The exploratory study is based on semi-structured qualitative interviews conducted in twelve universities (six Italian and six Catalan), selected for their membership in SL networks, a minimum three-year trajectory in implementing the approach, and formal recognition of SL as an innovative teaching practice. Key elements of the institutionalization process are examined, including challenges and potential, along with barriers, enabling factors, and transformative effects for both universities and faculty. Thematic analysis, carried out through an algorithmic qualitative approach, enables a critical dialogue among different experiences, problematizing the tensions and effects arising from the formalization of SL and highlighting the structural, cultural, and pedagogical conditions that influence its development.

L'istituzionalizzazione del Service-Learning in Italia e Catalogna: uno sguardo dalla prospettiva docente

Il presente articolo intende analizzare criticamente i processi di istituzionalizzazione del Service-Learning (SL) nelle università della Catalogna e dell'Italia, a partire dalla prospettiva del corpo docente. Lo studio, di carattere esplorativo, si basa su interviste qualitative semi-strutturate realizzate in dodici università (sei italiane e sei catalane), selezionate per la loro appartenenza a reti di SL, una traiettoria minima di tre anni nell'implementazione della proposta educativa e il suo riconoscimento formale come pratica di innovazione didattica. Vengono analizzati elementi chiave del processo di istituzionalizzazione, sfide e potenzialità, insieme a ostacoli, fattori facilitanti ed effetti trasformativi per l'università e i docenti. L'analisi tematica, sviluppata attraverso un approccio qualitativo algoritmico, consente di mettere in dialogo critico le diverse esperienze, problematizzando le tensioni e gli effetti derivanti dalla formalizzazione del SL ed evidenziando condizioni strutturali, culturali e pedagogiche che incidono sul suo sviluppo.

Keywords: Service-Learning; Institutionalization process; Algorithmic qualitative analysis; faculty perspective; structural, cultural, and pedagogical conditions.

Parole chiave: Service-Learning; processi di istituzionalizzazione; analisi qualitativa algoritmica; prospettiva del corpo docente; condizioni strutturali, culturali, pedagogiche

1. The Institutionalization of Service-Learning in Higher Education

1.1. The concept of institutionalization

Institutionalization refers to the process through which a practice ceases to depend on individual or circumstantial initiatives and becomes permanently embedded within the structural and cultural architecture of an organization. From a macro-institutional perspective, North² defines institutions as the formal and informal rules that shape human interaction. Accordingly, to institutionalize means to codify a practice into norms, routines, incentives, and shared expectations. Scott³ expands this understanding through his

¹ Author contributions: Conceptualization, I.C., B.B., A.E., M.C.; Methodology, A.E., I.C., B.B.; Interviews and data curation, I.C., B.B.; Formal analysis, I.C., B.B.; Validation, A.E.; Writing—original draft preparation, A.E., I.C., B.B.; Writing—review, A.E., I.C., B.B.; Editing, I.C.; Supervision, M.C. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

² D.C. North, *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, University Press, Cambridge 1990.

³ W.R. Scott, *Institutions and Organizations: Ideas, Interests, and Identities*, SAGE 2014.

institutional triangle, identifying three pillars: the regulative (rules, structures, and sanctions), the normative (values, standards, and obligations), and the cultural-cognitive (frames of meaning and beliefs), emphasizing that organizational stability emerges when these three dimensions converge around a given practice.

Within higher education, the institutionalization of Service-Learning (SL) represents a transition from sporadic, individually motivated initiatives to enduring and systematically supported structures. It entails its incorporation into curricula, regulations, and strategic plans; the establishment of support mechanisms; incentives for academic staff; and the development of a culture that acknowledges its pedagogical and civic value⁴. In this sense, institutionalization is both a multi-level process (classrooms, programs, faculties, university) and a multi-pillar one (regulative, normative, and cultural-cognitive), through which the practice becomes legitimized by its structural integration, its axiological coherence, and its meaningfulness for the academic community⁵.

1.2. Frameworks for analyzing institutionalization processes

Several studies have focused on identifying frameworks that help to understand the institutionalization of SL. The model developed by Furco⁶ is the most widely used reference for operationalizing the institutionalization of SL in higher education. It identifies interdependent domains (support structures, policies and regulations, academic development, and community engagement) and describes stages of maturity that make it possible to diagnose the degree of SL integration as well as to guide improvement pathways. The usefulness of this model lies in both its categories and its dynamic nature: institutionalization is conceived as an iterative process in which progress in one domain reinforces advances in others.

Bringle and Hatcher⁷ have proposed frameworks that place institutionalization at the core of the university's mission. For them, SL becomes consolidated when it is integrated into the essential functions of higher education and linked to students' holistic development and the cultivation of democratic citizenship. Their approach shifts the focus from the proliferation of projects to the strategic articulation of SL with institutional identity, graduate profiles, and quality assurance systems.

Gelmon and colleagues⁸ propose assessing the consolidation of SL through dimensions such as organizational culture, leadership, faculty development, reciprocal partnerships, and community impact, showing that institutionalization extends beyond teaching to encompass governance and change management. Sotelino-Losada and colleagues⁹ emphasize that sustained progress depends on enabling conditions (leadership, stable structures, faculty recognition, research, and evaluation) and on alignment across levels (courses, programs, faculties, and the university). Finally, Butin¹⁰ reminds us that institutionalization entails epistemic and political disputes – such as what counts as knowledge and what is valued in academic careers – therefore, its analysis cannot be separated from the identity and culture of each university.

⁴ R.G. Bringle – J.A. Hatcher, *Institutionalization of service learning in higher education*, «The Journal of Higher Education», LXXI, 3 (2000), pp. 273–297; A. Furco, *Institutionalizing service-learning in higher education*, «Journal of Public Affairs», VI (2002), pp. 39–67.

⁵ R.G. Bringle – J.A. Hatcher, *International service learning: Conceptual frameworks and research*. In R.G. Bringle – J.A. Hatcher – S.G. Jones (Eds.), *International Service Learning* (pp. 3–28), Stylus 2011; W.R. Scott, *Institutions and Organizations*, cit.

⁶ A. Furco, *Institutionalizing service-learning in higher education*, cit.; A. Furco, *The engaged campus: Toward a comprehensive approach to public engagement*, «British Journal of Educational Studies», LVIII, 4 (2010), pp. 375–390.

⁷ R.G. Bringle – J.A. Hatcher, *Institutionalization of service learning in higher education*, cit.; R.G. Bringle – J.A. Hatcher, *International service learning*, cit.

⁸ S.B. Gelmon – C. Jordan – S.D. Seifer, *Community-engaged scholarship in higher education: Policy and practice*, Campus Compact 2018.

⁹ A. Sotelino-Losada – M.A. Santos-Rego – M. Cebrián-de-la-Serna, *Institutionalization of Service-Learning in European Higher Education: Insights and Challenges*, «Education, Citizenship and Social Justice», XVI, 2, pp. 181–198, 2021.

¹⁰ D.W. Butin, *Service-Learning in Theory and Practice: The Future of Community Engagement in Higher Education*, Palgrave Macmillan 2010.

1.3. Factors fostering institutionalization

The various frameworks analyzed converge in highlighting that the institutionalization of SL advances when governance decisions, organizational infrastructure, and academic culture intersect. At the *regulative level*, the leadership of university Rectors and Deans is decisive in translating SL into strategic priorities, incorporating it into curricula, and providing funding and support units. Without such institutional backing, initiatives tend to become fragmented or remain dependent on individual volunteerism¹¹. In this regard, the creation of offices, centers, or institutional programs for SL acts as a catalyst for moving from isolated projects to sustained and scalable policies¹².

The *normative level* becomes evident when universities acknowledge SL within faculty development and promotion systems, provide specific pedagogical training, and establish clear criteria for quality and impact. Integrating faculty engagement in SL into academic career pathways and teaching evaluations reduces the perception of overload and legitimizes the methodology as part of the professional repertoire of university educators¹³. Finally, at the *cultural-cognitive level*, institutionalization is consolidated when SL is recognized as a legitimate avenue for teaching, research, and knowledge transfer. Co-planning with community organizations and the establishment of reciprocal and sustainable partnerships not only enhance the social relevance of the curriculum but also foster trust and reciprocity: two conditions identified as structural for the organizational embeddedness of SL¹⁴. Taken together, the convergence of these three dimensions outlines a trajectory of institutional change, progressing from local innovation to standardization and, ultimately, to the internalization of practices and values. This pattern aligns with recent research on the development of SL in European higher education¹⁵ and underscores the centrality of civic learning as a criterion of quality¹⁶.

1.4. Obstacles in the processes of institutionalization

The institutionalization of SL faces structural, cultural, and epistemological tensions. At the *structural level*, the bureaucratization of university life and the dominance of productivity-based research assessment tend to discourage methodologies that require extended timeframes, collaborative work with external stakeholders, and inter- or transdisciplinary approaches. This performance-oriented logic hinders the embedding of SL and often relegates it to curricular margins or ad hoc initiatives¹⁷. Institutionally, this results in a mismatch between what universities measure and reward and what SL requires, such as co-planning with community partners and attention to civic and ethical outcomes.

At the *organizational level*, a recurrent obstacle is faculty overload and the perception that SL adds tasks that are not always recognized in accreditation, promotion, or evaluation processes. In the absence of explicit incentives and targeted pedagogical training, faculty may view SL as additional work or even as a risk to their research trajectory, limiting its diffusion beyond a small group of committed educators¹⁸.

At the *external level*, weak community partnerships represent another challenge. When relationships between universities and community organizations are not based on reciprocity, continuity, and shared responsibility,

¹¹ R.G. Bringle – J.A. Hatcher, *Institutionalization of service learning in higher education*, cit.; R.G. Bringle – J.A. Hatcher, *International service learning*, cit.

¹² A. Furco, *Institutionalizing service-learning in higher education*, cit.; S.B. Gelmon et al., *Building Capacity for Community Engagement: Institutional Change*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», XXII, 2, pp. 1–20, 2018.

¹³ P. Aramburuzabala et al., *Embedding Service Learning in European Higher Education*, Routledge 2019; R.G. Bringle – J.A. Hatcher, *International service learning*, cit.

¹⁴ R.G. Bringle – P.H. Clayton – M. Price, *Partnerships in service learning*, in T.K. Stanton – N.F. Stoecker et al. (Eds.), *Research on Service Learning* (pp. 307–337), Stylus 2009; S.B. Gelmon – C. Jordan – S.D. Seifer, *Community-engaged scholarship in higher education: Policy and practice*, Campus Compact 2018.

¹⁵ A. Sotelino-Losada et al., *Service-learning in Europe. Dimensions and understanding from academic publication*, «Frontiers in Education», VI, 604825, 2021.

¹⁶ R.G. Bringle – P.H. Clayton, *Civic learning: A sine qua non of service learning*, «Frontiers in Education», VI, 606443, 2021.

¹⁷ D.W. Butin, *Service-Learning in Theory and Practice*, cit.

¹⁸ R.G. Bringle – J.A. Hatcher, *International service learning*, cit.; S.B. Gelmon et al., *Building Capacity for Community Engagement*, cit.

extractive practices may emerge, where the community is used merely as a pedagogical resource. Such dynamics erode the public legitimacy of SL and reduce its educational impact¹⁹.

Finally, an underlying *epistemic and political tension* concerns the risk of SL becoming instrumentalized – reduced to a technical tool for solving operational problems or to a reputational label – thus stripping it of its critical and transformative dimensions oriented toward the common good, social justice, and civic learning. This technocratic shift dilutes reflexivity, power analysis, and ethical formation, which are the distinctive features of SL compared to other experiential pedagogies²⁰. To prevent this, explicit indicators should be developed to assess public deliberation, commitment to equity, and social responsibility²¹.

2. Method

2.1. Aim and research design

The overall aim of the study was to explore in depth the process of institutionalization of SL within higher education. An interpretive qualitative study was conducted to understand the processes of SL institutionalization from the perspectives of key university stakeholders. The use of in-depth interviews enabled access to meanings, rationales, and organizational practices that are difficult to capture through standardized techniques. The research was carried out in 12 universities across Italy and Catalonia (Spain), including both public (three Italian and five Catalan) and private institutions (three Italian and one Catalan). Figure 1 illustrates all phases of the study.

2.2. Participants selection strategy

University faculty were selected from institutions that met the following criteria: presence of teaching staff with experience in SL across various disciplines; a minimum of three years of institutional engagement in promoting SL; existence of institutional leadership or support structures related to SL; active participation in networks or regional collaborations with other universities to promote SL. Participants were contacted via institutional e-mail and received an invitation letter along with an information sheet about the study. After clarifying any questions, verbal informed consent was obtained, ensuring voluntariness, the right to withdraw without consequences, and confidentiality.

2.3. Data collection instrument and procedures

A semi-structured interview guide was developed and organized into five thematic sections. Each section addressed specific dimensions of the phenomenon, combining descriptive, reflective, and evaluative questions to encourage a coherent and well-articulated narrative from participants. The sections were as follows:

1. *Meaning of the process*: personal understanding of the term institutionalization, exploring both the meanings attributed to the process and the concrete criteria that define a genuinely institutionalized SL practice;
2. *Trajectory and narrative*: history and evolution of SL within the institution, identifying key moments and actors;
3. *Facilitators and barriers*: supportive elements and obstacles, whether structural, cultural, pedagogical, or ideological.
4. *Critical reflection on tools*: use of instruments for monitoring and evaluating the SL institutionalization process.
5. *Prospects*: ways to continue advancing the institutionalization process. This section also included personal reflections on the professional and human development of faculty members.

Interviews were conducted face-to-face or via videoconference, lasting an average of sixty minutes. They were recorded and transcribed verbatim by two members of the research team, who also took field notes.

¹⁹ R.G. Bringle – P.H. Clayton – M. Price, *Partnerships in service learning*, In Id. et al. (Eds.), *Research on Service Learning* (pp. 307–337), Stylus 2009. S.B. Gelmon et al., *Building Capacity for Community Engagement*, cit.

²⁰ D.W. Butin, *Service-Learning in Theory and Practice* cit.

²¹ R.G. Bringle – P.H. Clayton, *Civic learning: A sine qua non of service learning*, cit.

2.4. Data analysis

A reflexive thematic analysis with a deductive approach was conducted following six phases: 1) familiarization, 2) initial coding, 3) theme generation, 4) review, 5) definition and naming, and 6) analytical writing with illustrative excerpts. Atlas-ti version 23.3.0 was used to manage the corpus, memos, and versions. The results are presented in the following section, with anonymized verbatim quotations.

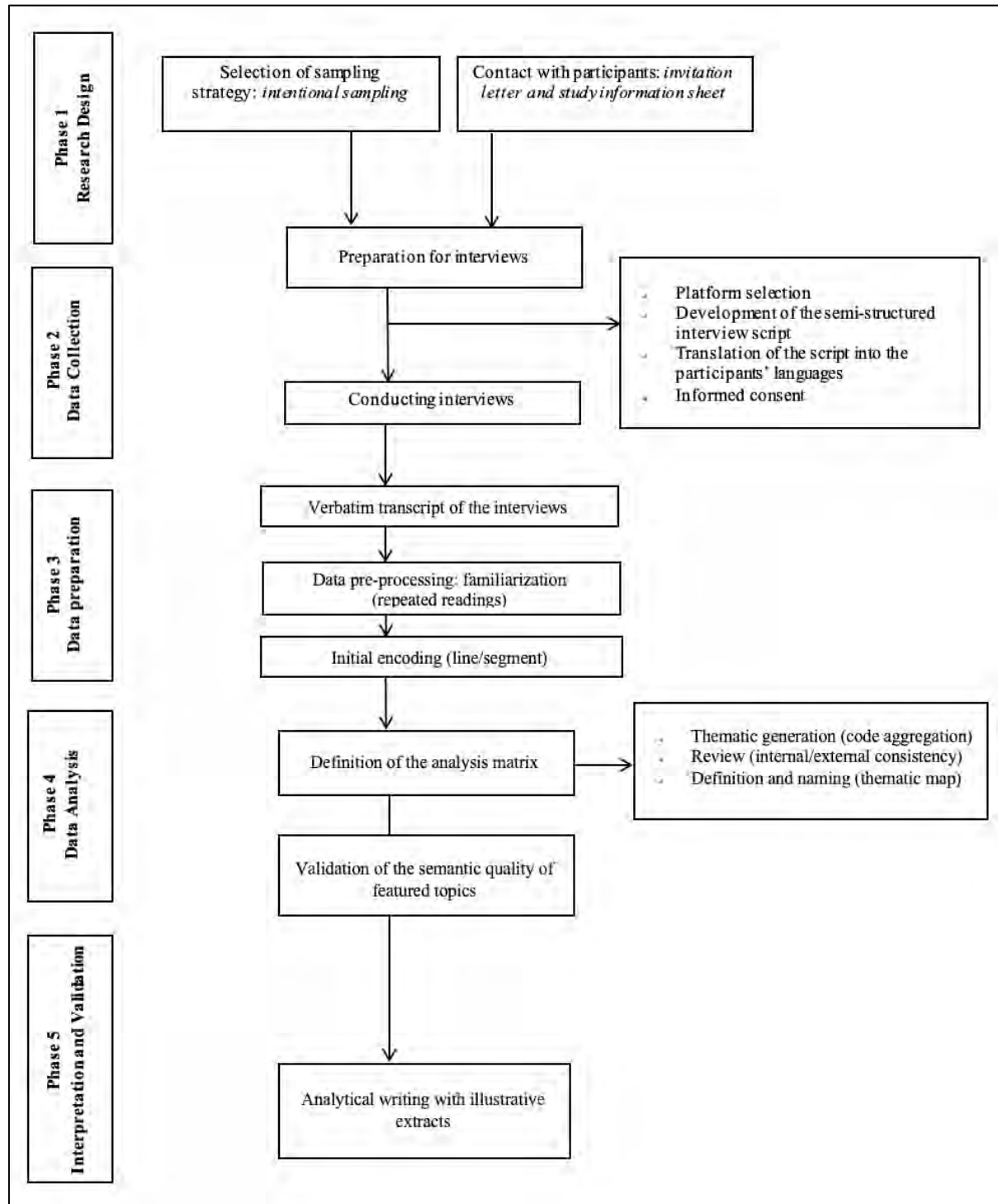


Figure 1. Flowchart of the Algorithm's methodological phases.

3. Results

The analysis of the interviews provides insights into the processes of SL institutionalization from the perspective of university faculty. Table 1 presents the resulting categories and subcategories, which are further elaborated and illustrated in the following sections.

Categories	Subcategories
1. Meaning of the Institutionalization process	1.1. Structural dimension 1.2. Cultural dimension 1.3. Pedagogical dimension
2. Trajectory and narrative	2.1. Starting point 2.2. Consolidation point 2.3. Key actors
3. Facilitators and Barriers	3.1. Institutional, relational, and pedagogical facilitators 3.2. Structural and cultural barriers
4. Critical reflection on tools	4.1. Tools as support for the SL systematization and legitimization 4.2. Limitations: rigidity, lack of adaptation and institutional recognition 4.3. Tools as spaces for learning and co-construction
5. Perspectives and learnings	5.1. Advancing the institutionalization process 5.2. Recommendations for other universities 5.3. Personal reflections and professional learning

Table 1. Resulting categories and subcategories.

3.1. Meaning of the institutionalization process

The analysis reveals that the institutionalization of SL is understood as a dynamic, multi-level process that combines structural, cultural, and pedagogical transformations. There is broad agreement that institutionalization does not merely entail formalization, but rather the alignment of structures, values, and practices.

3.1.1. Structural dimension

From a structural perspective, institutionalization is associated with the visible and formal presence of SL within the university architecture. Faculty members identify as key indicators the inclusion of SL in official documents, curricula, institutional websites, and stable support structures.

In Italian institutions, participants emphasize the importance of “integrating Service-Learning into credit-bearing courses, establishing coordination centers, training programs, and collaboration among faculty” (UPR_I1), or note that “When there is a formal group within the university dedicated to Service-Learning, a genuine level of consolidation is achieved” (UPU_I1). Both accounts highlight the significance of dedicated structures and recognized resources that sustain faculty work and ensure continuity. In Catalonia, this dimension is reinforced by references to the creation of SL offices or programs within the vice-rectorates for social engagement or teaching innovation, as well as by the inclusion of SL in university strategic plans. One faculty member explains: “Something is truly institutionalized when there is a stable structure that coordinates and provides training” (UPU_C1), while another adds: “Institutionalization occurs when Service-Learning is part of the strategic plan and receives faculty recognition” (UPR_C1).

Overall, the participants reflect a shared understanding: institutionalization requires a structural anchor, materialized in strategic plans, dedicated offices or units, and sustained funding.

3.1.2. Cultural dimension

At the cultural level, institutionalization entails a shift in mindset and a transformation of the university’s identity. It is not merely about introducing a new methodology, but about redefining the relationship between the university and society on the basis of values such as reciprocity, justice, and mutual learning.

In an Italian public university, one participant expressed that “The university must allow itself to be changed and recognize itself as a learning subject [...] through encounters with organizations and direct beneficiaries in a co-creation process” (UPU_I2). In a private institution, the emphasis is placed on building structures that embody shared values: “I feel that the issue of institutionalization cannot be merely technical; it must respond to shared values and real needs” (UPR_I2), including, in some cases, those connected to Christian charisms that shape institutional identity. References to the university’s Third Mission are also frequent in this context. Catalan universities express a convergent vision, though one more explicitly linked to the civic or social mission of higher education. In a public university, a participant stated that “To institutionalize is not to bureaucratize,

but to recognize social engagement as part of the university's DNA" (UPU_C2), while another emphasized that "It is a collective process that transforms the teaching culture and the value of civic learning" (UPU_C3). Thus, institutionalization is conceived as a balance between regulation and culture: SL becomes durably integrated when the academic community internalizes its values and translates them into criteria for quality and institutional belonging. Public universities tend to emphasize the social and collective impact of SL, whereas private universities highlight its ethical coherence and its integration into institutional identity.

3.1.3. Pedagogical dimension

The pedagogical dimension encompasses the indicators most directly related to teaching and learning. Participants agree that SL reaches a level of institutionalization when it is systematically integrated into the curriculum and produces recognizable effects in educational practice.

In Italy, interviewees emphasized the need for curricular integration of SL and the existence of mechanisms for its recognition. They pointed out that *"Key indicators include the number of courses and the recognition provided to faculty"* (UPU_I3). In Catalonia, the indicators point in a similar direction, highlighting faculty training and interdisciplinary projects as signs of consolidation. Moreover, the findings show that institutionalization requires ensuring the pedagogical quality of initiatives, as evidenced by *"the inclusion of civic competence assessment"* (UPU_C4), *"shared pedagogical reflection"* (UPU_C2), and *"the structural continuity of projects"* (UPU_I1).

These testimonies illustrate that the pedagogical dimension acts as a bridge between the structural and cultural levels: institutionalization takes shape when teaching innovation translates into recognized and sustainable practices. In sum, universities in both contexts understand institutionalization as a balance among structure, culture, and pedagogy. Public institutions tend to emphasize the social function and cultural transformation potential of SL, whereas private universities highlight its ethical coherence and pedagogical innovation. In both, Italy and Catalonia, the process gains legitimacy when formal structures sustain a shared sense of commitment and reciprocal learning.

3.2. Trajectory and Narrative

3.2.1. Starting point

The trajectories of SL originate from initiatives led by individual faculty members or small groups, and from the pursuit of academic legitimacy through networks and collaborations. In Italian universities, the first milestones are often linked to the identification of existing experiences and participation in the national SL network. As one faculty member noted: *"The first key moment was our participation in the Italian Service-Learning network, which allowed us to recognize ourselves as a group, share resources, and map projects"* (UPU_I1). In Catalonia, the starting point is rooted in teaching innovation groups and driven by faculty committed to social responsibility within higher education. As described by one participant: *"It all started with the work of a small group of professors, and the creation of the Service-Learning Network in Catalonia"*²² (UPU_C4). In both contexts, the movement is grassroots in nature and the process unfolds from the bottom-up, propelled by faculty initiative rather than institutional structure.

3.2.2. Consolidation point

Consolidation occurs when SL moves beyond the experimental phase and gains formal recognition. In Italy, the support of the rectorate or the dean's office is decisive: *"The dean's involvement and the inclusion of Service-Learning in the faculty's innovation plan marked the transition toward consolidation"* (UPR_I2), or *"the creation of a postgraduate school or research center and a coordination structure"* (UPR_I1). The incorporation of SL into teaching plans and its visibility on institutional websites are also mentioned as indicators of progress. In Catalonia, consolidation takes shape through the establishment of structures with assigned staff: *"The creation of the Service-Learning office and its inclusion in the university's strategic plans marked a turning point"* (UPU_C3). The existence of technical units, faculty training, and inter-faculty coordination reflect a

²² Xarxa d'Aprenentatge Servei de les Universitats Catalanes (ApS(U)CAT): <https://www.apsucat.cat>. The Network was formally established in July 2015 with the aim of fostering the exchange of experiences and the development of knowledge on the promotion, implementation, evaluation, and institutionalization of SL within Catalan universities.

more formalized stage of development. Overall, the process involves a shift from individual enthusiasm to collective structure, where governance decisions ensure continuity and legitimacy.

3.2.3. Key Actors

Institutionalization is sustained by multiple forms of leadership and collaborative networks. In both contexts, it becomes consolidated when key actors, structures, and communities act in a coordinated manner, transforming a pedagogical innovation into an established and sustainable university practice. In Italy, the key actors are the deans, rectorates, and the national network of universities for Service-Learning – formally established as an Association in 2025²³ – which legitimizes the approach. As one faculty member emphasized: *“The national Service-Learning network was key to connecting universities and faculty members who shared the same interest”* (UPU_I2). In Catalonia, leadership is more diversified, involving SL offices, vice-rectorates for social engagement, and faculty networks. The role of students is also highlighted, as one participant observed: *“Students play a key role because they demonstrate the value of Service-Learning to the university”* (UPU_C2).

3.3. Facilitators and barriers

3.3.1. Facilitators

The main facilitators of SL operate at the institutional, relational, and pedagogical levels. At the institutional level, university governance support and alignment with the institution’s educational mission are decisive: *“An important facilitator has been the affinity with the university’s mission and the constant support from the rectorate”* (UPR_I1). In Catalonia, institutional backing also translates into concrete incentives: *“Providing academic recognition to faculty involved in Service-Learning has been essential to avoid its perception as additional work”* (UPU_C3). At the relational level, inter-university networks and collaboration among faculties strengthen continuity: *“The main facilitator has been the Service-Learning network, which allowed us to exchange materials and experiences”* (UPU_I2); *“The joint work of the Service-Learning Network and collaboration among faculties have ensured the continuity of the process”* (UPU_C4). Finally, at the pedagogical level, participants emphasized the flexibility and coherence of the approach: *“The main facilitator has been its great flexibility. Service-Learning is appealing because it can be adapted to each context and need”* (UPU_C1). Overall, interviewees agreed that institutionalization is facilitated when leadership, collaboration, and educational coherence converge.

3.3.2. Structural and Cultural Barriers

The obstacles – both structural and cultural – reflect underlying tensions between innovation and institutional dynamics. At the structural level, participants mentioned administrative rigidity and lack of formal recognition: *“The main difficulty is the absence of institutional mechanisms to coordinate the work and to recognize it within the teaching workload”* (UPU_I1); *“The rigidity of the system and the lack of recognized hours make it very difficult to sustain Service-Learning”* (UPU_C5). At the cultural level, disciplinary resistance and the perception of limited scientific legitimacy were the most frequently cited barriers: *“The barrier is the weak legitimacy that Service-Learning is still perceived to have in the academic field”* (UPU_I2); *“It is sometimes considered a minor methodology, and it is difficult for it to be valued as genuine innovation”* (UPU_C2). The interviews thus reveal that the institutionalization of SL requires not only structures and resources, but also a paradigm shift within the university culture.

3.4. Critical reflection on institutionalization tools

3.4.1 Tools as support for the SL systematization and legitimization

In both contexts, several faculty members recognized the value of these tools – such as rubrics, indicators, protocols, reports – as key elements for providing structure, visibility, and legitimacy to SL within the

²³ Associazione Universitaria Italiana per il Service-Learning (UNiSL), 2025: <https://www.associazioneunisl.it>. The Association was formally established in March 2025 with the purpose of fostering dialogue and collaboration among academics, educators, researchers, and Third Sector professionals committed to advancing and disseminating SL practices.

university. Rubrics, indicators and protocols are perceived as instruments that help to systematize the experience, making the SL approach more recognizable, transferable, and assessable.

In the both contexts, some participants reported having begun to use rubrics adapted to their own institutional setting (UPR_I1; UPU_I3; UPU_C3), reflecting a progressive, bottom-up process of institutionalization originating in teaching practice. Likewise, the adoption of rubrics developed in other regions demonstrates an effort to align local experiences with international quality frameworks (UPR_I3; UPU_C5). However, it should be noted that not all participating universities implement tools specifically aimed at the institutionalization process; in this regard, tools are more commonly employed to monitor or to assess the SL impact on students and community. Overall, the voices collected convey a positive and constructive view of institutionalization tools, understood not as external impositions but as resources that support the consolidation and recognition of SL within higher education.

3.4.2. Perceived limitations: rigidity, lack of adaptation, and limited institutional recognition

A significant proportion of faculty expressed critical reservations regarding the effective application of SL institutionalization measurement tools. In many cases, Italian participants emphasized that there are still no specific instruments or shared protocols to guide practice (UPU_I1; UPU_I2), or that the use of rubrics and formal evaluation systems remains at an early stage (UPR_I2). These limitations are linked to the absence of a consolidated institutional framework and to the perception that these tools can become overly rigid or decontextualized when introduced without adequate adaptation to local realities.

Similarly, in the Catalan context, several professors acknowledged that existing tools are “*local*” or of limited scope and that, in some cases, neither rubrics nor standardized evaluation instruments are used (UPU_C4; UPU_C1). These statements highlight a tension between the need to formalize SL and the risk of bureaucratizing it, generating an ambivalent attitude among faculty: on the one hand, the expectation of having mechanisms that provide recognition and sustainability; on the other, the concern that these same instruments might constrain the flexibility and innovative spirit inherent to the approach.

3.4.3. Tools as spaces for learning and co-construction

Beyond their technical or evaluative function, some faculty members interpret institutionalization tools as spaces for collective learning and shared reflection. From this perspective, rubrics, questionnaires, and protocols are not conceived merely as measurement instruments, but as formative devices that foster dialogue and continuous improvement among the various actors involved.

In the Italian context, several professors emphasized the importance of using common reference frameworks (UPR_I3), not only to ensure the quality of the process but also to promote a shared understanding of the objectives and values of SL within the academic community. In Catalonia, this reflective dimension is even more explicit. Several faculty members pointed out that “*Tools are useful for measurement and feedback*” (UPU_C2) or that “*we have conducted studies on the tools themselves*” (UPU_C3), underscoring their role as mediators of self-regulation and participatory evaluation processes. In other cases, questionnaires and rubrics were mentioned as being collectively designed (UPU_C5), reinforcing the idea of tools as vehicles for institutional co-construction. Taken together, these experiences reveal a transformative approach to institutionalization, in which tools are not imposed from above but emerge from collaborative practices, contributing to the consolidation of an institutional SL culture grounded in reflection, participation, and shared learning.

3.5. Reflections and lessons learned

3.5.1. Advancing the process of Service-Learning institutionalization

Among the most frequently mentioned proposals for advancing institutionalization are the creation of stable working groups integrating committed faculty and administrative staff (UPR_I2), and the strengthening of interdepartmental coordination to ensure coherence and continuity (UPU_I2). In this regard, several participants emphasized the importance of positioning SL within vice-rectorates or other key institutional structures as a guarantee of continuity and recognition (UPU_C5). In the Catalan context, the responses highlight in particular the move towards interdisciplinary SL, linking it to equity, sustainability, and educational innovation policies. As one faculty member stated, “*Interdisciplinarity will open a new stage for Service-Learning*” (UPU_C1). This, for instance, already exists in the Italian context (UPR_I1). Other faculty members

emphasize that, in order to advance the institutionalization process, it is necessary to *move “toward the full integration of Service-Learning into the institutional strategy”* (UPU_C3). Taken together, these contributions reveal a forward-looking vision oriented toward the organic integration of SL into the university’s mission, moving beyond the phase of isolated projects toward a sustainable and cross-cutting institutional model.

3.5.2. Recommendations for other universities

Participants offered a series of recommendations that reflect lessons learned from their own experiences of institutionalization. First, they emphasized the importance of not waiting until everything is fully defined before starting, but rather of initiating the process through meaningful practices that enable learning in action (UPR_I1). Other voices highlighted the need to make use of existing exchange networks and communities of practice – both national and international – as spaces for support and legitimation (UPR_I2). In the Catalan context, recommendations point toward a participatory and contextualized approach: *“Identifying who is already doing Service-Learning or who is sensitive to the topic”* (UPU_C2) is considered an essential first step, as is beginning from the grassroots level with motivated teaching teams before moving toward higher institutional levels (UPU_C4). Participants also advised ensuring coherence between institutional discourse and organizational structures so that SL does not become a voluntary or marginal activity.

In sum, these recommendations illustrate a conception of institutionalization as a collectively constructed process, wherein organizational learning arises from ongoing reflection on professional practice.

3.5.3. Personal reflections and professional learning

In terms of professional development, several faculty members described the institutionalization process as a source of ethical and pedagogical growth that has strengthened their commitment to the university’s social mission. *“Finding a balance between structure and passion”* (UPU_I2) summarizes the challenge of keeping the initial motivation alive while maintaining institutional coherence. Other faculty members stated that SL has helped them rediscover meaning in their academic work by connecting teaching with the real needs of the community (UPR_C1; UPU_C3).

At the level of human and emotional development, the process is associated with feelings of pride, belonging, and shared responsibility. In Italy, one faculty member noted: *“The smile that comes from finding other people who share the concern for transforming the ways we think about learning and service. Service-Learning helps to find a balance in human development and allows us to work on fundamental dimensions such as encounter and humanity”* (UPR_I3); or *“Service-Learning has a very strong ethical dimension that must be safeguarded, as it is precisely what can make it a real tool for transformation within ourselves and within the university”* (UPR_I3). In Catalonia, another faculty member reflected: *“When a capitalist society atomizes relationships so that you are considered only as an individual who produces and consumes, this poses a serious threat to community-based and solidarity-driven practices. Competitiveness is not the only way to relate to others. Structuring relationships around solidarity and affection is not a fantasy or a utopia and Service-Learning offers a concrete way to work toward that utopia”* (UPU_C1).

These expressions reveal that the institutionalization of SL is not limited to organizational change, but entails an identity and cultural transformation among faculty members, who learn to recognize themselves as agents of change within the university.

4. Discussion and Conclusions

The findings of this study confirm that the institutionalization of SL in higher education is a complex, multi-level, and multi-actor process that entails structural, cultural, and pedagogical transformations. Consistent with the theoretical frameworks of reference²⁴, the research shows that the degree of institutionalization does not depend solely on the existence of regulations or support structures, but rather on the alignment among the three institutional pillars: regulative, normative, and cultural-cognitive.

From a *structural perspective*, the interviews reveal that universities that have reached higher levels of consolidation are those that have succeeded in integrating SL into their strategic plans, governance structures, and faculty development programs. This finding is consistent with the work of Gelmon and colleagues²⁵ and

²⁴ A. Furco, *Institutionalizing service-learning in higher education*, cit.; A. Furco, *The engaged campus*, cit.; R.G. Bringle – P.H. Clayton, *Civic learning*, cit.; W.R. Scott., *Institutions and Organizations*, cit.

²⁵ S.B. Gelmon et al., *Building Capacity for Community Engagement* cit.

Sotelino-Losada and colleagues²⁶, who emphasize that institutional policies and stable funding are enabling conditions for the sustainability of SL. However, the results also confirm the tensions described by Butin²⁷, arising from the productivity logic of contemporary universities, which tend to value bibliometric indicators more than social or educational impact.

At the *cultural level*, participants' narratives reveal an ongoing process of identity transformation within universities: a shift from an institution focused on knowledge transmission to one that learns *with* and *from* the community. This dialogical and ethical understanding of knowledge aligns with the notion of the *civic university*²⁸ and with the idea of the Third Mission in the European context²⁹. In this sense, SL emerges as a catalyst for redefining the relationship between university and society, strengthening values of reciprocity, social justice, and civic engagement.

From a *pedagogical perspective*, the testimonies indicate that the institutionalization of SL occurs when the methodology ceases to be peripheral and becomes embedded in the official curriculum, integrating learning objectives, competence assessment, and ethical reflection. This finding reinforces the arguments of Aramburuzabala and colleagues³⁰ regarding the value of SL as a strategy for educational quality and as a means of combining active learning with value-based and citizenship education. The study shows that pedagogical institutionalization requires not only supportive structures but also reflective teaching communities capable of sustaining collaborative practices and shared evaluation.

As anticipated by the frameworks of Bringle and Hatcher³¹ and Furco³², the consolidation of SL depends not merely on the creation of structures or regulations, but on the coherence among policies, values, and practices. The study confirms that such coherence is fragile when universities operate under logics of performance and bureaucracy but is strengthened when institutional leadership is combined with a teaching culture oriented toward social justice and civic learning³³. It also corroborates several tensions identified in the literature³⁴: the gap between discourse and practice, the tension between pedagogical innovation and traditional assessment systems, and the difficulty of recognizing the academic value of methodologies grounded in reciprocity and social commitment. These tensions reveal that the institutionalization of SL is not an endpoint but a continuous process of negotiation among formal structures, organizational culture, and ethical convictions.

Furthermore, the results highlight the ambivalent function of *institutionalization tools*. While some faculty members perceive them as mechanisms of legitimation and quality assurance, others associate them with rigidity and bureaucratization. This tension between formalization and flexibility reflects a recurring dilemma in institutional change processes³⁵: how to balance the need for standardization without losing the transformative dimension. The study suggests that tools are most effective when conceived as spaces for co-construction and organizational learning, reinforcing the idea of institutionalization as a deliberative and participatory process³⁶.

From an *applied perspective*, the findings offer several implications for university policy. Institutions wishing to advance the institutionalization of SL should invest in stable support structures, specific faculty training, professional recognition of social engagement, and assessment systems that integrate civic learning as a criterion of educational quality. Similarly, the strengthening of inter-university networks and sustainable

²⁶ A. Sotelino-Losada – M. A. Santos-Rego – M. Cebrián-de-la-Serna, *Institutionalization of Service-Learning in European Higher Education: Insights and Challenges*, «Education, Citizenship and Social Justice», XVI, 2, pp. 181–198, 2021.

²⁷ D.W. Butin, *Service-Learning in Theory and Practice*, cit.

²⁸ R.G. Bringle – P.H. Clayton, *Civic learning: A sine qua non of service learning*, cit.

²⁹ European Commission, *Towards a 2030 vision on the future of universities in Europe*. Brussels 2020.

³⁰ P. Aramburuzabala et al., *Embedding Service Learning in European Higher Education*, cit.

³¹ R.G. Bringle – J.A. Hatcher, *Institutionalization of service learning in higher education*, cit.; R.G. Bringle – J.A. Hatcher, *International service learning*, cit.; W.R. Scott., *Institutions and Organizations*, cit.

³² A. Furco, *Institutionalizing service-learning in higher education*, cit.

³³ R.G. Bringle – P.H. Clayton, *Civic learning*, cit.

³⁴ A. Kezar, *How colleges change: Understanding, leading, and enacting change*, Routledge 2014; D.W. Butin, *Service-Learning in Theory and Practice*, cit.

³⁵ D.C. North, *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, cit.

³⁶ R.G. Bringle – P.H. Clayton, *Civic learning*, cit.

community partnerships emerges as an essential condition for legitimacy and long-term anchoring of the approach.

The comparison between national contexts (Italy and Catalonia) reveals differentiated but complementary pathways. In Italy, the process relies on national academic networks and on the leadership of faculty members who promote institutional recognition from the bottom-up, through a more relational than normative dynamic. In Catalonia, institutionalization follows a more structured path, with dedicated offices, programs, and explicit policies embedding SL within broader university strategies. Interestingly, while the process in Spain appears to be more structured, some of the future directions envisaged for advancing SL institutionalization – such as the introduction of interdisciplinary SL courses – have already been implemented in Italy for several years³⁷. In sum, these differences reflect distinct institutional cultures but converge in their pursuit of academic legitimacy and organizational sustainability. In both contexts, SL emerges as an educational innovation that redefines the public role of universities and their modes of knowledge production.

This study presents certain limitations that should be acknowledged. First, the qualitative design, based on faculty interviews, provides in-depth but partial insights into the process, as it focuses primarily on academic perspectives. It would be necessary to incorporate the voices of other actors – university leaders, administrative staff, community partners, and students – to achieve a more holistic understanding of the phenomenon. Second, although the sample includes universities from two different contexts, the findings are not generalizable, since each institution operates within specific regulatory frameworks, academic cultures, and trajectories. Finally, as the study is based on self-reported data, potential biases related to social desirability or retrospective interpretation may have influenced some responses, particularly concerning institutional achievements.

Building on these findings, several future directions for research and institutional action can be identified. First, longitudinal studies are needed to trace how SL-related policies, structures, and cultures evolve over time. Such analyses would provide evidence of the long-term effects of institutionalization on the sustainability of practices, the consolidation of teaching communities, and the transformation of organizational culture. Second, it is essential to develop shared indicators of quality and impact that integrate academic, civic, and community dimensions. The establishment of common evaluative frameworks across universities would facilitate comparative analysis, visibility of best practices, and the avoidance of reductionist or instrumental approaches that limit understanding of SL's educational and social value. Another promising area for exploration concerns the role of distributed leadership. Understanding how formal leadership (rectorates, deanships, department heads) interacts with informal leadership (faculty networks, inter-university collaborations, student associations) is crucial for identifying mechanisms that sustain and expand SL. This form of collaborative leadership could be key to maintaining institutional coherence while preserving bottom-up innovation. In addition, future studies should further examine the relationship between institutionalization and research. Integrating SL into university research agendas would not only enhance its academic legitimacy but also consolidate it as a practice of knowledge generation with public impact. Applied research on SL could become a privileged space for linking teaching, outreach, and social engagement, thus expanding the notion of the university's third mission. Finally, the findings call attention to the emotional and ethical dimensions of faculty involvement in these processes. Exploring how participation in the institutionalization of SL transforms professional identity, sense of belonging, and teaching motivation could provide deeper understanding of its potential for cultural change. Commitment to this methodology extends beyond pedagogy: it entails a personal and collective transformation in how higher education is conceived and practiced.

References

- Aramburuzabala P. – McIlrath L. – Opazo H. – Stark W. (a cura di), *Embedding Service Learning in European Higher Education*, Routledge, London–New York 2019.
- Bringle R.G. – Clayton P.H. – Price M., *Partnerships in service learning*, in Stanton T.K. – Stoecker N.F. et al. (a cura di), *Research on Service Learning*, Stylus, Sterling (VA) 2009, pp. 307–337.

³⁷ I. Culcasi, *Service-Learning l'educazione che trasforma. Un ponte tra saperi e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce 2025, pp.139-140.

- Bringle R.G. – Clayton P.H., *Civic learning: A sine qua non of service learning*, «Frontiers in Education», VI (2021), art. 606443.
- Bringle R.G. – Hatcher J.A., *Institutionalization of service learning in higher education*, «The Journal of Higher Education», LXXI (2000), n. 3, pp. 273–297.
- Bringle R.G. – Hatcher J.A., *International service learning: Conceptual frameworks and research*, in Bringle R.G. – Hatcher J.A. – Jones S.G. (a cura di), *International Service Learning*, Stylus, Sterling (VA) 2011, pp. 3–28.
- Butin D.W., *Service-Learning in Theory and Practice: The Future of Community Engagement in Higher Education*, Palgrave Macmillan, London 2010.
- Culcasi I., *Service-Learning. L'educazione che trasforma. Un ponte tra saperi e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce 2025.
- European Commission, *Towards a 2030 vision on the future of universities in Europe*, European Commission, Brussels 2020.
- Furco A., *Institutionalizing service-learning in higher education*, «Journal of Public Affairs», VI (2002), pp. 39–67.
- Furco A., *The engaged campus: Toward a comprehensive approach to public engagement*, «British Journal of Educational Studies», LVIII (2010), n. 4, pp. 375–390.
- Gelmon S.B. – Jordan C. – Seifer S.D., *Community-engaged scholarship in higher education: Policy and practice*, Campus Compact, Boston 2018.
- Gelmon S.B. – Jordan C. – Seifer S.D. – Kauper-Brown J., *Building capacity for community engagement: Institutional change*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», XXII (2018), n. 2, pp. 1–20.
- Kezar A., *How colleges change: Understanding, leading, and enacting change*, Routledge, London–New York 2014.
- North D.C., *Institutions, institutional change and economic performance*, Cambridge University Press, Cambridge 1990.
- Scott W.R., *Institutions and organizations: Ideas, interests, and identities*, SAGE, Thousand Oaks 2014.
- Sotelino-Losada A. – Arbués-Radigales E. – García-Docampo L. – González-Geraldo J.L., *Service-learning in Europe. Dimensions and understanding from academic publication*, «Frontiers in Education», VI (2021), art. 604825.
- Sotelino-Losada A. – Santos-Rego M.A. – Cebrián-de-la-Serna M., *Institutionalization of Service-Learning in European Higher Education: Insights and Challenges*, «Education, Citizenship and Social Justice», XVI (2021), n. 2, pp. 181–198.

Service-Learning e professionalizzazione dei docenti nella formazione universitaria. Il progetto *MediazioniLab*

Daniela Maccario, Università di Torino, daniela.maccario@unito.it

Annamaria Garibaldi, Università di Torino, annamaria.garibaldi@unito.it¹

Abstract

Un nucleo qualificante l'attività professionale dell'insegnare nella conduzione degli interventi in classe è costituito dalla creazione di condizioni di supporto all'apprendimento inteso come trasformazione personale alimentata dalle esperienze di appropriazione dei saperi disciplinari. La gestione di attività di scaffolding- 'aiutare ad imparare' rappresenta una sfida tanto decisiva quanto complessa, che richiede fin dalla formazione iniziale dei docenti in università una preparazione che possa essere di supporto ai processi di problematizzazione, concettualizzazione, rispecchiamento e riflessività sottesi allo sviluppo di competenze professionali. La costruzione di competenze è legata a processi inferenziali che si realizzano a partire da azioni singolari e situate, legate alla specificità e al carattere evolutivo dei contesti. A partire da questi presupposti, si presentano le linee e una prima valutazione dell'impatto e della sostenibilità trans-contestuale di un modello didattico che intreccia Service-Learning ed approcci formativi work-based per lo sviluppo di competenze nel supporto all'apprendimento.

Service-Learning and professionalisation of teachers in university education. The MediazioniLab project

A qualifying core of the professional activity of teaching in the conduct of classroom interventions is the creation of support conditions for learning understood as personal transformation fuelled by experiences of appropriation of disciplinary knowledge. The management of scaffolding- 'helping to learn' activities represents a challenge as decisive as it is complex, which requires from the initial training of teachers in universities a preparation that can support the processes of problematisation, conceptualisation, mirroring and reflexivity underlying the development of professional competences. The construction of competences is linked to inferential processes that take place from singular and situated actions, linked to the specificity and evolutionary character of the contexts. Starting from these assumptions, we present the outlines and an initial evaluation of the impact and trans-contextual sustainability of an educational model that interweaves service-learning and work-based training approaches for the development of competences in learning support.

Parole chiave: gestione della classe, *scaffolding*, didattica per competenze, professionalizzazione, formazione iniziale dei docenti.

Keywords: *classroom management, scaffolding, competence-based teaching, professionalisation, initial teacher training.*

1. Introduzione. Per una didattica universitaria 'della pratica'

Il lavoro dei docenti può essere definito come attività professionale la cui specificità consiste nel creare le condizioni affinché ciascun allievo possa accedere alla cultura condivisa, così da diventarne progressivamente partecipe e attore. L'eterogeneità delle risposte che si innescano in classe da parte degli alunni è un elemento costitutivo e strutturante l'esercizio della mediazione didattica fondante l'attività d'insegnamento²; in questo processo equità e qualità non sono da intendersi come offerta della medesima proposta di apprendimento a tutti, ma, tenuto conto del quadro delle attese sociali rispetto alle conoscenze, abilità, competenze che si vorrebbero far acquisire, si tratta di mettere in atto pratiche didattiche il più possibile coerenti con la

¹ Daniela Maccario e Annamaria Garibaldi sono, rispettivamente, ideatrice-responsabile scientifica ed assegnista di ricerca nell'ambito del Progetto di ricerca *Voglio fare i Compiti (Progetto Mediazioni - Aiutare ad imparare* – Università di Torino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione). Daniela Maccario è referente dell'articolo e autrice dei paragrafi 1, 2, 3, 4, 6, 7; Annamaria Garibaldi è autrice del paragrafo 5.

² E. Damiano, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Franco Angeli, Milano 2013.

situazione educativa degli studenti³. L'insegnante agisce professionalmente quando è orientato da una visione della riuscita scolastica non basata sulla curva gaussiana, ma sulla tensione al miglioramento per tutti gli allievi⁴, e se la sua azione può fare la differenza, il cosiddetto 'effetto maestro' non sembra da ricondurre tanto a personalità o carisma, quanto alla concretezza della gestione delle pratiche d'aula⁵. In relazione a questi presupposti, l'università può offrire il proprio contributo alla preparazione di professionisti in campo educativo fin dalla presa in carico della loro formazione iniziale, impegnandosi nel proporre esperienze formative che possano promuovere l'acquisizione di modi integrati di pensare, fare, agire professionale nei contesti, sorretti da criteri di scientificità e orientati secondo l'etica professionale. Si tratta di un mandato formativo tanto impegnativo quanto necessario: il rischio di «deficit epistemologico»⁶ ovvero di disallineamento tra saperi insegnati ed acquisiti formalmente nei percorsi accademici e saperi, forme di azione e 'posture' in gioco nell'azione didattica in situazione, invita ad esplorare strade per sperimentare forme di didattica 'della pratica', complementari rispetto al tirocinio, formazione alla partecipazione proattiva alle comunità di pratiche⁷ e all'assunzione diretta del ruolo professionale, e ai laboratori, sede di approfondimento critico-applicativo di contenuti scientifici in posizione esterna rispetto ai contesti operativi. Sembra auspicabile offrire ad insegnanti ed educatori durante la formazione accademica anche opportunità di fare esperienza, in chiave vicariante e protetta, dei significati dei saperi scientifici rispetto all'impegno professionale reale, almeno in riferimento a snodi particolarmente critici e cogenti dal punto di vista delle possibili implicazioni socio-educative. La cornice del Service-Learning in ambito universitario⁸ può rappresentare una chiave metodologico-curricolare coerente con questa postura problematica, componendone istanze e traduzione operativa in dialogo con costrutti teorici e modelli che rispondano in maniera specifica alle esigenze dell'insegnamento per l'apprendimento di competenze professionali di mediazione didattica, nei contesti scolastici e oltre.

2. Far apprendere competenze professionali di scaffolding: un problema, tra ricerca e didattica

Studi sul lavoro reale dei docenti nella classi, sviluppati nella cornice della didattica professionale e delle teorie dell'azione, individuano 'grammatiche' o trame di organizzatori o invarianti nella mediazione didattica⁹ che possono spiegare la responsabilità dell'insegnante nella riuscita degli studenti e indicare nuclei di apprendimento professionale strategici fin dalla formazione accademica anche per educatori impegnati a favorire l'efficacia formativa del lavoro scolastico di bambini e ragazzi nei contesti interrelati alla scuola. Emergono aree di attività o posture professionali che costituiscono un sistema di leve di qualità. Contano i *modi di dire e fare del docente specificamente riferiti all'oggetto di conoscenza*, quali la scelta delle consegne, delle domande, delle forme di valutazione, nell'ambito di situazioni di classe specifiche, che possono assumere differenti configurazioni in relazione alle risposte degli allievi. Sono rilevanti la *gestione delle progressioni didattiche* verso la concettualizzazione e formalizzazione delle conoscenze, in cui sono passaggi cruciali i processi di devoluzione per la presa in carico da parte degli studenti, le temporalità considerate necessarie alla comprensione dei concetti, alla loro appropriazione in contesti simili, all'attivazione di quanto appreso in compiti più complessi, secondo un andamento tendenzialmente a spirale. Fa parte di una gestione professionale dell'insegnamento la realizzazione di un'*atmosfera di classe* favorevole all'incontro intellettuale, relazionale, affettivo tra persone con statuto differente, quali sono docenti e studenti, che collaborano

³ G. Bertagna, *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*, Studium, Roma 2022.

⁴ A.S. Bryk, *Accelerating how we learn to improve*, «Educational Researcher», XLIV (2015), n. 9, pp. 467-477.

⁵ M. Bru, *Les méthodes en pédagogie*, PUF, Paris 2021: l'«effetto maestro» sembrerebbe spiegare dal 15% al 25% delle differenze di apprendimento degli alunni a vari livelli scolastici e in diverse discipline.

⁶ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

⁷ D. Maccario, *Towards a didactics of teaching*, «QTimes. Journal of Education, Technology and Social studies» XVII (2025), n. 2, pp. 364-365.

⁸ L. Cadei – E. Serrelli, *Il potenziale trasformativo del service-learning universitario: un'analisi multilivello*, «Form@re», XXIII (2023), n. 2, pp. 244-255; E. Serrelli, *Il service-learning come pratica trasformativa nella pedagogia universitaria e i suoi effetti sul benessere degli studenti*, «Pedagogia Oggi», XXII (2024), n. 1, pp. 95-102; A. Lamarca – Y. Falzone, *Service Learning in Università. Il progetto Nessuno Resta Indietro*, Pensa Multimedia, Lecce 2024.

⁹ D. Bucheton – Y. Soulé, *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, «Éducation et didactique», III (2009), pp.29-48.

nell'ambito di sfide comuni. La *tessitura* rappresenta una dimensione dell'attività congiunta del docente e dell'alunno che si traduce nel riconoscimento di legami fra quanto si sperimenta e impara in classe e la realtà esterna, nell'individuazione di relazioni tra compito in corso e compiti di apprendimento precedenti e seguenti, nella consapevolezza dello sviluppo di conoscenze e apprendimenti tra fine e inizio lezione, come realizzazione di collegamenti e sinergie conoscitive tra differenti discipline di studio. In questa configurazione, *l'aiutare ad imparare* o scaffolding emerge quale organizzatore gerarchicamente superiore sotteso agli altri nel definire i processi della coattività maestro-allievo, che si manifesta essenzialmente attraverso forme linguistiche orientate a 'far fare', 'far pensare', 'far parlare', 'far apprendere'. I gesti relativi a questa dimensione assumono differenti realizzazioni a seconda delle discipline, del grado di avanzamento di una lezione, dell'eterogeneità più o meno marcata dei discenti, della natura del compito e dei saperi che attraverso esso si vogliono veicolare; sono gesti in cui si articola in maniera strettamente imbricata la dimensione didattico-istruttiva, che mira a favorire l'acquisizione di saperi specifici, con quella educativo-trasformativa dei modi personali per giungervi, con una forte attivazione della consapevolezza etica del mestiere. Si tratta del cuore dell'azione didattico-educativa, ad oggi, pare, teorizzato più in termini di un repertorio di concetti e principi di origine eterogenea¹⁰, che di modelli utili a pensare e gestire professionalmente il flusso delle interazioni docente-studente, per questo da studiare per individuarne strutture operative in relazione all'apprendimento degli studenti, anche rispetto alle sfide didattiche che pone per la formazione dei professionisti in campo, tenuto conto del potenziale riverbero sui processi di apprendimento ed educativi nella vita in famiglia, nei servizi *out of school*, fino a interessare le dinamiche di sviluppo sociale nei territori.

3. Insegnare all'università 'come aiutare ad imparare' attraverso i compiti a casa: un dispositivo formativo in sperimentazione e sviluppo

L'attività di scaffolding può essere intesa, dunque, quale dimensione pervasiva dell'azione didattica che corrisponde ad una varietà di operazioni orientate a sostenere la rielaborazione, la stabilizzazione, l'estensione, l'integrazione delle conoscenze sottesa all'acquisizione di forme di apprendimento profondo e competente e di autonomia nell'imparare di chi apprende. A fronte di una fenomenologia delle pratiche di gestione della classe che, almeno per quanto concerne la scuola italiana, attende di essere ulteriormente esplorata¹¹ anche dal punto di vista dello svolgersi dei processi d'aula e della decisionalità didattico-educativa in situazione, possiamo ipotizzare che 'formati pedagogici'¹² verosimilmente tipici e diffusi quali l'assegnazione del lavoro autonomo in classe – *seat-work*¹³ – e i compiti a casa siano attività alle quali i docenti attribuiscono la valenza didattica di forme scaffolding, capaci di supportare l'apprendimento e la progressiva autonomia nel lavoro scolastico da parte degli studenti. Per quanto concerne i compiti e lo studio a casa, è noto che per gli studenti italiani si tratti di un impegno rilevante, che sembra occupare un tempo significativamente più consistente rispetto a studenti di altri paesi, corrispondente a più di otto ore settimanali¹⁴. Sul piano dell'efficacia didattica, occorre considerare, tuttavia, che questa sembra da porre in relazione a condizioni quali l'età degli studenti (che possa garantire una certa autonomia di base) e la situazione delle famiglie¹⁵. Ricerche sull'attività scolastica domestica¹⁶ suggeriscono come sembri impattare sulla qualità

¹⁰ D. Maccario, *Apprendre à enseigner. Un défi pour l'enseignement et la recherche*, «La Nouvelle Revue – Éducation et société inclusives», C (2024), pp. 93-105.

¹¹ OECD, *Results from TALIS 2024. The State of Teaching*, 2024 (https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024_90df6235-en.html).

¹² P. Veyrunes, *La classe: hier, aujourd'hui et demain?*, Presses Universitaires du Midi, Toulouse 2017.

¹³ A.D. Stright – L.H. Supplee, Children's self-regulatory behaviors during teacher-directed, seat-work, and small-group instructional contexts, «The Journal of Educational Research», XCV (2002), n.4, pp. 235–244.

¹⁴ OCSE-PISA 2018 – *Program for International Student Assessment* (https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018.php?page=pisa2018_it_00).

¹⁵ J. Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London 2008; J. Hattie, *Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London 2023.

¹⁶ L. Caronia – V. Colla, *I compiti a casa. Linguaggio e apprendimento quando la scuola entra in famiglia*, Raffaello Cortina, Milano 2024.

dell'apprendimento, oltre alla capacità di comprendere e svolgere gli esercizi da parte dei genitori, la loro disponibilità a collaborare con i figli e ad interagire in preparazione, durante e al termine del lavoro. Peraltro, un'analisi dell'efficacia dei compiti come strumento di 'scaffolding indiretto' richiederebbe maggiori conoscenze sulla loro forma e struttura, considerando aspetti quali, ad esempio, la tipologia delle consegne e la loro integrazione nell'ambito delle progressioni didattiche, le modalità di devoluzione, monitoraggio e feedback, etc., tenuto conto anche delle epistemologie pedagogico-didattiche proprie delle differenti discipline. Queste considerazioni lasciano ipotizzare che, nel nostro contesto nazionale, i processi che caratterizzano lo svolgimento dei compiti e dello studio autonomo possano rappresentare uno snodo critico nei percorsi di apprendimento scolastico degli studenti, fino a nutrire una vera e propria spirale di insuccesso formativo. In questa prospettiva, sembrano da perseguire linee di ricerca utili a guadagnare una migliore conoscenza e comprensione delle dinamiche dell'insegnare-apprendere attraverso i compiti, allo scopo di intercettare e analizzare eventuali aspetti problematici e possibili leve di miglioramento; contestualmente, sembra non rinviabile un contributo formativo anche supportato scientificamente, quale quello che può assumere l'università fin dalla definizione dell'offerta formativa per la preparazione di docenti ed educatori. In questa cornice, il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino e la Fondazione Cassa di Risparmio di Cuneo sostengono un progetto di ricerca-sviluppo¹⁷ orientato alla realizzazione di un dispositivo laboratoriale -*Voglio fare i compiti*- di supporto al 'imparare ad imparare' attraverso processi di mediazione didattico-educativa mirati. Si tratta di un dispositivo strutturato per rappresentare e far sperimentare in un contesto 'terzo' rispetto a quello scolastico o extrascolastico -in chiave analogica- schemi logico-operativi di supporto alla problematizzazione, al rispecchiamento, all'auto-riflessione su come poter apprendere e far apprendere attraverso i compiti, da trasferire nell'esperienza corrente da parte dei ragazzi, nei loro contesti scolastici, familiari, di vita, anche attivando forme di dialogo con gli insegnanti, con i genitori ed eventuali altre figure educative. La realizzazione in condizioni mediate da ricercatori-formatori del dispositivo 'sperimentale' prevede il coinvolgimento di futuri insegnanti ed educatori in formazione – studenti dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e in Scienze dell'Educazione – e rappresenta uno sviluppo dell'offerta formativa universitaria che si traduce nel modulo didattico sperimentale *MediazioniLab* per l'acquisizione di competenze di scaffolding, con attestazione tramite badge¹⁸. Di seguito, si presentano le linee teorico-didattiche che caratterizzano il modello formativo, si descrive l'impianto sviluppato nella fase di implementazione e si rende conto degli esiti di una prima valutazione dell'impatto.

4. ML- *MediazioniLab*: matrice teorica e linee di modellizzazione

Lo sfondo metodologico è improntato al Service-Learning¹⁹ essenzialmente per quanto attiene l'enfasi su forme di presa in carico da parte degli studenti universitari di problematiche educative reali, con un rimando al curriculum accademico e alle discipline di studio quali prospettive culturali e professionali per la costruzione di competenze, attraverso il dialogo ricorsivo tra azione, studio, analisi e riflessione attraverso la mediazione dei docenti. Nel Progetto ML, la combinazione con altre matrici scientifico-formative suggerisce un'interpretazione della qualità dell'insegnamento universitario in ambito pedagogico-didattico secondo una chiave teorica che problematizza la natura dei processi di apprendimento e di formazione preparatori all'esercizio professionale. Un riferimento fondamentale è rappresentato dal costrutto di '*Signature Pedagogies*' o pedagogie distintive²⁰. Quest'ultimo rimanda all'esigenza di concettualizzare e definire operativamente le forme di insegnamento e apprendimento che organizzano i modi in cui i futuri professionisti vengono preparati e suggerisce di considerare tre assi formativi congiunti, auspicabilmente in equilibrio,

¹⁷ Il Progetto gode di una linea di finanziamento pluriennale congiunta da parte dei due Enti.

¹⁸ <https://best.it/badge/show/4285?ln=it>

¹⁹ E. Clanton Harpine, *Service Learning in higher education: from pedagogy to practice*, Springer, Cham 2024; L. Mortari, *Service learning: per un apprendimento responsabile*, Franco Angeli, Milano 2017; E. White, *Service-Learning to Develop Responsiveness among preservice Teachers*, «International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning», XV (2021), n. 1, pp. 1-9.

²⁰ S.L. Shulman, *Signature Pedagogies in the Professions*, «Daedalus», CXXXIV (2005), n. 3, pp. 52-59.

costituiti dalla dimensione conoscitiva o di carattere teorico-concettuale, dalla dimensione pragmatico-operativa, relativa a quelli che potremmo indicare come ‘gesti’²¹ professionali di derivazione teorica rapportati a casi e situazioni concrete, e alla dimensione dell’agire sulla base del giudizio professionale, che coinvolge più profondamente la sfera etica ed emotiva. Si profila una didattica che aspira a modificare²² simultaneamente ‘abitudini della mente, della mano e del cuore’. È in questione il riferimento ad un approccio di carattere clinico, basato sull’interazione con i contesti. In linea con questa prospettiva, il modello ML prevede che i futuri insegnanti ed educatori, attraverso la mediazione dei formatori, possano sperimentare, in situazione protetta per sé e per i soggetti con cui si rapportano, investimento intellettuale, emotivo, costruzione di significati e valori professionali attraverso l’appropriazione di saperi scientifici rapportati alle dinamiche dell’interazione didattica direttamente agite. Una linea di intervento fondamentale mira a favorire l’appropriazione di sapere proposizionale²³ tradotto in principi di derivazione scientifica opportunamente operazionalizzati, proposti secondo un quadro organizzato, che traccia un’ipotesi teorica (in costruzione) di modellizzazione di processi di interazione implicati nelle dinamiche di scaffolding-studenting. Questo step, secondo la prospettiva della didattica professionale²⁴, risponde all’esigenza propria dell’apprendimento e dell’insegnamento di una professione di disporre di schemi di riferimento utili a sostenere la prefigurazione delle azioni da mettere in campo, quadri logico-operativi personali che si definiscono e affinano attraverso la dinamica interattiva soggetto-contesto. Si è ritenuto, inoltre, di valorizzare il principio teorico-formativo secondo il quale l’apprendimento di un framework teorico-operativo mediante un prototipo che lo oggettivi ne possa favorire la comprensione e la traduzione operazionalizzata²⁵ e, aggiungiamo noi, favorisca la costruzione di organizzatori personali della pratica, strutture di azione che creano condizioni favorevoli allo sviluppo del pensiero analogico implicato nella riflessività e decisionalità professionale. In relazione a queste assunzioni teoriche, il dispositivo sperimentale si appoggia su un prototipo (in fase di ulteriore affinamento e sviluppo) che, sulla base di un framework teorico²⁶, suggerisce una serie di routines²⁷ interattive di supporto alla realizzazione di processi di scaffolding-studenting. Il prototipo formativo è costituito da un vademecum (cf. § 5), da un kit didattico-di studio, da un ambiente di apprendimento dedicato, da un’organizzazione spaziotemporale, da linee per realizzare un patto comportamentale e relazionale tra gli attori coinvolti, da una embrionale criteriologia di costruzione di una comunità di pratiche tra futuri professionisti, secondo una postura di dialogo e confronto necessarie allo sviluppo di alleanze educative tra scuola, famiglia, territorio, anche attraverso l’ascolto dei ragazzi. Il dispositivo ML richiama anche approcci basati sull’analisi del lavoro reale dei docenti²⁸ secondo cui l’attività professionale è caratterizzata da due dimensioni interdipendenti: essa è ad un tempo produttiva, poiché attraverso il proprio intervento l’insegnante trasforma il contesto di lavoro in cui opera, e costruttiva, in quanto l’agire trasforma il docente stesso e i suoi modi di operare. Grazie alla mediazione di formatori, si mira a sostenere la concettualizzazione e la riflessività su aspetti dell’interazione didattico-educativa che restano spesso impliciti e che non sono esclusivamente comportamentali, ma riferiti alle preoccupazioni e alle intenzioni soggettive implicate, in modo da fondare la riflessività professionale su basi conoscitive adeguatamente coerenti con le variabili in gioco nella mediazione didattica. Prima, durante e dopo l’azione²⁹, l’intervento formativo si muove secondo linee operative orientate dunque, oltre che a

²¹ D. Bucheton, *Les gestes professionnels dans la classe: Ethique et pratiques pour les temps qui viennent*, ESF, Paris 2021.

²² J.-M. Barbier – M. Durand, *Encyclopédie des analyses de l’activité*, PUF, Paris 2017.

²³ S.L. Shulman, *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, «Harvard Educational Review», LVII (1987), pp. 1-21; S.L. Shulman, *Those who understand: Knowledge Growth in Teaching*, in «Educational Researcher», XV (1986), n. 2, pp. 4-14.

²⁴ Pastré P., *La didactique professionnelle*, PUF, Paris 2011.

²⁵ S. L. Shulman, *Knowledge and Teaching of the New Reform*, cit.

²⁶ D. Maccario, *Apprendre à enseigner*, cit.

²⁷ R. Ritchhart – M. Church, *The Power of Making Thinking Visible: Practices to Engage and Empower All Learners*, Jossey-Bass, San Francisco 2020.

²⁸ L. Ria, *Analyse du travail à de fins de formation: observatoire, méthodologie, co-conception et portage institutionnel dans le cadre du programme Néopass@*, in B. Albero – J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l’humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l’éducation et de la formation* (Tome 3), Raison et Passions, Dijon 2023, pp. 338-350; L. Ria, *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*, ESF, Paris 2019.

²⁹ D. Schön, cit.

supportare la comprensione e l'operazionalizzazione dei principi teorici, anche a sostenere processi di problematizzazione in chiave esplicita e teoricamente fondata. Si vuole inoltre favorire il confronto fra generale e particolare, fra principi di riferimento esperienza diretta, così da discutere le possibilità di conferma e la generatività del modello di intervento appreso, ma anche le esigenze di estensione e di eventuale revisione basate sul riconoscimento delle irriducibili aree di indeterminatezza di principi generali quando vengono applicati ai casi particolari, secondo una postura necessaria per lo sviluppo di vere e proprie competenze professionali di intervento³⁰ e di ricerca continua di quadri interpretativi e decisionali coerenti con problemi e fenomeni, secondo una logica di trasparenza dei fondamenti logici che guidano l'operatività sul campo.

5. ML- MediazioniLab: impianto e implementazione

Il Laboratorio *MediazioniLab*³¹, attivato nell'ambito dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e in Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino³², presso il Rondò dei Talenti – Fondazione CRC³³ di Cuneo, erogato nel biennio 2023/2025 (in corso) vuole favorire lo sviluppo di competenze nel campo della «mediazione didattico-educativa come nucleo di competenza professionale essenziale»³⁴, *referita all'analisi e alla conduzione di interventi di supporto alla qualità dell'apprendimento di studenti della scuola dell'obbligo durante le attività di studio e lavoro in autonomia a scuola e a casa*³⁵. La ricostruzione dell'impianto sperimentato, dettagliata per ciascuna annualità, può consentire di evidenziare la funzione di integrazione fra teoria e pratica che il Laboratorio ha inteso favorire³⁶.

Nel corso della prima annualità (2023/2024) partecipano al Laboratorio, in maniera volontaria e tramite autocandidatura in risposta ad una call dedicata, 17 studentesse del CdL in Scienze della Formazione Primaria (5° anno), uno studente e 8 studentesse del CdL in Scienze dell'Educazione (2°/3° anno) dell'università di Torino (sede Savigliano), per un totale di 25 soggetti coinvolti. Ciascun soggetto si reca presso il Rondò dei Talenti settimanalmente (il mercoledì), garantendo almeno 6 ore di presenza in situazione. Il flusso delle attività risulta articolato in 6 fasi: accoglienza, formazione iniziale, esperienza 'sul campo', formazione/debriefing intermedio, esperienza 'sul campo', formazione/debriefing finale (Fig. 1). Gli incontri annuali (di 3h ciascuno) sono in totale 45 (luglio 2023/agosto 2024). La formazione è incentrata sulle pratiche didattiche, utili a fornire supporto all'apprendimento e a offrire strategie migliorative per imparare attraverso i compiti, con l'obiettivo iniziale di aggredire le problematiche socio-educative rilevando le sfide ricorrenti nell'interazione didattico-educativa, per imparare a usare i compiti come strada per incrementare i propri talenti. Vengono toccati e approfonditi alcuni criteri teorici con possibile traduzione nelle pratiche e viene studiata la dinamica dei compiti, anche con riferimenti alla letteratura scientifica internazionale. La condivisione di un vademecum³⁷, elaborato dalla referente scientifica a partire da framework teorici accreditati in letteratura, ha l'obiettivo di fornire strategie e consigli orientativi per lo svolgimento dei compiti e lo studenting. Nella seconda parte dell'anno, viene messo a punto un ulteriore strumento di supporto allo studio individuale: un kit per ciascun/a alunno/a con gli 'strumenti per iniziare', contenente una clessidra, una mini lavagna per programmare il proprio lavoro, fogli per annotare dubbi/riflessioni, un diario per fissare cosa si scopre di sé facendo i compiti.

Si riportano di seguito, in maniera schematica, le azioni dei soggetti relative a ciascuna fase.

³⁰ B. Rey, *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*, De Boeck, Bruxelles 2014.

³¹ Il Progetto ML si inserisce all'interno del *Progetto Mediazioni*, Università di Torino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Referente scientifica: Daniela Maccario.

³² Sede universitaria di Savigliano. CdL in Scienze della Formazione Primaria – Titolare del Corso di *Didattica generale II*: Daniela Maccario. Conduttrice del laboratorio: Annamaria Garibaldi. CdL in Scienze dell'Educazione - Titolare del Corso di *Progettazione e formazione per competenze negli interventi socio-educativi*: Daniela Maccario.

³³ Responsabile dei progetti educativi della Fondazione: Irene Miletto. Collaboratrice per la Fondazione: Alice Pellegrino.

³⁴ D. Maccario, "Nuovi educatori" e prospettive di didattica "generativa". *Azione educativa e competency-based education*, in D. Maccario (a cura di), *ESST: nuove traiettorie educative. Per un profilo formativo e professionale dell'Educatore per lo Sviluppo Sociale del Territorio*, FrancoAngeli, Milano 2021, p. 141.

³⁵ *MediazioniLab - Diventare professionisti dell'aiutare ad imparare*, cf. Badge: <https://best.it/badge/show/4285?ln=it>

³⁶ E. Damiano, *Il Laboratorio fra pratica e teoria*, in D. Maccario (a cura di), *Insegnare a insegnare. Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino*, Franco Angeli, Milano 2014, cap. 2, par 2.4, p. 61.

³⁷ Cf. https://rondodeitalenti.it/website/wp-content/uploads/2023/10/vademecum_Voglio-fare-i-compitit.pdf

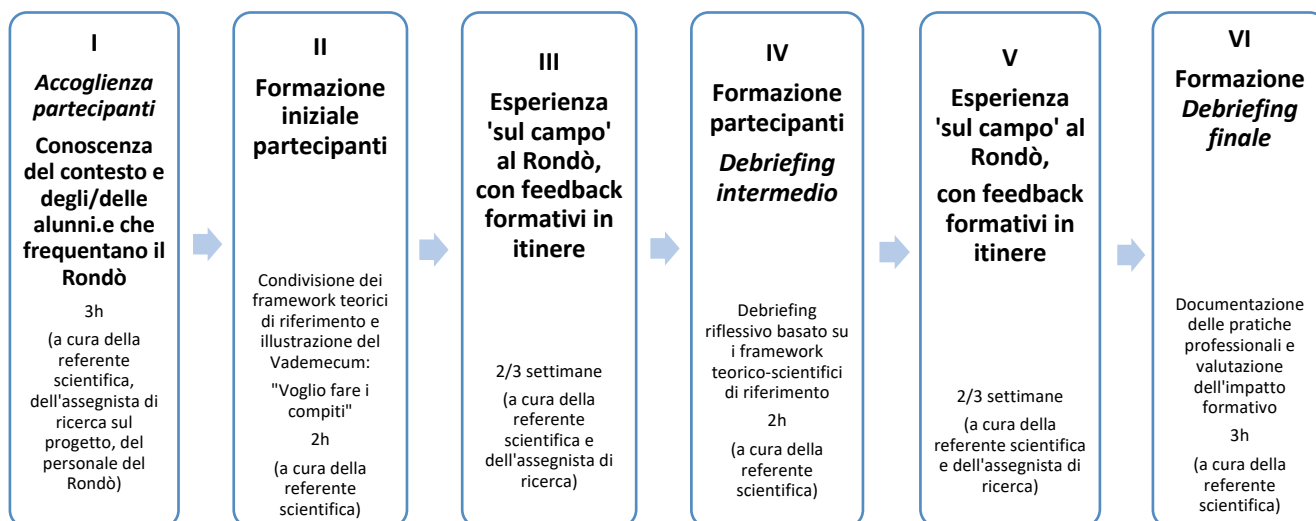


Figura 1. Impianto Laboratorio MediazioniLab – Prima annualità (2023/2024).

La favorevole accoglienza del Progetto: *Voglio fare i compiti*, registrata nell'annualità precedente, produce nel biennio 2024/2025 un ampliamento della domanda dei partecipanti fra alunne e alunni del cuneese, dalla scuola primaria al primo biennio di scuola secondaria di secondo grado. Si introduce, pertanto, all'interno del modulo sperimentale, un ulteriore giorno settimanale (il venerdì), con l'inserimento di una borsista³⁸ di ricerca dedicata al progetto. Durante l'anno (ancora in corso) partecipano al Laboratorio, mediante autocandidatura, 11 studentesse del CdL in Scienze della Formazione Primaria, uno studente e 6 studentesse del CdL in Scienze dell'Educazione, per un totale di 18 soggetti coinvolti. L'iniziale impianto didattico-formativo si affina (Fig. 2): i soggetti garantiscono una presenza 'sul campo' di almeno 9 ore e la formazione viene articolata in più incontri, al fine di consentire ai partecipanti di sviluppare una maggior consapevolezza delle pratiche agite, di ottenere una più robusta comprensione delle dinamiche proprie dell'interazione didattico-educativa, di operare un confronto critico periodico con la referente scientifica e il gruppo dei pari.

Alla fase di accoglienza e di formazione iniziale seguono incontri di formazione/debriefing intermedi, alternati, in maniera ricorsiva, a settimane di esperienza 'sul campo', con l'ideazione di prototipi originali finalizzati alla progettazione di un ambiente adatto a sostenere l'apprendimento³⁹.

La mediazione didattica durante l'azione è garantita particolarmente da un'assegnista di ricerca dedicata al progetto⁴⁰ che, settimanalmente, con la supervisione della referente scientifica, opera nel contesto operativo del Rondò. I feedback formativi forniti 'a caldo' ai partecipanti, sulla base dei criteri teorici fondamentali riferiti al vademecum, oltre a sostenere la coerenza degli interventi rispetto all'utenza, consentono all'azione 'in situazione' di essere analizzata e sviscerata nelle sue componenti più latenti, al fine di favorire l'emersione di quegli elementi in grado di far sì che gli studenti intercettino 'leve' e 'gesti professionali' rispondenti rispetto ai processi a cui partecipano: negli spazi e sui banchi del Rondò, come in una 'pratica clinica' applicata, si creano le condizioni per la «riflessione nel corso dell'azione», prevedendo anche ristrutturazione e rimodellamento per suggerire al professionista in formazione un nuovo indirizzo⁴¹ di pensiero e di azione. Il supporto 'in situazione' favorisce il consolidamento delle conoscenze teoriche, l'affinamento di alcune linee operative, l'emersione di problematiche professionali.

³⁸ La borsa di ricerca è finanziata dalla Fondazione CRC di Cuneo e attivata dal Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino.

³⁹ C. A. Tomlinson – M.B. Imbeau, *Condurre e gestire una classe eterogenea*, LAS, Roma 2012.

⁴⁰ Annamaria Garibaldi. L'assegno di ricerca è cofinanziato dal Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino e dalla Fondazione CRC di Cuneo.

⁴¹ D. Schön, cit.

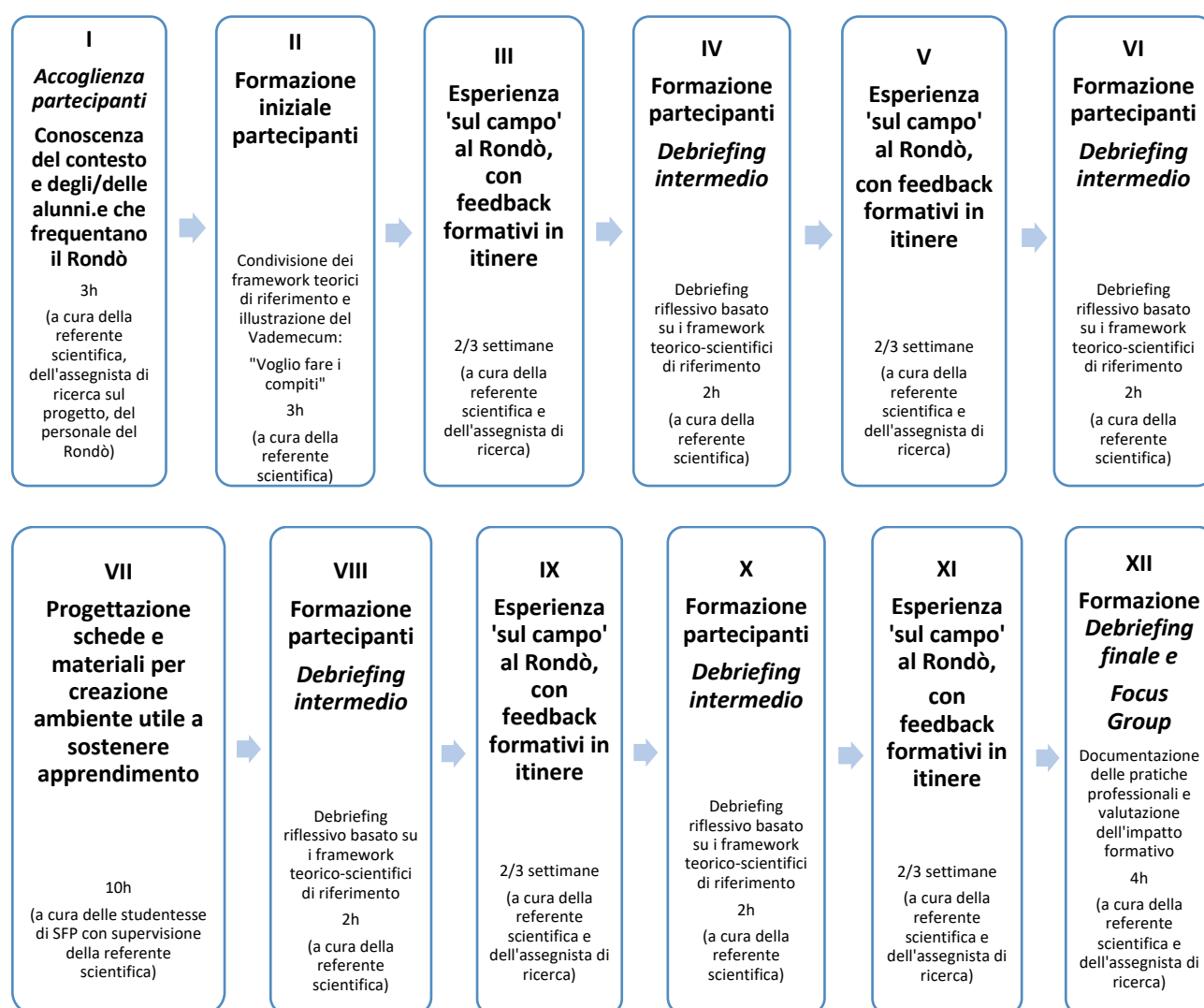


Figura 2. Impianto Laboratorio MediazioniLab – Seconda annualità (2024/2025).

6. Monitoraggio e primi risultati

Il monitoraggio del Laboratorio ha riguardato le percezioni (rilevate mediante una scheda autocompilata) dei 43 partecipanti al Rondò, 28 studenti di Scienze della formazione e 15 studenti di Scienze dell'Educazione, integrati da focus group realizzati nel corso dei debriefing ricorsivi e da note di campo raccolte dai formatori. I principali esiti che si richiamano di seguito in chiave sintetica derivano da una prima esplorazione dei dati orientata a verificare se il dispositivo formativo possa rappresentare una via efficace alla professionalizzazione, in linea con gli obiettivi formativi attesi, se possa essere ulteriormente affinato e sviluppato, anche nella prospettiva di un eventuale trasferimento ad altri contesti. Preventivamente si è verificato l'impatto del laboratorio dei compiti sull'autonomia nell'apprendimento dei bambini⁴², registrando una risposta generalmente positiva, pur con differenze in relazione all'età e in rapporto ai diversi principi di riferimento, con un vantaggio relativamente diffuso rispetto alla gestione del tempo e dei materiali di lavoro, più incerto rispetto al repertorio di strategie per lo studio proposte, specie di matrice metacognitiva, anche in relazione ad alcune specifiche consegne, quali quelle veicolate dai testi, presumibilmente in rapporto ai processi di devoluzione in classe. Per quanto riguarda gli studenti universitari che hanno partecipato al modulo ML, in riferimento ad un *primo obiettivo formativo* perseguito, si riscontra la comprensione generalizzata della criteriologia scientifica di realizzazione di interventi di scaffolding che è stata proposta, mentre più complesso

⁴² Una linea di ricerca specifica, con una indagine in corso, è dedicata all'analisi dell'impatto del laboratorio *Voglio fare i compiti* sui frequentanti.

risulta il passaggio all'operazionalizzazione, specialmente per quanto riguarda il supporto alla costruzione di strategie di apprendimento di matrice metacognitiva; questa fenomenologia pare più diffusa fra gli studenti futuri educatori, presumibilmente in ragione delle caratteristiche del background formativo accademico, in generale, meno esteso rispetto a quello dei futuri insegnanti (studenti del secondo anno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione vs studenti del quinto anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria) e nello specifico, meno focalizzato su una preparazione didattica ad orientamento applicativo (cui la partecipazione a ML intende, peraltro, provare a rispondere). Se ne ricava l'indicazione circa l'opportunità di un impegno di sviluppo del dispositivo formativo che possa includere anche la rappresentazione e analisi guidata di casi e di buone pratiche (tali almeno in chiave teorico-deduttiva), con attenzione anche alle specificità dei profili professionali di educatori e insegnanti. Per quando concerne il *secondo obiettivo*, costituito dall'avvio alla costruzione di organizzatori della pratica scientificamente fondati, si registra la distinzione generalizzata tra organizzatori di matrice esperienziale e organizzatori di matrice teorica, quale riferimento sia per l'autoanalisi sia per il confronto collegiale nel gruppo di formandi secondo logiche condivise. Si tratta principalmente di strutture di scaffolding per favorire la riconnessione tra sequenza didattica in classe e consegne veicolate dai compiti a casa; per sostenere la scomposizione e sequenzializzazione del compito, in qualche caso, la rimediatizzazione di contenuti, con l'utilizzo di un repertorio diversificato di linguaggi (anche concreti o basati sulla visualizzazione); altri organizzatori basati sulla letteratura risultano meno immediatamente concettualizzati nel flusso dell'interazione con bambini e ragazzi. In relazione a questo aspetto, i futuri educatori, verosimilmente per le ragioni sopra accennate, sembrano incontrare, in generale, maggiori difficoltà nel gestire/favorire nei ragazzi processi di task analysis e nella di modulazione dei mediatori didattici⁴³, specie di carattere attivo, analogico, iconico, a supporto dei processi di risignificazione di concetti e procedure richiamati dalle consegne di studio e dai compiti che risultano eccessivamente astratti per i ragazzi. Il *terzo obiettivo*, più complesso, che concerne l'avvio alla costruzione di competenza, anche in un quadro di sensibilizzazione rispetto all'etica professionale, riguarda il confronto tra principi generali ed esigenze poste dai casi specifici, per riconoscere le aree di indeterminatezza dei primi nell'orientare interpretazione e decisione rispetto ad alcune fenomenologie educative. Sono in gioco processi di problematizzazione che sono alla base dell'atteggiamento di apertura alla ricerca di soluzioni da sottoporre a giudizio professionale per rispondere ai bisogni dei soggetti nei contesti di vita e di esperienza. Nei dati esaminati si sono rilevate diffuse tracce riconducibili a questa dinamica, quali l'esigenza, di intercettare bisogni specifici legati alla situazione degli studenti -marcatamente sentita dagli studenti di Scienze dell'Educazione-, alle discipline da apprendere; l'opportunità di capire come leggere e sviluppare dinamiche collaborative spontanee tra studenti; la necessità di regolare la collaborazione collegiale e il ruolo 'tutoriale' sperimentato al Rondò, sia in situazioni funzionali all'esercizio dello scaffolding, sia al futuro impegno professionale, in altri contesti. Si tratta, peraltro, di suggestioni preziose anche per lo sviluppo della ricerca e del dispositivo formativo, auspicabilmente da validare ulteriormente (attraverso l'implementazione di adeguate condizioni di fattibilità) anche attraverso strategie quali la videoregistrazione con interviste di auto-confronto, per favorire il rispecchiamento e l'autoanalisi con il supporto del docente-esperto⁴⁴, e attraverso sessioni guidate e reiterate di confronto 'a caldo', nel gruppo dei formandi⁴⁵.

7. Conclusioni

L'esperienza descritta si configura come un 'caso' in divenire, che richiede ne sia seguito sistematicamente lo sviluppo, sia per migliorarne l'impatto sia per estrarne gli elementi di eventuale riproducibilità. Le prime verifiche risentono necessariamente delle condizioni del contesto e del campione, compresa l'implicazione dei formatori-ricercatori, ma, soprattutto, andrebbero opportunamente integrate da una documentazione diretta dell'interazione in contesto. Nel modello ML il Service-Learning è stato valorizzato dal punto di vista del suo potenziale formativo soprattutto a livello didattico⁴⁶: ha rappresentato una matrice particolarmente

⁴³ E. Damiano, *La mediazione didattica*, cit.

⁴⁴ L. Ria, *Analyse du travail à de fins de formation*, cit.

⁴⁵ M.G. Bartolini Bussi - A. Ramplaud (a cura di), *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma 2018; R. Minisola – O. Robutti – T. Miyakawa, *Didacticians introducing lesson study for the professional development of prospective mathematics teachers*, «Asian Journal for Mathematics Education», I (2024), n. 3, pp. 3-28.

⁴⁶ L. Cadei – E. Serrelli, *Il potenziale trasformativo del service-learning universitario*, cit.

coerente con le esigenze di una formazione universitaria di docenti ed educatori che possa raccordare teoria e pratica ed ha creato le condizioni per far mobilitare la sfera etica e il coinvolgimento emotivo. Dal punto di vista della Didattica come disciplina accademica, a partire dall'esperienza ricostruita, si conferma l'utilità di porre l'approccio SL in relazione ad altre modellizzazioni, funzionali ad orientare le attività formative con il profilo di competenza da far acquisire. Il percorso realizzato ha permesso di verificare quale aspetto che permane cruciale la creazione di alleanze e sinergie tra attori che, attraverso processi di progettazione e di implementazione mirati, consentano di garantire scientificità didattico-formativa specifica (in relazione a problemi, azioni ed obiettivi) agli interventi di *service* e ai processi di *learning*. È in questione, oltre alla dimensione organizzativa e istituzionale, che richiede una trasformazione dei principi e dei valori interni all'università, l'importanza di compiere sforzi utili a favorire processi di trasformazione dei rapporti con la comunità e il territorio⁴⁷.

Bibliografia

- Barbier J.-M. – Durand M., *Encyclopédie des analyses de l'activité*, PUF, Paris 2017.
- Bartolini Bussi M.G. – Ramplaud A. (a cura di), *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*, Carocci, Roma 2018.
- Bertagna G., *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*, Studium, Roma 2022.
- Bryk A.S., *Accelerating how we learn to improve*, «Educational Researcher», XLIV (2015), n. 9, pp. 467–477.
- Bru M., *Les méthodes en pédagogie*, PUF, Paris 2021.
- Bucheton D., *Les gestes professionnels dans la classe: Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*, ESF, Paris 2021.
- Bucheton D. – Soulé Y., *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, «Éducation et didactique», III (2009), pp. 29–48.
- Cadei L. – Serrelli E., *Il potenziale trasformativo del service-learning universitario: un'analisi multilivello*, «Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete», XXIII (2023), n. 2, pp. 244–255.
- Caronia L. – Colla V., *I compiti a casa. Linguaggio e apprendimento quando la scuola entra in famiglia*, Raffaello Cortina, Milano 2024.
- Clanton Harpine E., *Service Learning in higher education: from pedagogy to practice*, Springer, Cham 2024.
- Damiano E., *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- Damiano E., *Il Laboratorio fra pratica e teoria*, in Maccario D. (a cura di), *Insegnare a insegnare. Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino*, FrancoAngeli, Milano 2014, pp. 43–71.
- Hattie J., *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London–New York 2008.
- Hattie J., *Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London–New York 2023.
- Lamarca A. – Falzone Y., *Service Learning in Università. Il progetto Nessuno Resta Indietro*, Pensa Multimedia, Lecce 2024.
- Maccario D., «Nuovi educatori» e prospettive di didattica «generativa». Azione educativa e competency-based education, in Maccario D. (a cura di), *ESST: nuove traiettorie educative. Per un profilo formativo e professionale dell'Educatore per lo Sviluppo Sociale del Territorio*, FrancoAngeli, Milano 2021, pp. 139–157.
- Maccario D., *Apprendre à enseigner. Un défi pour l'enseignement et la recherche*, «La Nouvelle Revue - Éducation et société inclusives», C (2024), pp. 93–105.
- Maccario D., *Towards a 'didactics of teaching'*, «QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies», XVII (2025), pp. 364–375.
- Minisola R. – Robutti O. – Miyakawa T., *Didacticians introducing lesson study for the professional development of prospective mathematics teachers*, «Asian Journal for Mathematics Education», I (2024), n. 3, pp. 3–28.

⁴⁷ *Ibi*.

- Mortari L., *Service learning: per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Pastré P., *La didactique professionnelle*, PUF, Paris 2011.
- Rey B., *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*, De Boeck, Bruxelles 2014.
- Ria L., *Former les enseignants. Pour un développement professionnel fondé sur les pratiques de classe*, ESF, Paris 2019.
- Ria L., *Analyse du travail à des fins de formation: observatoire, méthodologie, co-conception et portage institutionnel dans le cadre du programme Néopass©*, in Alberio B. – Thievenaz J. (a cura di), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*, tomo III, *Raison et Passions*, Dijon 2023, pp. 338–350.
- Ritchhart R. – Church M., *The Power of Making Thinking Visible: Practices to Engage and Empower All Learners*, Jossey-Bass, San Francisco 2020.
- Serrelli E., *Il service-learning come pratica trasformativa nella pedagogia universitaria e i suoi effetti sul benessere degli studenti*, «Pedagogia Oggi», XXII (2024), n. 1, pp. 95–102.
- Tomlinson C.A. – Imbeau M.B., *Conduire e gestire una classe eterogenea*, LAS, Roma 2012.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.
- Shulman L.S., *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, «Educational Researcher», XV (1986), n. 2, pp. 4–14.
- Shulman L.S., *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*, «Harvard Educational Review», LVII (1987), pp. 1–21.
- Shulman L.S., *Signature pedagogies in the professions*, «Daedalus», CXXXIV (2005), n. 3, pp. 52–59.
- Stright A.D. – Supplee L.H., *Children's self-regulatory behaviors during teacher-directed, seat-work, and small-group instructional contexts*, «The Journal of Educational Research», XCV (2002), n. 4, pp. 235–244.
- Veyrunes P., *La classe: hier, aujourd'hui et demain?*, Presses Universitaires du Midi, Toulouse 2017.
- White E., *Service-Learning to Develop Responsiveness among preservice Teachers*, «International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning», XV (2021), n. 1, pp. 1-9.

Dalla valutazione all'istituzionalizzazione: il Service-Learning nell'esperienza dell'Università di Palermo

Luisa Amenta, Università degli studi di Palermo, luisa.amenta@unipa.it

Francesca Pedone, Università degli studi di Palermo, francesca.pedone@unipa.it

Consuelo Maria Valenza, Università degli studi di Palermo, consuelomaria.valenza@unipa.it¹

Abstract

Nel quadro della crescente attenzione verso il potenziale trasformativo del Service-Learning (SL), il presente contributo analizza il percorso della sua istituzionalizzazione avviato presso l'Università degli studi di Palermo a partire dall'anno accademico 2023/2024. In questo contesto, il SL è stato adottato a livello di ateneo come metodologia pedagogica capace di potenziare l'efficacia dei percorsi formativi, promuovere l'autonomia e il coinvolgimento attivo degli studenti, nonché rafforzare la connessione tra università e territorio. Il focus centrale del paper è il ruolo strategico della valutazione come leva per l'integrazione stabile e sistemica del SL nell'offerta accademica. A partire dall'esperienza maturata attraverso i progetti finanziati dal bando di Ateneo e supportati dal Teaching and Learning Centre (CIMDU), si presentano i criteri, gli strumenti e le procedure di valutazione adottati per rilevare l'impatto del SL su studenti, docenti e comunità. La riflessione proposta intende contribuire al dibattito sull'istituzionalizzazione del SL, evidenziando come pratiche valutative mirate possano favorire la legittimazione, la diffusione e la sostenibilità di questa metodologia trasformativa, in linea con gli orientamenti della rete UNiSL e del Manifesto del 2023.

From evaluation to institutionalization: Service-Learning in the Experience of the University of Palermo

In light of the growing recognition of the transformative potential of Service-Learning (SL), this paper examines the institutionalization process launched at the University of Palermo starting from the 2023/2024 academic year. In this context, SL has been formally adopted at the university level as a pedagogical methodology capable of enhancing the effectiveness of academic programs, fostering student autonomy and engagement, and strengthening the connection between university and local communities. The core focus of the contribution is the strategic role of evaluation as a lever for the stable and systemic integration of SL into academic curricula. Drawing on the experience gained through projects funded by a university-wide call and supported by the Teaching and Learning Centre (CIMDU), the paper outlines the criteria, tools, and procedures developed to assess the impact of SL on students, faculty, and communities. The proposed reflection aims to contribute to the debate on the institutionalization of SL by showing how targeted evaluation practices can support the legitimation, dissemination, and sustainability of this transformative educational methodology, in line with the orientations of the UNiSL network and its 2023 Manifesto.

Parole Chiave: Service-Learning; istituzionalizzazione; valutazione; Università di Palermo; didattica innovativa

Keywords: Service-Learning; institutionalization; evaluation; University of Palermo; teaching innovation

Introduzione

La società contemporanea è segnata da profondi mutamenti che indeboliscono i legami sociali, frammentano le appartenenze e rendono più fragile la capacità dei soggetti di riconoscersi come membri di una comunità. Le dinamiche della "liquidità", della prestazione e dell'accelerazione erodono la sfera pubblica, generando isolamento e perdita di risonanza. In questo scenario, la relazione torna a emergere come esigenza fondativa. Se la relazione rappresenta la condizione di possibilità della comunità, allora le istituzioni educative sono chiamate a creare spazi in cui tali legami possano essere esperiti, riflessi e trasformati. Scuola e università

¹ L'articolo è frutto di un lavoro condiviso. In particolare, l'introduzione è a cura di Luisa Amenta; Consuelo Maria Valenza ha curato la cornice teorica e i sottoparagrafi 2.1 e 2.2, il paragrafo 3, il sottoparagrafo 3.1, il paragrafo 4; la conclusione è a cura di Francesca Pedone.

diventano luoghi per “imparare la comunità” e “imparare a essere comunità”, attraverso pratiche di cooperazione e partecipazione.

È in questo quadro teorico che il Service-Learning (SL) trova il proprio significato profondo. Non si configura solo come metodologia didattica, ma come pratica educativa capace di restituire densità alla relazione educativa, di connettere sapere e vita, e di costruire esperienze di corresponsabilità radicate nel territorio. Il SL rende possibile ciò che la filosofia della contemporaneità invoca: un rapporto non estrattivo ma risonante con il mondo, capace di produrre legami significativi e un senso condiviso di bene comune.

All'interno di questa visione, la valutazione assume un ruolo cruciale. Lungi dall'essere un atto tecnico o conclusivo, essa rappresenta uno spazio di riflessione e di trasformazione, grazie al quale l'esperienza diventa conoscenza, l'azione genera consapevolezza e l'istituzione apprende da se stessa. Come evidenziato da Furco, la maturazione del SL dipende non solo dalla qualità dei progetti, ma dalla capacità dell'Ateneo di documentarli, interpretarli e farne oggetto di apprendimento organizzativo.

Muovendo da queste premesse, l'articolo analizza il percorso intrapreso dall'Università di Palermo, che ha scelto di costruire un sistema integrato di valutazione del SL come leva strategica di istituzionalizzazione.

La domanda di ricerca nasce dunque dal tentativo di comprendere se e in che modo le pratiche valutative nel SL possano costituire il dispositivo attraverso cui l'università ricompona relazioni, comunità e apprendimento in un ecosistema educativo oggi frammentato.

2. Cornice teorica

2.1. Dalla crisi dei legami alla pedagogia dell'abitare: basi teoriche per il Service-Learning

La società contemporanea è segnata da trasformazioni che, accennando inedite coordinate, inaugurano nuovi modi di essere, di esserci, di con-essere e di con-esserci. Nessuna linea è netta, ma solo sfumature e tratteggi, perché «le immagini del mondo postmoderno dipinte con i colori delle odierne esperienze non trasmettono più l'impressione di solidità e durevolezza che spirava dalle strutture moderne»². Nell'orizzonte che si dischiude legami, appartenenze e valori perdono consistenza, scivolando in forme sempre più mutevoli e precarie. Emerge la figura di un uomo prestazionale che, così Byung-Chul Han³, si auto-sfrutta, credendo di realizzarsi mentre si consuma, logorato dall'imperativo, che ben descrive Rosa Hartman⁴, dell'accelerazione. La spinta al successo personale alimenta isolamento e stanchezza, svuotando le relazioni della loro funzione umanizzante.

Da qui l'urgenza di ri-centrarsi sulla relazione, intesa come relazione viva e responsiva, capace di trasformare chi la vive e ciò con cui entra in contatto, secondo la categoria della risonanza. Un'urgenza, anzitutto, ontologica: l'essere umano è costitutivamente relazionale e nasce solo nell'incontro: «l'uomo diventa io a contatto con il tu»⁵; nasce fuori dal perimetro privato perché «è solo nella sfera pubblica — osservano Mortari e Ubbiali — che possiamo fiorire come esseri umani, perché possiamo arricchirci nello sguardo degli altri e nutrirci di un rapporto oggettivo»⁶.

Tra le forme della relazione, la relazione educativa rappresenta una delle espressioni più alte e generative: educare significa abitare uno spazio dialogico in cui soggetti differenti si incontrano, si riconoscono e si trasformano reciprocamente. Non è mai un processo unilaterale, come ricorda Freire, ma un dialogo che rende possibile l'apprendimento condiviso e la crescita comune. La relazione è la base della comunità — non una comunità qualsiasi, ma quella «intessuta di comune e reciproco interesse; una comunità responsabile, volta a garantire il pari diritto di essere considerati esseri umani e la pari capacità di agire in base a tale diritto»⁷. Una

² Z. Bauman, *Il disagio della postmodernità*, Economica Laterza, Roma-Bari 2024, p. 32.

³ B.-C. Han, *La società della stanchezza*, tr. it. Federica Buongiorno, Nottetempo, Milano 2020, p. 29.

⁴ H. Rosa, *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*, tr. it. Elisa Leonzio, Einaudi, Torino 2015.

⁵ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, a cura di A. Poma, tr. it. Anna Maria Pastore, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1997, p. 79.

⁶ L. Mortari – M. Ubbiali, *Service learning: A Philosophy and Practice to Reframe Higher Education*, in «Athens Journal of Education», 8(2), 2021, pp. 115-137, qui p.117, trad. nostra.

⁷ Z. Bauman, *Voglia di comunità*, tr. it. di S. Minucci, Economica Laterza, Roma-Bari 2018, *Prefazione*.

comunità da apprendere e da abitare, che non nasce spontaneamente né dalla sola iniziativa individuale, ma si costruisce attraverso cooperazione, ascolto e impegno reciproco.

Come ricorda Ellerani, l'apprendimento avviene con gli altri: «non è un'attività puramente solitaria, ma un'azione sociale»⁸. Esso si realizza tanto nelle situazioni informali quanto nella progettazione intenzionale delle esperienze formative. In particolare, scuola e università sono i luoghi in cui si impara la comunità e si impara a essere comunità. Apprendere la comunità non indica una semplice acquisizione cognitiva, ma un'esperienza incarnata e situata di convivenza, corresponsabilità e costruzione condivisa del bene comune. È un processo che contribuisce allo sviluppo di un pensiero democratico e, ancor più, «una pedagogia che, quando progettata e implementata di conseguenza, fornisce un mezzo particolarmente potente per coltivare l'identità civica democratica»⁹

È precisamente nello spazio di urgenza relazionale tracciato, che richiede pratiche utili ad abitare la relazione, a riconoscersi come soggetti-in-comunità ed esercitare forme concrete di partecipazione responsabile, che il SL si inserisce.

Ciò che la filosofia della contemporaneità problematizza, il SL lo assume come compito educativo concreto in una continuità — concettuale, etica e pedagogica — capace di incarnare le istanze relazionali e comunitarie, rendendo l'università un luogo in cui tornare a imparare la comunità e a costruire il bene comune.

2.2. La prospettiva trasformativa del Service-Learning e il ruolo fondativo della valutazione

Alla luce delle premesse teoriche, il SL, quindi, rappresenta la traduzione pedagogica della richiesta contemporanea alle urgenze emergenti. Tra le opportunità pedagogiche contemporanee, rappresenta «un'opportunità potente, forse persino la migliore, per gli studenti»¹⁰, poiché consente di apprendere la comunità e l'identità comunitaria, configurandosi come «il punto zero dell'educazione, [poiché] riduce a zero la differenza tra finzione formativa e democrazia a venire: non la rappresenta misticamente ma la abita»¹¹.

Lungi dall'essere un semplice metodo didattico, esso configura l'apprendimento come processo situato e condiviso, in cui gli studenti sono chiamati a confrontarsi con bisogni reali e con la complessità dei contesti sociali.

Affinché questa dinamica possa attivarsi pienamente, il SL richiede una progettazione intenzionale per articolare in modo coerente i diversi momenti del percorso. Le tappe ricorrenti descritte da Tapia -diagnosi partecipata dei bisogni, pianificazione condivisa, realizzazione del servizio, riflessione critica, valutazione e restituzione- costituiscono una struttura comune, il cui cuore trasformativo risiede proprio nell'integrazione intenzionale tra azione e riflessione.

Nell'incontro con bisogni reali e situazioni autentiche, l'azione diventa il primo motore dell'apprendimento: attraverso il fare, gli studenti affrontano la complessità, sperimentano l'incertezza e riconoscono la dimensione relazionale del sapere. Tuttavia, l'azione da sola non basta: è la riflessione che, secondo Dewey, consente di dare senso all'esperienza e di trasformarla in consapevolezza ed è essa che come un ponte — così Eyler e Giles — connette servizio e apprendimento, alimentando un processo circolare, lo definisce Kolb, in cui l'azione si trasforma in riflessione e la riflessione si traduce nuovamente in trasformazione.

L'intenzionalità progettuale, così definita, prepara il terreno alla dimensione meno evidente, ma pedagogicamente decisiva, del SL: la valutazione. Come ricorda Tapia, la valutazione è una delle dimensioni trasversali dell'apprendimento-servizio e non coincide con la semplice misurazione degli esiti. È, piuttosto, uno spazio riflessivo che consente di trasformare l'azione in conoscenza, rendere visibili i processi, consolidare la reciprocità con i partner e sostenere la crescita etica e professionale dei partecipanti. Proprio questa funzione

⁸ P. Ellerani, *Service learning: una difficile scommessa per rispondere all'emergenza democratica e alle necessità dello sviluppo umano?*, in S. Colazzo – P. Ellerani (a cura di), *Service Learning: tra didattica e terza missione. Ripensare e riprogettare l'organizzazione nelle scuole e nelle università*, Università del Salento – SIBA, Lecce 2018, p.23

⁹ R. G. Bringle – P. H. Clayton – K.E. Bringle, *From Teaching Democratic Thinking to Developing Democratic Civic Identity*, «Partnerships: A Journal of Service-Learning & Civic Engagement», VI (2015), 1, pp. 51-65, qui p.51, trad.nostra.

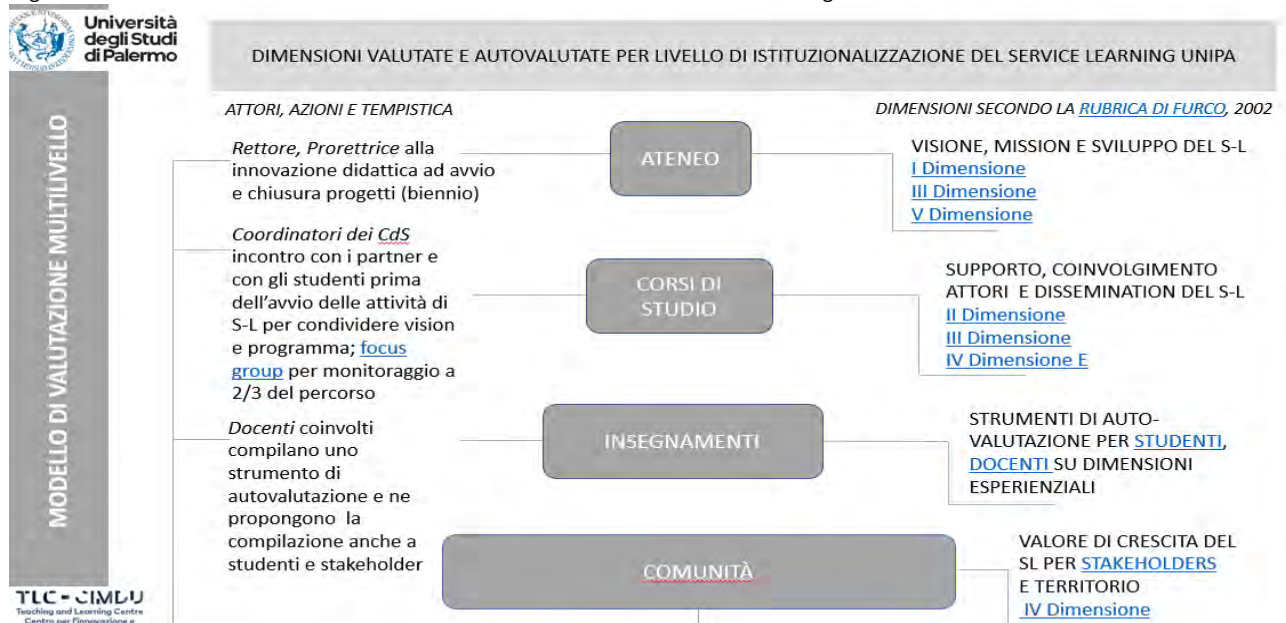
¹⁰ R. G. Bringle – P. H. Clayton, *Civic learning: a sine qua non of service learning*, «Frontiers in Education», 6(2021), pp. 1-14, qui p.1, trad.nostra.

¹¹ J. Orsenigo – L. Selmo, *Service- Learning: Prove di democrazia*, in S. Colazzo – P. Ellerani (a cura di), *Service Learning: tra didattica e terza missione. Ripensare e riprogettare l'organizzazione nelle scuole e nelle università*, Università del Salento – SIBA, Lecce 2018, p.73

riflessiva permette alla valutazione di assumere un ruolo cruciale nei processi di istituzionalizzazione, che in quanto processi richiedono modelli di riferimento.

Il modello evolutivo di Furco, in particolare, correla la maturazione del SL alla capacità dell'istituzione di documentare, interpretare e apprendere dalle proprie pratiche, cioè, alla valutazione, intesa non come ultima fase del progetto, ma come sua infrastruttura epistemica: dispositivo attraverso il quale l'esperienza diventa patrimonio organizzativo.

Figura 1. Modello evolutivo di istituzionalizzazione del Service-Learning secondo A. Furco¹².



3. Il contesto di riferimento: l'Università di Palermo e il ruolo sistemico della valutazione

Il percorso di istituzionalizzazione del SL è un processo in atto presso l'Università di Palermo che, a partire dall'anno accademico 2023/2024, ha avviato una politica strutturata di diffusione del SL attraverso bandi dedicati, che prevedono finanziamenti, accompagnamento metodologico e monitoraggio dei progetti. Questi interventi, non episodici ma stabilmente integrati, mirano a rafforzare la missione di Ateneo valorizzando il contributo civico della didattica; mirano ad attivare e sostenere il coinvolgimento dei docenti come promotori di innovazione; ad incrementare le opportunità di partecipazione degli studenti attraverso esperienze autentiche; a consolidare la rete territoriale mediante relazioni di reciprocità con gli enti partner e a mettere a disposizione una struttura di coordinamento stabile che fornisce supporto, visione e monitoraggio.

L'istituzione del Teaching & Learning Centre – Centro per l'Innovazione e il Miglioramento della Didattica Universitaria (TLC-CIMDU) – rappresenta, in tal senso, il primo passo verso la costruzione di un'infrastruttura capace di sostenere questa trasformazione. Il Centro nasce per accompagnare i docenti nello sviluppo di pratiche riflessive, progettuali e valutative coerenti con gli approcci di apprendimento attivo e colloca il SL all'interno di una strategia ampia di rinnovamento della didattica universitaria, possibile solo se riconosce nella valutazione, all'interno di una visione pedagogica, non un adempimento finale, ma un processo trasformativo capace di orientare l'intera organizzazione.

Proprio perché ogni esperienza di SL mette in moto relazioni, significati e processi di apprendimento situati, la valutazione diventa lo spazio istituzionale in cui tali processi vengono resi visibili, interrogati e condivisi.

Nell'ambito del percorso avviato dall'Ateneo, è stato assunto come riferimento il modello evolutivo di Furco e la valutazione è stata declinata in coerenza con esso, intendendola non come fase conclusiva, ma come

¹² A. Furco, *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education*, University of California, Berkeley 2002

condizione necessaria per sviluppare massa critica, costruire qualità e rendere sostenibile nel tempo l'integrazione del SL nella missione istituzionale.

Il repertorio valutativo e autovalutativo strutturato si è configurato come punto di convergenza delle diverse dimensioni del SL, poiché offre ai docenti uno spazio per riflettere sulle proprie pratiche professionali, sulla gestione dei progetti e sul ruolo che essi stessi ricoprono facendosi anello di congiunzione tra Ateneo, studenti e territorio. Attraverso strumenti narrativi, i docenti possono documentare i processi, rielaborarli, trasformarli in conoscenza pedagogica e contribuire alla costruzione di un linguaggio condiviso all'interno dell'istituzione. Agli enti partner la valutazione offre un'occasione di riflessione sulla propria capacità di fare rete, di sostenere pratiche collaborative e di contribuire al benessere comunitario. In una società segnata da atomizzazione e isolamento, la possibilità di pensarsi come attori di una rete educativa e civica diventa un elemento essenziale per la rigenerazione sociale.

Al centro di questo processo circolare vi sono gli studenti che, attraverso i diari, i report riflessivi e i protocolli pre-post predisposti, documentano il proprio percorso di crescita, interpretano le esperienze vissute e restituiscono all'Ateneo e agli enti partner una lettura critica dei contesti e delle dinamiche relazionali, diventando, così, agenti riflessivi: non solo destinatari della formazione, ma soggetti che contribuiscono attivamente alla trasformazione dell'istituzione e della comunità. Il processo che si attiva attraverso il SL può essere rappresentato allora come un circolo virtuoso -un movimento ricorsivo e generativo- in cui ogni attore coinvolto alimenta la crescita dell'altro e dell'intero sistema educativo. La valutazione è ciò che tiene in movimento questo circuito, diventando patrimonio istituzionale: ciò che era esperienza episodica diventa cultura organizzativa per una pratica ecologica, distribuita e corresponsabile, radicata in una comunità accademica che apprende.

3.1 Dalla relazione alla valutazione: strumenti per abitare il Service-Learning

La *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education* di Furco è stata assunta come quadro teorico-metodologico di riferimento non soltanto per analizzare il grado di maturazione dei processi di istituzionalizzazione, ma per orientare la progettazione stessa del sistema valutativo adottato dall'Università di Palermo. In coerenza con le cinque dimensioni¹³ e i tre stadi evolutivi del modello, ciascuno degli strumenti sviluppati localmente è stato adattato e/o progettato per documentare specifici aspetti del processo e contribuire in modo mirato all'avanzamento del SL da iniziativa episodica a cultura istituzionale.

Nel caso UNIPA, la Rubrica di Furco non è solo un riferimento esterno, ma il quadro interpretativo che ha orientato la progettazione del modello multilivello di valutazione e la costruzione degli strumenti adottati. Ogni dispositivo valutativo, quaderni narrativi, rubriche, schede partner, protocolli studenteschi, diari, report DEAL, reel audiovisivi, è stato infatti pensato in coerenza con le dimensioni della Rubrica, così da rendere osservabili e documentabili non solo gli esiti, ma i processi relazionali, partecipativi e formativi che caratterizzano il SL.

Questa scelta non risponde a un'esigenza tecnica, ma a un presupposto pedagogico: secondo il modello di Furco, l'istituzionalizzazione del SL avanza quando l'università è capace di riflettere sulle proprie pratiche, alimentare reciprocità con i partner e sostenere forme diffuse di leadership educativa. La valutazione diventa dunque lo spazio nel quale l'istituzione "vede se stessa", riconosce i propri punti di forza e individua i margini di miglioramento.

Per rendere operativo questo impianto, il gruppo di lavoro UNIPA¹⁴ – coordinato dalla Prorettrice con delega al Diritto allo Studio e all'Innovazione dei processi di apprendimento che presiede anche il CIMDU – ha elaborato una batteria di strumenti comuni, esito di ricerca e adattamento di buone pratiche nazionali e internazionali, con l'obiettivo non solo di documentare, ma di sostenere processi di riflessività coerenti con le dimensioni della Rubrica (Tab. 1).

¹³ Le dimensioni della *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher education* di Furco contano le seguenti cinque dimensioni: I. *Philosophy and Mission of Service learning*; II. *Faculty Support for and Involvement in Service Learning*; III. *Student Support for and Involvement in Service learning*; IV. *Community Participation and Partnerships*; V. *Institutional Support for Service-Learning*. Tre gli stadi evolutivi: *Stage one: Critical Mass Building*; *Stage two: Quality Building*; *Stage three: Sustained Institutionalization*.

¹⁴ L. Amenta, F. Pedone, C. Novara, E. Mignosi.

Tabella 1. Strumenti elaborati dal gruppo di lavoro UNIPA in coerenza con la rubrica di Furco sull'istituzionalizzazione del SL.

Dimensioni della rubrica di Furco	Strumenti UNIPA	Contributo degli stadi evolutivi
1. Philosophy and Mission of SL	- Quaderni narrativi dei docenti - Report DEAL - Protocolli pre/post	- <i>Critical Mass Building</i>: emergere di consapevolezza e linguaggio comune - <i>Quality Building</i>: esplicitazione dell'allineamento pedagogico - <i>Sustained Institutionalization</i>: consolidamento della missione civica
2. Faculty Support and Involvement	- Quaderni narrativi - Rubriche di progettazione - Documentazione audiovisiva - Protocolli pre/post	- <i>Critical Mass Building</i>: coinvolgimento iniziale dei docenti - <i>Quality Building</i>: sviluppo di leadership educativa e pratiche riflessive comuni
3. Student Support and Involvement	- Diari di bordo – Report DEAL - Reel audiovisivi	- <i>Critical Mass Building</i>: partecipazione diffusa degli studenti - <i>Quality Building</i>: sviluppo di competenze, agency e riflessività - <i>Sustained Institutionalization</i>: stabilizzazione di pratiche consolidate
4. Community Participation and Partnerships	- Scheda partner (narrativa + scala autoefficacia collettiva) - Report condivisi - Reel documentativi	- <i>Critical Mass Building</i>: attivazione della rete territoriale - <i>Quality Building</i>: co-progettazione e riflessività - <i>Sustained Institutionalization</i>: continuità e stabilità delle partnership
5. Institutional Support for SL	- Sistema multilivello (rubriche, protocolli, repository audiovisivo) - Monitoraggio TLC-CIMDU	- <i>Quality</i>: standard comuni, criteri condivisi - <i>Sustained Institutionalization</i>: governance stabile, apprendimento organizzativo

Il “Quaderno Narrativo dei docenti”, adattato da Chipa e Orlandini¹⁵, è stato progettato per rispondere alle dimensioni *Philosophy and Mission* e *Faculty Support*. Le domande aperte generano narrazioni utili per comprendere i significati che i docenti attribuiscono al SL e alla valutazione.

La “Scheda di autovalutazione per gli enti partner” è finalizzata a raccogliere il punto di vista delle organizzazioni territoriali coinvolte nei progetti. Lo strumento, di natura mista, qualitativa e quantitativa, è articolato in due sezioni principali: una parte narrativa, che sollecita una riflessione condivisa sull'esperienza, sulle forme di collaborazione attivate e sulle ricadute percepite; una parte quantitativa, basata sulla scala di autoefficacia collettiva proposta da Bandura¹⁶, adattata al contesto del SL. In riferimento alla Rubrica di Furco, la Scheda risponde principalmente alle dimensioni *Community Participation and Partnerships*, permettendo di valutare il livello di reciprocità, co-progettazione, corresponsabilità e stabilità delle collaborazioni. Il suo utilizzo consente di raccogliere in modo sistematico la voce delle comunità partner, restituendo all'università informazioni preziose sull'impatto sociale e relazionale delle esperienze di SL e rendendo visibile il ruolo dei partner. Tale strumento, fondato su un approccio dialogico, contribuisce al passaggio verso il terzo stadio, *Sustained Institutionalization*, poiché documenta l'evoluzione delle reti educative e civiche.

Per la rilevazione dell'impatto formativo sugli studenti è stato predisposto un “Protocollo di Autovalutazione” da compilare in due momenti, prima e dopo l'esperienza di SL, con l'obiettivo di documentare lo sviluppo delle

¹⁵ S. Chipa – L. Orlandini, *La documentazione della pratica del Service Learning nei laboratori formativi adulti come strumento di riflessione sull'esperienza educativa*, «Formazione & Insegnamento», XVIII (2020), n.1, pp. 207-219.

¹⁶ A. Bandura, *Guida alla costruzione delle scale di autoefficacia* (2001), in G.V. Caprara (a cura di), *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*, Erickson, Trento 2001.

competenze trasversali rilevate attraverso la scala del *Soft Skills Self-evaluation Questionnaire* di Lucisano e Rubat du Mérac¹⁷, la percezione di autoefficacia, misurata tramite gli item proposti da Di Nuovo e Magnano¹⁸, e le disposizioni all'impegno civico, rilevate dalla *Civic Engagement Scale* di Doolittle e Faul¹⁹. Lo strumento risponde alle dimensioni *Student Support for and involvement in Service-Learning* e *Philosophy and Mission* della Rubrica di Furco, poiché permette di rilevare sia la crescita individuale sia la comprensione dello SL come pratica civica e trasformativa. Il protocollo integra item chiusi (scala Likert) e domande aperte, consentendo la triangolazione tra dati quantitativi e qualitativi e rendendo possibile una lettura combinata dei cambiamenti prodotti.

Le riflessioni del Diario di bordo convergono nel Report finale, elaborato secondo il modello DEAL, *Describing, Examining, Articulating Learning*²⁰. Il modello sostiene un processo riflessivo strutturato che guida lo studente nell'analisi dei momenti più significativi dell'esperienza: motivazioni iniziali, grado di soddisfazione, contributo personale, connessioni con i contenuti del corso, percezione del supporto ricevuto da docenti e partner, criticità organizzative e possibili miglioramenti. La fase conclusiva invita a una riflessione meta-formativa che permette di cogliere cambiamenti identitari, disposizionali e civici. In relazione alla Rubrica di Furco, il Report DEAL documenta l'integrazione tra apprendimento e servizio e rientra anch'esso nelle dimensioni *Student Support for and involvement in Service-Learning* e *Philosophy and Mission*.

Accanto alla scrittura riflessiva, agli studenti è stato richiesto di produrre reel audiovisivi, intesi come forma di documentazione visiva e riflessiva dell'esperienza. I video, attualmente in analisi secondo un modello elaborato in collaborazione con il Centro Ricerche e Innovazione Tecnologica della RAI di Torino, basato su un approccio multimodale e interpretativo dei linguaggi audiovisivi, hanno rappresentato una modalità autentica, immediata e situata di restituzione dell'apprendimento; raccolti con una logica documentaristica e longitudinale, costituiscono materiali valutativi di natura etnografica.

Nel loro insieme, gli strumenti descritti configurano un ecosistema valutativo narrativo, riflessivo e dialogico. Tale ecosistema non si limita a raccogliere evidenze, ma trasforma la documentazione in apprendimento organizzativo, consentendo: la costruzione della massa critica, attraverso l'adozione diffusa di pratiche, linguaggi e criteri valutativi comuni; il passaggio alla *quality building*, grazie all'allineamento curricolare, alla reciprocità con i partner e ai supporti a docenti e studenti; l'avanzamento verso la *sustainability*, attraverso strutture, risorse e governance stabili. La mappatura sopra descritta chiarisce come la valutazione non sia un'appendice tecnica, ma la struttura epistemica attraverso cui il SL diventa cultura organizzativa. Rendere esplicita la connessione tra strumenti e Rubrica di Furco permette di vedere la coerenza interna del modello e la sua piena aderenza alla cornice teorica iniziale.

Così intesa, la valutazione rappresenta il dispositivo che rende il cambiamento visibile, condiviso e durevole, orientando l'Ateneo verso una vera istituzionalizzazione del SL e soprattutto verso una crescita fondata sul raccordo con il territorio, e sulla piena coerenza con la propria missione istituzionale, didattica, ricerca e terza missione. La valutazione, ancor di più, consente all'università di configurarsi come luogo di educazione pubblico, non autoreferenziale, ma radicato nel contesto locale in cui opera.

4. Discussione

La riflessione sull'esperienza avviata presso l'Università di Palermo consente di illuminare il valore metodologico e istituzionale del processo di costruzione di un sistema di valutazione per il SL. Tale prospettiva assume particolare rilevanza se letta alla luce della cornice teorica iniziale, che ha mostrato come la contemporaneità sia attraversata da fragilità relazionali, dinamiche di accelerazione e forme crescenti di isolamento. In questo scenario, la valutazione non può essere ridotta a un atto tecnico, ma deve configurarsi

¹⁷ P. Lucisano – E. Rubat du Mérac, *Soft skills self-evaluation questionnaire (3SQ). Caratteristiche e proprietà psicometriche*, «International Conference of Italian Society of Educational Research. Training actions and evaluation processes», 2019, pp. 609-622.

¹⁸ S. Di Nuovo – P. Magnano, *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici*, Erickson, Trento 2013.

¹⁹ A. Doolittle – A. C. Faul, *Civic Engagement Scale: A Validation Study*, «SAGE Open», III (2013), n. 3.

²⁰ S. Ash – P. Clayton – Moses, *Learning through Critical Reflection: A Tutorial for Service-Learning Students (Instructors Version)*, «Indianapolis ScholarWorks», Raleigh, NC, 2009, <https://hdl.handle.net/1805/22411>

come pratica capace di riattivare legami, generare quella che Rosa²¹ chiama risonanza e sostenere forme di responsabilità condivisa. Lungi, quindi, dall'essere un passaggio conclusivo, la valutazione assume la forma di una infrastruttura trasformativa, un elemento costitutivo che attraversa l'intero ciclo del SL.

La scelta di partire dalla definizione e dalla sperimentazione degli strumenti, anziché da un'analisi ex post, riflette l'intenzione di costruire fin dall'inizio una cultura valutativa fondata su documentazione, riflessività e partecipazione. Si tratta di dimensioni perfettamente coerenti con l'idea freiriana di educazione come processo dialogico e di co-costruzione del senso e con la prospettiva della cura riflessiva che Mortari e Ubbiali²² indicano come fondamento della vita democratica.

Gli strumenti elaborati configurano un ecosistema valutativo relazionale: ogni dispositivo permette di osservare una diversa dimensione del processo educativo, riconoscendo agli attori la possibilità di raccontarsi, interpretarsi e generare significati condivisi. L'obiettivo non è misurare l'esperienza, ma renderla osservabile, interpretabile e comunicabile. In altri termini, nella prospettiva adottata, la valutazione diventa un luogo di relazione: uno spazio dialogico in cui studenti, docenti e partner rileggono insieme l'esperienza. Diventa così il dispositivo che permette al SL di mantenere fede alla sua radice relazionale, rendendo visibili i legami, i processi e gli apprendimenti comunitari che altrimenti resterebbero silenti.

L'integrazione di approcci qualitativi, quantitativi e visuali valorizza la pluralità dei linguaggi dell'apprendimento e amplia il repertorio delle prove documentarie. La triangolazione di narrazioni, scale Likert e materiali audiovisivi non mira a generalizzare, ma a restituire la complessità dei processi educativi e organizzativi che il SL mette in moto. Come suggerisce la cornice filosofica iniziale, l'apprendimento autentico è incarnato, relazionale e situato; la valutazione, dunque, deve essere in grado di renderne visibili le dimensioni più profonde: emozione, agency, reciprocità.

In questa prospettiva, la valutazione assume una valenza epistemologica: non misura soltanto, ma genera conoscenza sull'istituzione, sulle sue pratiche e sulle relazioni che costruisce. Ciò appare particolarmente coerente con il modello evolutivo di Furco, che identifica nella capacità dell'istituzione di riflettere sulle proprie pratiche uno dei passaggi fondamentali verso il terzo stadio del SL, *Sustained Institutionalization*.

Pur evidenziando la solidità dell'impianto, l'esperienza mostra anche alcune sfide: il carico riflessivo richiesto ai partecipanti, la gestione dell'eterogeneità disciplinare e la necessità di protocolli etici per l'uso di materiali audiovisivi. Tali criticità rafforzano l'idea che l'istituzionalizzazione non sia un atto amministrativo, ma un processo di apprendimento collettivo che richiede tempo, accompagnamento e cura organizzativa.

In una convergenza profonda, ciò che il quadro filosofico individua come mancante — relazione, comunità, corresponsabilità — trova nel SL e nella sua valutazione riflessiva una possibile risposta educativa, facendone luogo in cui esperienza, relazione, sapere e responsabilità si intrecciano, per costruire una comunità accademica che apprende e si rigenera.

Conclusioni

L'analisi delle prime evidenze provenienti dal sistema di valutazione dei percorsi di SL dell'Università di Palermo consente di formulare alcune considerazioni conclusive in merito alla domanda di ricerca.

Emerge con chiarezza che la valutazione, nella prospettiva adottata, non è un dispositivo accessorio né un atto burocratico, ma una pratica riflessiva che consente ai soggetti — studenti, docenti, partner di comunità e istituzione — di interrogare la propria esperienza, attribuirle significato e trasformarla in conoscenza. In questo senso, essa appare coerente con il quadro teorico iniziale: diventa uno spazio in cui la relazione, la risonanza e la reciprocità possono essere comprese, discusse e rafforzate, contribuendo a contrastare la frammentazione e l'isolamento tipici della contemporaneità.

La valutazione, quindi, supporta l'istituzione nella costruzione di un'identità organizzativa orientata alla responsabilità sociale, alla qualità delle relazioni e alla connessione tra didattica, ricerca e terza missione.

²¹ H. Rosa, *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*, tr. it. di E. Leonzio, Einaudi, Torino 2015.

²² L. Mortari – M. Ubbiali, *Service Learning: A Philosophy and Practice to Reframe Higher Education*, «Athens Journal of Education», VIII (2021), n. 2.

Nel loro insieme, questi elementi permettono di rispondere alla domanda di ricerca: le pratiche valutative adottate dall'Università di Palermo contribuiscono in modo significativo alla riflessività, alla co-progettazione e all'istituzionalizzazione del SL, generando un circolo virtuoso tra esperienza, relazione e apprendimento organizzativo. La valutazione si configura così come la leva che permette all'Ateneo di trasformare il SL da iniziativa episodica a paradigma educativo stabile, capace di dare forma concreta alle istanze relazionali, comunitarie e democratiche che orientano il quadro teorico iniziale.

Bibliografia

- Ash S.L.– Clayton P.H., *Generating, Deepening, and Documenting Learning: The Power of Critical Reflection in Applied Learning*, «Journal of Applied Learning in Higher Education», I (2009), pp. 25-48.
- Bandura A., *Guida alla costruzione delle scale di autoefficacia* (2001), in G.V. Caprara (a cura di), *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*, Erickson, Trento 2001.
- Bauman Z., *Il disagio della postmodernità*, tr. it. di V. Verdiani, Economica Laterza, Roma-Bari 2024.
- Bauman Z., *Vita Liquida*, tr. it. di M. Cupellaro, Economica Laterza, Bari Roma 2008.
- Bauman Z., *Voglia di comunità*, tr. it. di S. Minucci, Laterza, Roma-Bari 2001.
- Bringle R. G. – Clayton P. H. – Bringle K. E., *From teaching democratic thinking to developing democratic civic identity*, «Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement», VI (2015), n. 1, 2015, pp. 51–76.
- Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, a cura di A. Poma, tr. it. Anna Maria Pastore, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1997.
- Chipa S. – Orlandini L., *La documentazione della pratica del Service Learning nei laboratori formativi adulti come strumento di riflessione sull'esperienza educativa*, «Formazione & Insegnamento», XVIII (2020), n.1, pp. 207-219.
- Colazzo S. – Ellerani P. (a cura di), *Service Learning: tra didattica e terza missione. Ripensare e riprogettare l'organizzazione nelle scuole e nelle università*, Università del Salento – SIBA, Lecce 2018.
- Dewey J., *Experience and Education*, Collier Books, New York 1938.
- Di Nuovo S. – Magnano P., *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici*, Erickson, Trento 2013.
- Doolittle A.– Faul A. C., *Civic Engagement Scale: A Validation Study*, «SAGE Open» III (2013), n. 3.
- Eyler J. – Giles D.E.Jr., *Where's the Learning in Service-Learning?*, Jossey-Bass, San Francisco 1999.
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, tr. it. di L. Bimbi e C. Alziati, EGA-Edizioni Gruppo Abele, Torino 2022.
- Furco A. *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education*, University of California, Berkeley 2002.
- Han B.-C., *La società della stanchezza*, tr. it. di F. Buongiorno, Nottetempo, Roma 2020.
- Kolb D. A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (NJ) 1984.
- Lucisano P. – Rubat du Mérac E., *Soft skills self-evaluation questionnaire (3SQ). Caratteristiche e proprietà psicometriche*, «International Conference of Italian Society of Educational Research. Training actions and evaluation processes» (2019), pp. 609-622.
- Mortari L. – Ubbiali M., *Service Learning: A Philosophy and Practice to Reframe Higher Education*, «Athens Journal of Education», VIII (2021), n. 2.
- Rosa H., *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*, tr. it. di E. Leonzio, Einaudi, Torino 2015.
- Tapia M.N., *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2006.

Un Service-Learning “letterario”: il progetto Morselli On-life dell’Università dell’Insubria come modello trasformativo di didattica universitaria e cittadinanza culturale

Letizia Ferri, Università degli studi dell’Insubria di Varese e Como, letizia.ferri@uninsubria.it

Abstract

Il progetto *Morselli On-life*, realizzato dall’Università dell’Insubria, rappresenta un esempio concreto del potenziale trasformativo del Service-Learning nell’ambito dell’insegnamento universitario della letteratura. Attraverso un percorso laboratoriale incentrato sulla figura di Guido Morselli, il progetto ha integrato attività accademiche, esperienze sul territorio e partnership comunitarie, stimolando negli studenti universitari e della scuola secondaria competenze critiche, comunicative e progettuali. L’articolo illustra le iniziative attivate e analizza l’impatto del progetto sugli studenti e sui docenti coinvolti, evidenziando come il Service-Learning abbia favorito l’innovazione didattica, la valorizzazione del patrimonio culturale locale e il rafforzamento del legame tra università e comunità. I dati qualitativi e quantitativi raccolti mostrano un aumento della motivazione, del senso di responsabilità e dell’apprendimento trasformativo, con effetti misurabili sull’identità professionale dei docenti e sulla partecipazione civica degli studenti.

A literary Service-Learning initiative: the “Morselli On-Life” project of the University of Insubria as a transformative model of university teaching and cultural citizenship

The Morselli On-life project, promoted by the University of Insubria, offers a concrete example of the transformative potential of Service-Learning in university literary education. By focusing on the author Guido Morselli, the initiative integrated academic study, community engagement, and experiential learning. University and secondary school students developed critical, communicative, and design skills while engaging with local cultural heritage. The paper discusses the initiatives launched as part of the project and explores the impact on students and faculty, highlighting how Service-Learning fostered innovative teaching practices, community-university partnerships, and active citizenship. Quantitative and qualitative findings reveal increased student motivation and civic awareness, alongside improvements in transversal competencies and faculty professional development. The case supports SL as a driver for transformative education and institutional generativity.

Parole chiave: Service-Learning; didattica universitaria; educazione trasformativa; patrimonio culturale; cittadinanza attiva

Keywords: Service-Learning; University teaching; Transformative education; Cultural heritage; Active citizenship

1. Introduzione

La narrazione si configura come uno strumento educativo di straordinaria efficacia, capace di incidere profondamente sui processi di insegnamento e apprendimento. Più che un semplice mezzo per trasmettere informazioni, il racconto rappresenta un ponte tra contenuti cognitivi ed esperienze emotive, facilitando l’elaborazione di concetti complessi attraverso il coinvolgimento personale degli studenti. Le strutture narrative — composte da trama, personaggi e contesto — favoriscono la comprensione e la memorizzazione, grazie alla loro capacità di legare i contenuti a vissuti concreti o stati emotivi significativi¹.

Da una prospettiva pedagogica, la narrazione si rivela un approccio estremamente flessibile, applicabile a diverse aree disciplinari e a vari livelli scolastici. Numerosi studi evidenziano che gli studenti coinvolti in attività narrative, sia in qualità di fruitori sia come autori di storie, sviluppano competenze linguistiche più avanzate,

¹ S. Giusti – M.A. Molè, *Orientare con la letteratura: la didattica orientativa con approccio narrativo per la scuola secondaria*, FrancoAngeli, Milano 2024.

una maggiore padronanza della lettura e della scrittura, e abilità comunicative più solide. Inoltre, il linguaggio narrativo stimola l'immaginazione e il pensiero divergente, incoraggiando forme creative di rielaborazione delle informazioni².

Integrare le storie nel percorso educativo consente anche di valorizzare la diversità culturale e sociale, offrendo spazi per il riconoscimento e la condivisione di esperienze differenti. Attraverso la narrazione, infatti, è possibile costruire ambienti di apprendimento inclusivi, che promuovono l'empatia e la consapevolezza interculturale, contribuendo alla formazione di cittadini più attenti e aperti al dialogo³.

Negli ultimi anni, l'interesse per la narrazione si è affiancato a quello per le metodologie didattiche innovative, che promuovono non solo l'apprendimento accademico, ma anche la responsabilità civica e lo sviluppo personale degli studenti, è cresciuto notevolmente. Una di queste metodologie è il Service-Learning (SL), che unisce l'apprendimento teorico con il servizio alla comunità, consentendo agli studenti di applicare le conoscenze acquisite in contesti pratici e significativi⁴. In questo modo, il Service-Learning favorisce un tipo di apprendimento che va oltre l'aula, stimolando la riflessione critica e il coinvolgimento attivo nella società.

In tale prospettiva, e con analoghe potenzialità in termini di sviluppo di competenze, si intende analizzare in che modo le possibilità formative offerte dalla narrazione possano essere ulteriormente potenziate quando integrate all'interno di progetti didattici di tipo laboratoriale, ispirati ai principi e alla metodologia del Service-Learning.

Il Service-Learning è stato adottato in diverse discipline accademiche, tra cui le scienze mediche e infermieristiche, l'economia aziendale, l'informatica e i sistemi informativi, gli studi sociali, la formazione degli insegnanti, le lingue e le discipline ambientali⁵; inoltre, la riflessione è un componente chiave del Service-Learning, poiché permette agli studenti di dare significato alle loro esperienze e di collegare la teoria alla pratica⁶.

Secondo Eyler e Giles⁷, il Service-Learning ha effetti positivi sugli studenti, tra cui un maggiore impegno civico, una migliore comprensione delle materie accademiche e lo sviluppo di competenze sociali e personali. Bringle e Hatcher⁸ sottolineano l'importanza della riflessione nel Service-Learning, evidenziando come essa possa colmare il divario tra servizio e apprendimento.

Nell'ambito della didattica della letteratura, l'approccio del Service-Learning rappresenta un'opportunità unica per gli studenti di coniugare la teoria con la pratica. Attraverso il Service-Learning, gli studenti possono applicare le competenze analitiche e critiche acquisite nello studio della letteratura a progetti di servizio comunitario⁹, come la creazione di programmi di lettura per bambini o l'organizzazione di eventi culturali. Questo metodo permette agli studenti di vedere la rilevanza della letteratura nella vita quotidiana e di sviluppare una comprensione più profonda dei testi attraverso l'interazione con la comunità¹⁰. Inoltre, il Service-Learning incoraggia la riflessione critica, poiché gli studenti devono valutare il loro impatto sulla comunità e collegare le loro esperienze pratiche con le teorie letterarie studiate¹¹. Questo processo di riflessione non solo arricchisce la loro comprensione della letteratura, ma promuove anche lo sviluppo di competenze trasversali come la comunicazione e la collaborazione.

² F. Batini, *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*, Giunti Scuola, Firenze 2021. M.C. Gatti – J. Hoffmann (a cura di), *Storytelling as a cultural practice: Pedagogical and linguistic perspectives*, Peter Lang, Bern 2024.

³ L.M. Rosenblatt, *Literature as exploration*, 5ª ed., Modern Language Association, New York 1995.

⁴ M. Salam – D.N.A. Iskandar – D.H.A. Ibrahim – M.S. Farooq, *Service learning in higher education: A systematic literature review*, «Asia Pacific Education Review», XX (2019), n. 3, pp. 573-593.

⁵ *Ibidem*.

⁶ R.G. Bringle – J.A. Hatcher, *Reflection in Service-Learning: Making Meaning of Experience*, «Educational Horizons», LXXVII, 4 (1999), pp. 179-185.

⁷ J. Eyler – D.E. Giles, *Where's the learning in service-learning?*, Jossey-Bass, San Francisco 1999.

⁸ Bringle, & Hatcher, *Reflection in Service-Learning...*, cit.

⁹ L. Mortari – R. Silva, *Service learning in Italy: A bridge between academia and society*, in D. Acquaro – O.J. Bradbury (a cura di), *International perspectives on school-university partnerships*, Springer, Singapore 2023, pp. 151-169.

¹⁰ R.G. Bringle – J.A. Hatcher, *Reflection in Service-Learning...*, cit.

¹¹ L. Cadei – E. Serrelli, *The transformative potential of university service-learning: a multi-level analysis*, «Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete», XXIII, 2 (2023), pp. 244-255.

2. Il progetto *Morselli On-life*

Il progetto *Morselli On-life* promosso e organizzato dall'Università degli Studi dell'Insubria rappresenta un esempio di applicazione del Service-Learning alla letteratura, volto a valorizzare il patrimonio culturale locale e a promuovere la conoscenza di Guido Morselli, autore di grande rilievo ma spesso trascurato. L'iniziativa ha perseguito tre obiettivi principali: favorire una comprensione critica delle opere di Morselli, rafforzare il legame con il territorio e sviluppare competenze trasversali negli studenti.

La metodologia ha combinato lezioni seminariali e laboratori esperienziali, includendo momenti di approfondimento critico e attività pratiche. Particolare rilievo hanno avuto le "passeggiate letterarie" nei luoghi frequentati dallo scrittore, come la Casina Rosa di Gavirate, che hanno consentito di collegare i testi alla dimensione ambientale e biografica dell'autore.

Inoltre, in una prospettiva media educativa, si è proposto agli studenti di strutturare i loro progetti utilizzando artefatti mediatici poiché questo comporta in termini di apprendimento, in linea con quanto evidenziato da Ranieri¹² e da Pasta e Rondonotti¹³ l'utilizzo di strumenti capaci di sostenere lo sviluppo di competenze critiche, collaborative e socioeducative.

Al termine del percorso seminariale, le classi sono state coinvolte nella progettazione di iniziative culturali per diffondere la figura di Morselli nel territorio. Tra i progetti realizzati nel 2025 figurano un podcast letterario, una mostra immersiva e una passeggiata letteraria, sostenuti dall'Università e da enti locali, che hanno trasformato la riflessione critica in esperienze concrete di cittadinanza culturale.

2.1 I progetti realizzati

La mostra immersiva *Il Visionario* si è tenuta dal 30 aprile al 3 maggio 2025 presso *VareseVive*, con inaugurazione il 29 aprile. La passeggiata letteraria *Quattro Passi con Morselli* ha avuto luogo il 18 maggio 2025 al lungolago di Gavirate, con un incontro alla Casina Rosa e attività di beneficenza. La produzione del podcast è stata presentata alla comunità locale e nazionale a novembre 2025, perché ha richiesto un'interpretazione approfondita del testo e una riflessione sulle sfumature vocali. Tutti i progetti hanno visto la collaborazione del Comitato Guido Morselli, della Biblioteca Civica, dell'Assessorato alla Cultura di Varese e Gavirate, e dell'Ufficio Scolastico Territoriale di Varese, oltre a numerosi esercizi commerciali che hanno fornito supporto finanziario, logistico e comunicativo alle iniziative. I rappresentanti di questi enti hanno inoltre preso parte alla giuria, insieme agli eredi dello scrittore, per valutare il miglior progetto realizzato dalle scuole.

Il progetto *Il Visionario*, realizzato dalla classe 5F dell'ISIS Valceresio, è stato un esempio concreto di come la scuola possa diventare un laboratorio creativo e culturale capace di dialogare con il territorio e con la contemporaneità. Il cuore dell'iniziativa è stata una mostra immersiva, allestita in uno spazio di un'associazione culturale di Varese e ha trasformato la fruizione letteraria in un'esperienza sensoriale. I visitatori sono stati guidati attraverso un percorso articolato in tre stanze: un primo ambiente evocativo, fatto di luci, suoni e immagini, ha introdotto alla figura enigmatica di Morselli; una seconda stanza ha invitato alla riflessione personale, con la possibilità di lasciare pensieri e commenti; infine, un terzo spazio ha favorito il dialogo e la condivisione, accompagnato dalla degustazione dei "Brutti e Buoni" della storica pasticceria *Veniani* di Gavirate, luogo frequentato dallo stesso autore.

Proprio la collaborazione con la pasticceria *Veniani* ha rappresentato un elemento originale del progetto: all'interno delle confezioni dei dolci sono stati inseriti cartoncini con aforismi e brevi note biografiche su Morselli, trasformando un gesto quotidiano come l'acquisto di un dolce in un'occasione di scoperta culturale. A completare il progetto, è stato realizzato un sito web dedicato, che raccoglie materiali sull'autore, informazioni sulle sue opere e aggiornamenti sulle iniziative a lui dedicate. Il sito è diventato un punto di riferimento per chi desidera approfondire la conoscenza di Morselli, ma anche uno strumento di comunicazione e diffusione del lavoro svolto dagli studenti.

Il Visionario non è stato solo un progetto scolastico, ma un vero e proprio atto di cittadinanza culturale. Ha permesso agli studenti di confrontarsi con la complessità di un autore come Morselli, di riflettere su temi

¹² M. Ranieri, *Tecnologie per educatori socio-pedagogici*, Carocci, Roma 2020.

¹³ S. Pasta – M. Rondonotti, *Competenze mediaeducative e tecnologie di comunità. Nuove direzioni per il lavoro socioeducativo territoriale*, Rivista Italiana di Educazione Familiare, XVII (2020), n. 2.

attuali come la solitudine, l'incomprensione e il rapporto con la modernità, e di restituire tutto questo alla comunità attraverso un linguaggio accessibile, coinvolgente e innovativo.

Il secondo evento realizzato: *Quattro passi con Morselli*, svoltosi a Gavirate, patria elettiva dello scrittore, ha avuto come obiettivo la valorizzazione della figura di Guido Morselli attraverso un'esperienza di tipo territoriale e partecipativo, che ha coinvolto attivamente gli studenti della 5 G dell'ISIS Valceresio nella progettazione e conduzione di un percorso letterario nei luoghi significativi della biografia dell'autore.

La passeggiata si è articolata in cinque tappe, distribuite lungo un itinerario che ha incluso il lungolago di Gavirate, il Caffè Veniani, la stazione ferroviaria, la chiesetta della Trinità e la cosiddetta "Casina rosa", dimora di Morselli situata in posizione panoramica sopra il lago di Varese. In ciascuna tappa, gli studenti hanno presentato contenuti storico-letterari attraverso pannelli esplicativi e interventi orali, illustrando aspetti della vita e dell'opera dello scrittore, con particolare attenzione ai temi della solitudine, del rapporto con la natura e della marginalità intellettuale.

L'iniziativa ha incluso anche momenti di approfondimento accademico. In mattinata, la professoressa Elena Valentina Maiolini ha presentato il *Dizionario Dietetico*¹⁴, opera inedita di Morselli di carattere lessicografico, che riflette l'interesse dell'autore per la dimensione etica e culturale dell'alimentazione. Nel pomeriggio, il professor Silvio Raffo ha proposto una lettura critica di *Dissipatio H.G.*¹⁵, sottolineando la complessità stilistica e tematica dell'opera e la sua capacità di interrogare il lettore contemporaneo.

L'evento ha rappresentato un esempio di didattica esperienziale e di valorizzazione del patrimonio culturale locale, in cui la letteratura è stata restituita al paesaggio che l'ha ispirata, attraverso un processo di mediazione culturale condotto dagli studenti stessi. L'esperienza ha inoltre favorito l'incontro tra scuola, università e comunità, promuovendo una riflessione condivisa sul ruolo della memoria letteraria nella costruzione dell'identità territoriale.

Infine, a classe 3CR dell'ITET di Varese, si è aggiudicata il primo premio con la proposta di un podcast narrativo dedicato all'autore, concepito come strumento di divulgazione culturale e di riflessione formativa.

Il progetto, ispirato ai principi del Service-Learning e della pedagogia narrativa, ha inteso coinvolgere gli studenti in un percorso di scoperta dell'opera di Morselli attraverso linguaggi contemporanei. L'utilizzo del podcast ha permesso l'integrazione di competenze cognitive, espressive e digitali, favorendo lo sviluppo di abilità trasversali quali la comunicazione, la progettazione collaborativa, l'autonarrazione e la media literacy.

Il percorso progettuale si è sviluppato secondo una progressione metodologicamente strutturata e coerente con gli obiettivi formativi del Service-Learning e della pedagogia narrativa. In una prima fase, gli studenti sono stati guidati nella lettura e nell'analisi del volume *Per un pacchetto di Gauloises*¹⁶ di Linda Terziroli, una biografia romanzata di Guido Morselli, che ha offerto lo spunto per attività di riflessione identitaria e di confronto tra la traiettoria esistenziale dell'autore e le esperienze adolescenziali dei partecipanti. A seguire, la classe ha ricostruito l'albero genealogico-relazionale di Morselli, includendo non soltanto le figure familiari, ma anche quelle affettive, ambientali e simboliche, con l'intento di esplorare il ruolo delle relazioni significative nella definizione dell'identità personale. Parallelamente, è stato avviato un percorso di formazione tecnica sul linguaggio del podcast e di progettazione narrativa, che ha condotto all'elaborazione di una trama ispirata al modello del "viaggio dell'eroe", scelta che ha favorito un approccio consapevole alla costruzione del racconto e alla caratterizzazione del protagonista. Un elemento centrale dell'intero progetto è stato rappresentato dalla raccolta di testimonianze, attraverso la realizzazione di interviste a figure legate alla vita e all'opera di Morselli. I contenuti emersi sono stati successivamente analizzati e integrati all'interno della narrazione.

La fase produttiva ha visto la suddivisione degli studenti in gruppi di lavoro specializzati, responsabili della scrittura e del montaggio degli episodi, della cura grafica e comunicativa, della selezione musicale e degli aspetti logistici ed economici, promuovendo una gestione cooperativa e partecipativa del progetto. L'ultima fase ha riguardato la disseminazione e la promozione del podcast, con una presentazione pubblica programmata presso la Biblioteca Civica di Varese, la pianificazione di eventi in altri comuni del territorio e la distribuzione digitale dei contenuti attraverso piattaforme e social media.

¹⁴ G. Morselli, *Dizionario dietetico*, a cura di E.V. Maiolini, Ronzani, Dueville 2025.

¹⁵ G. Morselli, *Dissipatio H.G.*, Adelphi, Milano 1977.

¹⁶ L. Terziroli, *Per un pacchetto di Gauloises*, Edizioni Macchione, Varese 2022.

Il progetto ha rappresentato un'esperienza educativa trasformativa, in grado di attivare negli studenti un alto grado di coinvolgimento, responsabilità e consapevolezza delle proprie competenze, contribuendo al recupero culturale e comunitario della figura di Guido Morselli.

2.2 Valutazione d'impatto

Per valutare l'impatto¹⁷ del progetto, sono stati realizzati due momenti di valutazione, il primo, in cui sono stati somministrati questionari agli studenti delle cinque classi partecipanti e ai docenti coinvolti il giorno della premiazione (dicembre 2024); il secondo è stata una raccolta qualitativa per mezzo di interviste e focus group ai partecipanti degli eventi realizzati e agli studenti coinvolti a seguito degli eventi stessi. I questionari, suddivisi in sezioni qualitative e quantitative, hanno raccolto informazioni sulla motivazione degli studenti, sulle loro competenze comunicative e organizzative, e sul loro grado di coinvolgimento nella valorizzazione del patrimonio culturale locale. Sono stati inoltre condotti colloqui approfonditi con alcuni docenti per raccogliere feedback qualitativi sullo sviluppo delle competenze trasversali e sull'efficacia complessiva del progetto¹⁸.

Il questionario a domande aperte è stato somministrato ai docenti coinvolti nel progetto "Morselli per le scuole" utilizzando *Google Forms* durante la giornata di premiazione, tenutasi il 10 dicembre 2024 presso il Salone Estense di Varese. Dei dieci docenti coinvolti nel progetto, sette hanno risposto al questionario. Le domande del questionario erano mirate a raccogliere feedback sulle principali difficoltà incontrate, i risultati positivi osservati, il coinvolgimento degli altri docenti, l'integrazione del Service-Learning nel PTOF della scuola, i cambiamenti nell'apprendimento degli studenti, i miglioramenti nel comportamento prosociale degli studenti, gli apprendimenti acquisiti dai docenti e la valutazione complessiva dell'esperienza.

3. Risultati

3.1 Risultati prima fase

Le risposte ai questionari a domande aperte, organizzate per aree tematiche, hanno evidenziato diversi aspetti dell'esperienza progettuale, sia dal punto di vista dei docenti sia da quello degli studenti (hanno compilato il questionario 60 studenti delle cinque classi presenti).

Per quanto riguarda le difficoltà incontrate, tutti i docenti hanno segnalato soprattutto la necessità di stimolare gli studenti e valorizzarne le competenze, la complessità nel conciliare il notevole impegno richiesto con i tempi scolastici e le difficoltà legate alla selezione delle opere di Morselli da proporre agli alunni. In tre casi è emersa una conoscenza iniziale limitata dello scrittore, colmata attraverso ricerche personali e confronto con i colleghi. La gestione del tempo e l'integrazione con la programmazione curricolare sono state sfide ricorrenti, spesso percepite come ostacolo alla piena realizzazione delle attività da tutti.

Nonostante tali criticità, i docenti hanno rilevato esiti molto positivi. Gli studenti hanno dimostrato una forte capacità di collaborazione, accompagnata da entusiasmo, creatività e desiderio di affrontare sfide complesse. Il lavoro di gruppo, secondo tre docenti, ha permesso a ciascuno di esprimere le proprie idee e la propria personalità, rendendo lo studio di Morselli più stimolante rispetto alla consueta pratica scolastica.

Il coinvolgimento degli altri docenti si è rivelato in quattro casi positivo, pur con livelli di partecipazione differenti: se da un lato alcuni hanno mostrato entusiasmo e disponibilità costruttiva, altri hanno limitato il proprio contributo a forme di collaborazione più superficiali. In ogni caso, il progetto è stato accolto favorevolmente e, in diversi contesti, integrato nelle attività di educazione civica.

Molti insegnanti hanno sottolineato come il Service-Learning possa trovare piena integrazione nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa, grazie alla sua coerenza con gli obiettivi formativi e con lo sviluppo delle competenze trasversali richieste dalla scuola. È stata inoltre ricordata la presenza della stessa metodologia all'interno dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento.

¹⁷ A. Furco, *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*, Corporation for National Service, Washington, DC 1996.

¹⁸ E.V. Maiolini – L. Ferri, *Ridare voce a Morselli: un percorso didattico-letterario per le scuole secondarie di Varese*, in F. Batini (a cura di), *La lettura ad alta voce condivisa. Shared reading aloud*. Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale (Perugia, 4-6 dicembre 2024), Pensa MultiMedia, Lecce 2024, pp. 261-270.

Un altro aspetto emerso riguarda i cambiamenti osservati nell'apprendimento degli studenti. L'approccio esperienziale e laboratoriale ha favorito un maggiore coinvolgimento personale, stimolando l'apertura verso il territorio e la società. È stata riscontrata una crescita significativa nel senso di responsabilità, nella capacità di collaborazione e nella motivazione complessiva. L'integrazione di attività in aula con incontri seminariali e visite ai luoghi ha reso l'apprendimento più coinvolgente ed efficace.

Dal punto di vista relazionale, sono stati osservati anche miglioramenti nel comportamento prosociale. Gli studenti hanno infatti collaborato superando pregiudizi e difficoltà iniziali, dimostrando disponibilità a lavorare con compagni con cui non avevano un immediato rapporto e condividendo competenze personali che hanno contribuito a rafforzare i legami di gruppo.

L'esperienza ha prodotto apprendimenti significativi anche per i docenti, che hanno acquisito competenze nella pianificazione di attività rivolte a target diversificati, nell'integrazione della programmazione con la realizzazione concreta del progetto e nella compilazione di schede progettuali. Particolarmente apprezzati sono stati gli incontri seminariali, ritenuti utili per approfondire la conoscenza della figura e delle opere di Morselli.

La valutazione complessiva dell'esperienza è risultata ampiamente positiva. L'organizzazione e la metodologia sono state apprezzate, così come la collaborazione con università ed enti locali e la formazione seminariale. Due docenti hanno tuttavia suggerito di ampliare i tempi e perfezionare il format progettuale, in modo da favorire un'organizzazione più distesa e una maggiore efficacia didattica.

Le osservazioni finali hanno confermato l'impatto positivo del progetto sia sulle motivazioni degli studenti sia sullo sviluppo delle loro competenze trasversali. In particolare, si è rilevato un accresciuto interesse per la letteratura, un miglioramento nelle capacità comunicative e organizzative e una maggiore consapevolezza del patrimonio culturale locale.

I questionari somministrati agli studenti e compilati da 60 di loro hanno confermato queste impressioni. L'85% ha dichiarato di aver aumentato la motivazione nello studio della letteratura, grazie a un apprendimento percepito come più concreto e connesso alla realtà quotidiana. Il 78% ha riconosciuto un miglioramento nelle competenze comunicative, organizzative e collaborative, anche attraverso esperienze pratiche come la produzione di podcast e l'organizzazione di passeggiate letterarie. Infine, il 90% ha manifestato un crescente interesse per Guido Morselli e per il patrimonio culturale del territorio, indicando che il progetto ha contribuito a rafforzare il senso di identità culturale e la consapevolezza della ricchezza storica e letteraria della provincia.

3.2 Analisi dei risultati al termine della realizzazione dei progetti di Service-Learning

I risultati relativi alla seconda fase del progetto sono stati raccolti al termine delle singole iniziative, attraverso modalità differenti, selezionate in base alla natura e alle caratteristiche dei lavori svolti.

Nel caso della mostra *Il Visionario*, il feedback degli studenti partecipanti è stato acquisito mediante elaborati scritti, successivamente esposti anche al pubblico. Dalle riflessioni emerge l'immagine di un autore che continua a interpellare i lettori contemporanei, capace di stimolare domande profonde e di suscitare un dialogo che travalica il tempo. La mostra non è stata quindi soltanto un'occasione di riscoperta letteraria, ma un'esperienza formativa che ha insegnato a riconoscere nella scrittura di Morselli una voce autentica, capace di connettere pensiero e dolore, passato e presente, silenzio e parola.

La docente referente per l'iniziativa è stata intervistata e ha affermato che l'esperienza di Service-Learning è stata fondamentale per la crescita culturale, ma soprattutto umana dei suoi studenti.

Per quanto concerne l'iniziativa *Quattro passi con Morselli*, gli studenti hanno condiviso direttamente con il pubblico la propria esperienza di studio, sia attraverso materiali comunicativi come cartelloni, magliette e spille, sia mediante interventi orali e narrazioni personali lungo l'itinerario.

Anche in questo caso, è stata condotta un'intervista con la docente referente, nonché con l'Assessore alla Cultura del Comune di Gavirate, ente patrocinante e finanziatore dell'iniziativa. Nelle interviste, è emerso che il progetto di Service-Learning ha rappresentato un'occasione significativa per intrecciare la formazione scolastica con la valorizzazione del patrimonio culturale locale, favorendo un dialogo concreto tra scuola, istituzioni e comunità. È stato sottolineato come l'esperienza abbia permesso agli studenti di apprendere attraverso un coinvolgimento attivo e responsabile, trasformando lo studio letterario in un percorso di cittadinanza attiva e di partecipazione al territorio.

I partecipanti hanno inoltre risposto a una serie di brevi domande finalizzate alla raccolta di impressioni e valutazioni sull'esperienza proposta. I dati così ottenuti sono stati utilizzati per avere una valutazione dell'impatto del progetto sulla comunità territoriale.

Relativamente al progetto del podcast, essendo ancora in fase di completamento e non essendo stato presentato ufficialmente al pubblico, non sono ancora disponibili risultati conclusivi.

4. Conclusioni

In prospettiva, il progetto offre importanti spunti per l'adozione del Service-Learning in altri ambiti disciplinari, ampliando le possibilità di applicazione di questa metodologia e favorendo la creazione di esperienze formative sempre più integrate e significative. L'approccio sperimentato nel contesto della letteratura potrebbe infatti essere replicato con successo in altri settori, contribuendo alla costruzione di una formazione universitaria più aperta, dinamica e in sintonia con le sfide della contemporaneità.

Tuttavia, è opportuno sottolineare alcuni limiti del disegno e le difficoltà riscontrate durante la realizzazione. La necessità di coordinare attori diversi — studenti, docenti, enti culturali e realtà territoriali — ha richiesto un notevole sforzo organizzativo, mettendo in luce quanto la gestione dei tempi, delle risorse e delle aspettative possa rappresentare una criticità. Inoltre, la natura sperimentale del progetto, pur offrendo grandi opportunità, ha comportato talvolta una certa eterogeneità nei risultati, dovuta alle differenti modalità di partecipazione e al livello di familiarità degli studenti con approcci didattici non tradizionali. Questi elementi suggeriscono l'importanza, nelle ricerche future, di sviluppare modelli più strutturati di monitoraggio e valutazione, capaci di restituire in modo più sistematico l'impatto delle attività di Service-Learning.

Nonostante tali complessità, il progetto ha dimostrato come l'Università possa svolgere un ruolo fondamentale non solo nella gestione operativa di iniziative complesse, ma anche come trait d'union tra le diverse realtà culturali, educative e sociali coinvolte. Questa funzione di raccordo e mediazione valorizza l'istituzione universitaria come spazio di dialogo e collaborazione, capace di generare sinergie e di promuovere una visione condivisa dell'educazione come strumento di trasformazione sociale.

Bibliografia

- Albright L.K. – Ariail M., *A survey of teachers' read-aloud practices in middle schools*, «Literacy Research and Instruction», XLV, n. 2 (2005), pp. 69-89.
- Batini F., *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*, Giunti Scuola, Firenze 2021.
- Bringle R.G. – Hatcher J.A., *Reflection in Service-Learning: Making Meaning of Experience*, «Educational Horizons», LXXVII, 4 (1999), pp. 179-185.
- Cadei L. – Serrelli E., *The transformative potential of university service-learning: a multi-level analysis*, «Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete», XXIII, 2 (2023), pp. 244-255.
- Eyler J. – Giles D. E., *Where's the learning in service-learning?*, Jossey-Bass, San Francisco 1999.
- Furco A., *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*, Corporation for National Service, Washington DC 1996.
- Gatti M.C. – Hoffmann J. (a cura di), *Storytelling as a cultural practice: Pedagogical and linguistic perspectives*, Peter Lang, Bern 2024.
- Giusti S. – Molè M. A., *Orientare con la letteratura: la didattica orientativa con approccio narrativo per la scuola secondaria*, FrancoAngeli, Milano 2024.
- Maiolini E.V. – Ferri L., *Ridare voce a Morselli: un percorso didattico-letterario per le scuole secondarie di Varese*, in F. Batini (a cura di), *La lettura ad alta voce condivisa. Shared reading aloud. Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale* (Perugia, 4-6 dicembre 2024), Pensa MultiMedia, Lecce 2024, pp. 261-270.
- Mortari L. – Silva R., *Service learning in Italy: A bridge between academia and society*, in D. Acquaro – O.J. Bradbury (a cura di), *International perspectives on school-university partnerships*, Springer, Singapore 2023, pp. 151-169.
- Morselli G., *Dissipatio H.G.*, Adelphi, Milano 1977.
- Morselli G., *Dizionario dietetico*, a cura di E.V. Maiolini, Ronzani, Dueville 2025.
- Pasta S., Rondonotti M., *Competenze mediaeducative e tecnologie di comunità. Nuove direzioni per il lavoro socioeducativo territoriale*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», XVII (2020), n. 2.

- Ranieri M., *Tecnologie per educatori socio-pedagogici*, Carocci, Roma 2020.
- Rosenblatt L.M., *Literature as exploration*, 5a ed., Modern Language Association, New York 1995.
- Salam M. – Iskandar D.N.A. – Ibrahim D.H.A. – Farooq M.S., *Service learning in higher education: A systematic literature review*, «Asia Pacific Education Review», XX (2019), n. 3, pp. 573-593.
- Terziroli L., *Per un pacchetto di Gauloises*, Edizioni Macchione, Varese 2022.

Libri, relazioni, cura. Un percorso di Service-Learning universitario con albi illustrati e silent book in ospedale

Lucia Galluzzo, Università di Palermo, lucia.galluzzo@unipa.it
Elena Mignosi, Università di Palermo, elena.mignosi@unipa.it¹

Abstract

Il contributo presenta un'esperienza di Service-Learning realizzata con studenti universitari del Corso di Laurea in Scienze Pedagogiche, centrata sulla lettura ad alta voce di albi illustrati e *silent book* in due reparti pediatrici di due ospedali pubblici di Palermo. Gli studenti sono stati impegnati nella lettura con bambini degenti e, successivamente, in momenti riflessivi individuali e in gruppo. Circolarmente, nel corso delle lezioni in aula, la selezione critica dei testi si è intrecciata con momenti di approfondimento teorico e metodologico e con pratiche laboratoriali di lettura condivisa e di riflessione in gruppo a partire dalla dimensione estetica e dalle risonanze emotive. Attraverso una narrazione articolata delle diverse fasi del percorso, l'articolo intende indagare il potenziale trasformativo del Service-Learning nelle pratiche didattiche universitarie e, parallelamente, l'efficacia curativa della lettura in contesti di fragilità. I dati raccolti e la valutazione degli apprendimenti mostrano la significatività dell'esperienza nell'attivare conoscenze professionali e competenze pedagogiche trasversali e nell'accrescere la consapevolezza sul valore della lettura. Parallelamente evidenziano l'efficacia del Service-Learning nel promuovere un dialogo tra Università, servizi sul territorio e comunità in una prospettiva ecologica e sistemica.

Books, relationships, care. A university Service-Learning program with picture books and silent books in the hospital

This paper presents a Service-Learning experience with university students from the Master Degree in Pedagogical Sciences, focusing on the reading of picture books and silent books in two pediatric wards of two public hospitals in Palermo. The students were engaged in reading with hospitalized children and, subsequently, in individual and group reflection sessions. Throughout the classroom lessons, the critical selection of texts was intertwined with theoretical and methodological insights and with workshop practices of shared reading and group reflection, starting from the aesthetic dimension and emotional resonances. Through a detailed narrative of the different phases of the process, the article aims to investigate the transformative potential of Service-Learning in university teaching practices and, concurrently, the healing efficacy of reading in vulnerable contexts. The data and the learning evaluation demonstrate the significance of the experience in activating transversal pedagogical skills and increasing awareness of the value of reading. At the same time, they highlight the effectiveness of Service-Learning in promoting dialogue between Universities, local services, and communities from an ecological and systemic perspective.

Parole-chiave: Service-Learning; innovazione didattica universitaria; prospettiva ecosistemica; albi illustrati e silent book; lettura condivisa; cura

Keywords: Service-Learning; university teaching innovation; ecosystem perspective; picture and silent books; shared reading; to care

1. Un progetto di Service-Learning in un Corso di Laurea in Scienze Pedagogiche

Il Service-Learning universitario può essere definito come una pratica che intreccia finalità formative sul piano personale e professionale con l'intervento sociale e comunitario sul territorio. Comporta un profondo rinnovamento della didattica universitaria e il coinvolgimento di tutte le componenti della comunità

¹ L'articolo è frutto del Lavoro condiviso di entrambe le autrici, ma in particolare Lucia Galluzzo ha curato i paragrafi 2, 4 e 5, Elena Mignosi i paragrafi 1, 3 e 6.

accademica, (dei docenti ma anche della *governance*)². È proprio in questa cornice che è nato il Progetto di Service-Learning dell'Università di Palermo, per iniziativa del Centro per l'Innovazione e il Miglioramento della Didattica Universitaria (CIMDU); per il biennio 2023-2024 e 2024-2025, l'Ateneo ha pubblicato un bando per finanziare 9 progetti (selezionati da un'apposita commissione) e il CIMDU ha poi coordinato incontri di progettazione, di scambio di buone pratiche e di valutazione tra i referenti dei Corsi vincitori. Per far sì che il Service-Learning entri nella cultura organizzativa e non sia solo una esperienza episodica³, è stato deciso che tale bando diventerà un'azione ricorsiva.

Il progetto del Corso di studi LM85 in Scienze Pedagogiche è stato uno dei vincitori: al suo interno prevedeva 5 sotto-progetti di 5 diverse discipline, per i quali i docenti si erano coordinati per individuare obiettivi trasversali in comune, oltre agli obiettivi specifici propri di ciascuna disciplina.

Il sotto-progetto di cui parleremo è quello del corso di "Teorie, strategie e sistemi dell'educazione" nel suo secondo anno di attuazione (A.A. 2024-2025). Si tratta di un insegnamento di 9 CFU erogato nel II semestre dell'ultimo anno della LM85 (quindi per studenti alla fine del loro percorso universitario), con circa 130 iscritti ma con 70-80 frequentanti.

Ha previsto un percorso centrato sulla lettura di albi illustrati e *silent book* ai bambini ricoverati nei reparti pediatrici di due ospedali pubblici di Palermo (il Policlinico e l'Ospedale dei bambini) e, oltre alle due istituzioni sanitarie, ha visto coinvolti anche il Sistema bibliotecario di Ateneo, un bibliotecario e una dottoranda.

Grazie al finanziamento dell'Università è stato possibile acquistare oltre 200 tra albi illustrati e *silent book* di qualità, alcuni sono stati utilizzati in aula e altri nei reparti ospedalieri.

Coerentemente con la prospettiva del Service-Learning, il progetto ha comportato una profonda trasformazione dell'impianto didattico, che ha riguardato i contenuti, la metodologia e le modalità di valutazione⁴. La formazione disciplinare degli studenti in aula è stata, infatti, centrata sulla partecipazione attiva, sull'apprendimento dall'esperienza e sui gruppi di lavoro.

La partecipazione attiva implica un patto formativo, la condivisione delle scelte e degli obiettivi, lo spazio per fare proposte, la negoziazione delle decisioni, la valutazione *in itinere* in termini riflessivi ed autoriflessivi. Gli approfondimenti teorici vengono proposti a partire dalla riflessione sull'esperienza piuttosto che attraverso le lezioni frontali.

Nell'apprendimento dall'esperienza viene risolto il problema dello scollamento tra la teoria e la prassi, in quanto nei continui rimandi dall'una all'altra, attivati dai processi di riflessione, gli studenti vengono coinvolti a livello personale e accompagnati in un percorso allo stesso tempo ideativo e di continua sistematizzazione⁵.

Apprendere dall'esperienza significa anche potere dare spazio alla soggettività di ciascuno e alla dimensione emozionale che è sempre coinvolta nella prassi, soprattutto quando questa si realizza nella relazione con gli altri⁶.

La riflessione sui propri processi cognitivi, sui propri presupposti, sulle procedure adottate, ma anche sulle proprie emozioni e modalità di interazione, si configura, inoltre, come una "riflessione di secondo ordine" in quanto, partendo dall'esperienza e ritornando all'esperienza, si pone ad un meta-livello ed accresce la conoscenza di sé e la consapevolezza dei propri modi di funzionare.

In un percorso di formazione centrato sull'esperienza, fondamentale è la relazione tra pari e la dimensione di "gruppo di lavoro". Sperimentare la "mente di gruppo", dà, infatti, agli studenti la possibilità di sviluppare conoscenze, riflessioni di tipo teorico e di pervenire a soluzioni di tipo operativo più ricche e soprattutto più ampie rispetto al proprio livello individuale⁷. Comporta, inoltre, il coinvolgimento del piano personale

² L. Cadei – E. Serrelli, *The transformative potential of university service-learning: a multi-level analysis*, «Form@re», XXIII 2 (2023), pp. 244–255.

³ A. Furco, (2010). *The engaged campus: Toward a comprehensive approach to public engagement*, «British Journal of Educational Studies», LVIII (2010), n. 4, pp. 375–390; P., Lotti, - L. Orlandini, *L'approccio pedagogico del Service Learning per la collaborazione tra scuola e terzo settore*, in *Ricerca, partecipazione e formazione sistemica*, L. Dozza et al. (a cura di), Pensa MultiMedia, Lecce 2023.

⁴ L. Cadei – E. Serrelli, *The transformative potential of university service-learning: a multi-level analysis*, cit., pp. 244–255.

⁵ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Roma 2003.

⁶ A. M. Disanto, a cura di, *Pensieri e affetti nella relazione educativa*, Borla, Roma 2002.

⁷ G.P. Quaglino et al., *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Cortina, Milano 1992; E. Mignosi, *Ritrovarsi in gruppo e fare ricerca insieme: dall'esperienza artistica ai gruppi di studio*, in E. Mignosi – F. Battista (a cura di), *Dal corpo virtuale alle virtù del corpo*, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo 2022, pp. 139-150.

parallelamente a quello professionale nella formazione: gli studenti sviluppano competenze sia a livello intersoggettivo (sperimentando la diversità di ciascuno come ricchezza e imparando a comunicare, a negoziare e a condividere), sia a livello di dinamiche di gruppo e saranno poi in grado di utilizzarle non solo tra loro, ma anche nella relazione con i gruppi con i quali lavoreranno, attuando “transazioni ecologiche tra contesti”⁸.

Il docente, in questa cornice è un mediatore e un attivatore di processi (non prende tutte le decisioni, non dirige) e promuove un clima non giudicante e cooperativo, oltre a sollecitare e/o condurre approfondimenti e riflessioni e a problematizzare, a partire dagli studenti stessi, a livello individuale e di gruppo.

Anche le modalità valutative, coerentemente con l’impianto adottato, sono di tipo formativo ed autoriflessivo, vengono attuate *in itinere* e contribuiscono ad effettuare alcune modifiche *in itinere* del percorso, in relazione ai bisogni e alle opportunità, oltre a dare luogo alla valutazione sommativa alla fine del corso⁹.

Tornando nello specifico al corso di “Teorie, strategie e sistemi dell’educazione”, per il progetto di Service-Learning sono state individuate le seguenti finalità:

Creare una rete tra servizi diversi; offrire un servizio al territorio cittadino, in particolare nell’ambito del benessere psico-fisico e della prevenzione; creare nuove opportunità formative professionalizzanti per gli studenti e le studentesse del Corso di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche, incrementare le competenze professionali degli operatori sanitari

Gli obiettivi sono stati differenziati in relazione ai destinatari.

Per quanto riguarda gli studenti:

- Ampliare le conoscenze sull’editoria contemporanea per l’infanzia
- Sviluppare capacità di lettura ad alta voce
- Sviluppare la capacità di osservazione e di ascolto attivo
- Ampliare le capacità di interagire con i bambini attraverso la mediazione dei libri
- Accrescere le capacità relazionali e comunicative
- Accrescere le capacità creative ed immaginative
- Sviluppare la capacità di decentrarsi e di confrontarsi con l’alterità
- Sviluppare la capacità di contattare, riconoscere ed elaborare le proprie emozioni
- Sviluppare una maggiore consapevolezza rispetto alla propria idea/immaginario di bambino in relazione alle diverse età
- Sviluppare la capacità di lavorare in gruppo e in *équipe* multidisciplinari
- Sviluppare le capacità riflessive ed autoriflessive
- Apprendere strategie di intervento interistituzionale in un’ottica di rete
- Sviluppare competenze sul piano dell’apprendimento organizzativo

Per quanto riguarda i bambini ospedalizzati

- Accrescere la capacità di contattare le emozioni, di esprimerle, di rielaborarle
- Attivare le capacità creative ed immaginative per far fronte a vissuti negativi e/o ad aspettative o fantasie connesse ad emozioni negative
- Creare uno spazio protetto e di ascolto in cui è possibile contattare sensazioni ed emozioni ed esprimerle

⁸ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano* (1979) tr.it. Il Mulino, Bologna 1986. Secondo l’autrice la realtà psicologica si costruisce attraverso la relazione tra contesti di vita uno interno all’altro considerati come sistemi in interazione tra loro, dal più piccolo (il microsistema familiare o scolastico), al più grande (il mesosistema, l’area geografica in cui si vive).

⁹ E. Concina, *The Relationship between self- and peer assessment in higher education: a systematic review*, «Trends High. Educ.», I (2022), pp. 41–55; D. Parmigiani, et al., *Learning with peers in higher education: exploring strengths and weaknesses of formative assessment*, «Trends High. Educ.» IV (2025), n. 48.

Per quanto riguarda gli adulti di riferimento

- Accrescere negli adulti “caregiver” la capacità di utilizzare la dimensione simbolica e metaforica per interagire con i bambini
- Accrescere negli adulti la capacità di utilizzare gli albi illustrati e la lettura ad alta voce per entrare in relazione con i bambini e per accedere alla dimensione simbolica e metaforica
- Dare spazio alla dimensione ludica per affrontare vissuti dolorosi ed emozioni negative.

Dal punto di vista organizzativo gli studenti hanno scelto volontariamente se partecipare o meno alle attività del ed hanno scelto anche la tipologia di ospedale in funzione delle proprie disponibilità di tempo in relazione agli orari e ai giorni indicati dalle due diverse strutture ospedaliere.

Dopo un approfondimento teorico-metodologico sulla “osservazione diretta partecipe”¹⁰, al fine di includere la dimensione riflessiva, è stato fornito loro un modello di “diario di bordo”, da compilare direttamente in reparto subito dopo l’esperienza di lettura.

È stata data quindi l’indicazione di formare in maniera autonoma gruppi stabili di 6 ed è stato programmato un calendario per le attività¹¹.

Un ruolo fondamentale è stato svolto dalla dottoranda-tutor che, non solo è stata garante a livello organizzativo nei due reparti pediatrici, ma ha anche accompagnato e coordinato di volta in volta i piccoli gruppi di studenti in ospedale; essendo una esperta di lettura ad alta voce e di albi illustrati, ha anche veicolato e sostenuto il rapporto degli studenti con i libri e facilitato le relazioni con i bambini e con i familiari (oltre che con gli operatori sanitari), svolgendo una importante funzione di mediazione oltre che di contenimento emotivo, come si evince dai paragrafi che seguono.

2. L’ambito prescelto per il progetto: la lettura come cura

Negli ultimi anni, la riflessione sulla lettura come pratica di cura ha acquisito crescente rilevanza nei campi della pedagogia, delle scienze umane e della biblioteconomia¹². La lettura è oggi intesa non solo come attività cognitiva o ricreativa, ma come un’esperienza complessa che intreccia dimensione estetica, emotiva e relazionale, capace di attivare processi di senso, attenzione e trasformazione personale.

Questa visione si inserisce in un orizzonte più ampio che riconosce alla cultura e alle arti narrative un ruolo centrale nella promozione del benessere.

Come osserva Andruetto¹³, la letteratura è «una metafora capace di riunire in uno spazio comune chi narra e chi ascolta», un luogo simbolico in cui si crea una relazione profonda e condivisa. La narrazione, infatti, genera significati che «almeno per un momento curi con la parola, raccolga i nostri pezzi, metta insieme le nostre parti disperse, oltrepassi le nostre zone più inospitali, per dirci che anche nell’oscurità c’è luce, per mostrarci che ogni cosa nel mondo, anche la più misera, ha un proprio barlume»¹⁴.

Chiara Faggiolani, nel suo recente libro *Libri insieme*¹⁵, sottolinea il ruolo centrale di chi dinamizza la lettura, affermando che «essere un dinamizzatore della lettura, dunque significa saper intrecciare libri, luoghi e persone in un equilibrio che non può essere lasciato al caso» e ipotizzando che tale capacità possa configurarsi come una vera competenza professionale.

Propone inoltre di pensare la conoscenza «non più come un accumulo solitario, ma come una pratica relazionale».

¹⁰ E. Mignosi, *Far crescere la professionalità: esperienze di formazione al “pensare riflessivo”*, in A. Bondioli - M. Ferrari (a cura di), *Educare la professionalità degli operatori per l’infanzia*, Junior, Bergamo 2004, pp.151-181.

¹¹ Come previsto dalla prospettiva di co-costruzione e reciprocità del *service-learning*, prima dell’inizio del progetto sono state fatte riunioni e incontri tra i referenti delle istituzioni coinvolte per condividere il percorso, le finalità e le modalità organizzative e di intervento. A. Furco, *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*, «Service Learning, General», CXXVIII (1996).

¹² F. Batini, a cura di, *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell’equità*, Il Mulino, Bologna 2023; C. Faggiolani, a cura di, *Le biblioteche nel sistema del benessere*, Bibliografica, Milano 2022.

¹³ M.T. Andruetto, *Per una letteratura senza aggettivi*, Equilibri, Modena 2014, p.126.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ C. Faggiolani, *Libri insieme*, Laterza, Bari 2025, pp. 146-147.

Questa prospettiva trova riscontro concreto nelle letture condivise in reparto durante il *Service-Learning*, dove studenti e degenti hanno potuto vivere un'esperienza di conoscenza partecipata, basata sull'incontro e sul dialogo.

Il protagonista dell'esperienza è stato l'albo illustrato, insieme ai *silent book*¹⁶: dietro l'apparente semplicità - frutto di un attento lavoro di progettazione, concertazione tra testo e immagine - questi libri comunicano a diversi livelli e raggiungono pubblici differenti.

Negli albi illustrati, il linguaggio visivo non si limita a completare il testo verbale, ma agisce come sistema semiotico autonomo, capace di attivare canali percettivi e cognitivi specifici. L'immagine, nella sua dimensione analogica, stimola una lettura non lineare ed evocativa, coinvolgendo la memoria visiva e affettiva del lettore e favorendo la costruzione di connessioni tra percezione, emozione e pensiero simbolico. L'immaginazione, intesa come facoltà di rappresentare il possibile e di attribuire senso all'esperienza, assume un ruolo centrale anche per il benessere: crea uno spazio mentale aperto alla trasformazione e alla rielaborazione simbolica del reale. In questo senso, l'albo illustrato si configura come un dispositivo narrativo complesso, che intreccia parola e immagine per generare esperienze estetiche e cognitive dal forte valore formativo. La selezione degli albi illustrati e dei *silent book* utilizzati nel progetto, oltre che legata a temi prescelti (si veda paragrafo 3), è stata il risultato di una valutazione attenta alla qualità estetica e alla pluralità culturale con l'obiettivo di accompagnare i lettori in un percorso di crescita e cura sul piano psico-emotivo.

Per garantire la qualità della scelta, sono state consultate riviste specializzate di riferimento nel panorama dell'editoria per l'infanzia che offrono recensioni approfondite, orientate alla qualità narrativa e visiva¹⁷. Parallelamente, la consultazione dei cataloghi editoriali¹⁸ e dei testi fondamentali di Angela Dal Gobbo¹⁹ e Marcella Terrusi²⁰ ha permesso di ancorare la selezione a una solida base teorica e pedagogica.

Fondamentale è stato anche il confronto continuo con bibliografie e risorse curate da esperti ed educatori alla lettura, come la Società *Equilibri* di Modena.

3. Le scelte organizzative e metodologiche per connettere le esperienze formative

Nella ideazione del progetto è stato indispensabile pianificare come collegare il corso universitario al *Service-Learning* per attuare una circolarità ed un reciproco arricchimento tra la formazione in aula e l'esperienza in ospedale, ma anche per coinvolgere tutti gli studenti. Per ragioni di tempo e spazi, infatti, hanno partecipato alle attività di lettura nei reparti pediatrici soltanto 47 studenti su circa 70 frequentanti.

Sono state quindi prese delle decisioni che hanno riguardato l'impianto didattico nel suo complesso.

I contenuti del corso sono stati centrati sulla creatività del/della pedagoga come tratto professionale fondamentale²¹; sulla funzione dei linguaggi artistico espressivi nella formazione²² e sulla lettura ad alta voce²³, oltre che sulla dimensione di gruppo di lavoro. Sono stati inoltre individuati cinque "temi esistenzialmente

¹⁶ I *silent book*, o libri senza parole, sono albi illustrati che affidano esclusivamente alla sequenza iconica lo sviluppo narrativo, senza ricorrere a testo scritto. La lettura di questi libri richiede un'attività interpretativa intensa, fondata sull'osservazione, l'inferenza e la rielaborazione personale delle immagini. Quando la lettura avviene in un contesto condiviso, come nella relazione adulto-bambino o all'interno di un gruppo, il *silent book* diventa occasione di co-narrazione: un processo dialogico in cui il significato della storia emerge dall'interazione, dalla negoziazione dei punti di vista e dalla costruzione collettiva del racconto. Questa caratteristica rende i *silent book* strumenti particolarmente efficaci in contesti educativi inclusivi, plurilingui e interculturali, promuovendo l'immaginazione narrativa, la comprensione reciproca e la partecipazione attiva.

¹⁷ Tra queste ad esempio: Andersen, Hamelin, LiBeR, Pagine giovani, Bibliragazzi.

¹⁸ Cataloghi editoriali quali: Topipittori, Babalibri, Terredimezzo, Orecchio Acerbo, Sinnos, Biancoenero, Uovonero, Beisler, Salani.

¹⁹ A. Dal Gobbo, *Quando i grandi leggono ai bambini*, Donzelli, Roma 2019.

²⁰ M. Terrusi, *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma 2012; M. Terrusi, *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*, Carocci, Roma 2017.

²¹ A. Gennaro – G. Bucolo, *La personalità creativa*, Laterza, Bari 2006.

²² E. Mignosi, *Formare educatori e insegnanti ludici*, in D. Savio (a cura di), *Bambini e gioco. Prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica*, Junior, Bergamo 2020, pp.185-212.

²³ F. Batini *Letture ad alta voce*, Carocci, Roma 2022.

significativi” e per ogni tema è stato selezionato un gruppo di albi illustrati e *silent book*. Le lezioni, di tre ore ciascuna, avevano una scansione bisettimanale: una volta veniva proposto un approfondimento teorico/metodologico da parte di gruppi che avevano condotto delle ricerche sui contenuti del corso, con il supporto della docente; vi era poi una condivisione dell’esperienza da parte di coloro che facevano via via l’esperienza in ospedale. Nella seconda lezione settimanale gli studenti, divisi in piccoli gruppi paralleli in aula, leggevano ad alta voce un albo illustrato per gruppo con l’obiettivo di dare spazio alle risonanze emotive a partire dalle immagini e dalla narrazione e di condividere con i colleghi problemi, domande, difficoltà o gioie della propria storia personale in un clima di ascolto accogliente e non giudicante. La funzione e le risorse della dimensione simbolica e metaforica, date dalla lettura ad alta voce degli albi illustrati, sono state così esperite sia in aula che nella relazione con i bambini in ospedale, costruendo una circolarità arricchente per entrambi i contesti.

Il lavoro in aula veniva poi collegato ad un “compito a casa” individuale: ciascun partecipante doveva collegarsi alle proprie risonanze emotive e rielaborare l’esperienza attraverso un linguaggio artistico prescelto per ogni tema. Per la costruzione di una comunità che apprende, fondamentale è stato in questo l’uso di Teams, la piattaforma in cui gli studenti hanno potuto caricare di volta in volta gli audio, le foto o i filmati dei loro prodotti per condividerli tra loro e in aula. Di seguito vengono riportati i temi in base ai quali sono stati scelti gli albi illustrati e i linguaggi artistici indicati per le rielaborazioni a casa.

- *Emozioni Incontrollate*: disegno
- *Trasformazione e Relazione*: poesia
- *Immaginazione e Scoperta*: composizione sonora
- *Immaginazione e Relazione affettiva*: coreografia
- *Cambiamento - Ciclo vita/morte*: uso di materiale plastico

Avere la possibilità di fare esperienze artistiche è fondamentale per costruire e riconoscere la propria soggettività, per avere occasioni per entrare in contatto con le proprie emozioni e per dar loro espressione. Il credere in se stessi e nelle proprie potenzialità, fondamentale per potere creare, si costruisce e si esplica all’interno di un’area *transizionale*, o “intermedia”, in cui mondo interno e mondo esterno si incontrano *attraverso la relazione interpersonale* e grazie al *processo simbolico*²⁴. In questo senso, in un percorso formativo di tipo esperienziale connotato dalla libertà di esplorazione, senza canoni estetici predefiniti, la produzione artistica è identificabile come *processo di ricerca*. Offre inoltre la possibilità di accedere ad una dimensione ludica, di mantenere un atteggiamento di gioco, impegnandosi in attività “definalizzate” in cui quello che conta è soprattutto il tipo di esperienza che si svolge. Inoltre, è proprio grazie alla dimensione simbolica e metaforica che ci si può avventurare “indirettamente” in luoghi altrimenti avvertiti come pericolosi e accettare di affrontarli e trasformarli. Le esperienze artistico-espressive consentono allora di mettere in rapporto tra loro dimensioni diverse che coesistono in ogni processo di apprendimento, attuando così una fondamentale esperienza formativa²⁵.

Per consentire un processo creativo più consapevole e intenzionale²⁶, per ogni linguaggio espressivo è stata fornita una «grammatica» di cui si è fatta esperienza in aula individualmente e in gruppo.²⁷

Sono stati inoltre condotti tre seminari introduttivi sulla lettura ad alta voce in contesti di fragilità, con attenzione al ruolo di albi illustrati e *silent book* come strumenti capaci di unire qualità estetica, valore narrativo e potenzialità educativa, motivando i criteri di selezione degli albi utilizzati²⁸.

È da rilevare che, in generale, l’impianto didattico e formativo adottato ha avuto una funzione significativa riguardo al benessere degli studenti per molteplici ragioni: per lo spazio dato allo scambio intimo tra pari e alla narrazione di sé a partire dal piano immaginativo e metaforico, per l’integrazione tra mente, corpo emozioni

²⁴ D.W. Winnicott, *Gioco e realtà*, (1971), tr.it. Armando, Roma 1974.

²⁵ E. Mignosi, *Formare educatori e insegnanti ludici*, cit., pp.185-212.

²⁶ L.S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, (1930-35), tr. it. Boringhieri, Torino, 1987.

²⁷ Ad esempio: *i parametri del suono* (timbro, altezza, intensità, tempo); la respirazione diaframmatica; la modulazione della voce. *Le caratteristiche del linguaggio poetico* (varie forme di poesie; gli haiku), e così via per ogni linguaggio.

²⁸ A. Chambers, *Siamo quello che leggiamo*, Equilibri, Modena 2011.; M. T. Andruetto, *Per una letteratura senza aggettivi*, Equilibri, Modena 2014; F. Batini, a cura di, *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell’equità*, Il Mulino, Bologna 2023; F. Serafini, *Leggere, giorno per giorno: Lettori e lettrici nel laboratorio di lettura*. Equilibri, Modena 2024.

e affetti, ma anche per l'opportunità data dal Service-Learning di «sentirsi parte di qualcosa di più grande di loro stessi»²⁹.

Per quanto riguarda la valutazione degli apprendimenti, come già detto, sono state condotte valutazioni formative in itinere in relazione sia alle attività in aula, sia all'esperienza di Service-Learning, attivando lo scambio tra gli studenti e la riflessione sugli apprendimenti su più livelli e in relazione sia al piano personale che professionale. Per la valutazione finale è stata richiesta una relazione articolata che contenesse teoria, metodologie, documentazione, riflessione sulle esperienze ed una riflessione conclusiva di sintesi³⁰. Per ragioni di spazio non ci si dilungherà sulla descrizione analitica del compito e dei criteri di valutazione, ma è da sottolineare che, pur nelle differenze individuali, nella totalità dei casi sono stati elaborati testi lunghi, molto ricchi e articolati, coerenti in tutte le loro parti, "autentici" ed anche molto emozionanti, che testimoniano il coinvolgimento personale e la significatività degli apprendimenti.

Si riportano di seguito alcuni brani conclusivi dalle relazioni finali degli studenti a titolo esemplificativo.

Attraverso la lettura di questi albi, ho compreso che leggere un albo illustrato non è mai un'attività passiva. Si tratta di un'esperienza che coinvolge diversi codici comunicativi e che richiede attenzione, sensibilità e apertura. Ogni albo rappresenta un piccolo universo da esplorare, in cui parole e immagini si fondono per generare significati accessibili ma anche profondi. Questa consapevolezza ha arricchito non solo il mio approccio alla lettura, ma anche la mia visione della creatività come strumento educativo e comunicativo.

In conclusione, posso dire come questo corso mi abbia scossa e ricomposta da capo a piedi, come persona e come professionista. Ha fatto emergere da un lato le mie paure personali, dall'altro lato la crescente consapevolezza di essere sulla strada giusta come pedagogo, ponendomi in continua riflessione e dialogo con me stessa sia sul piano personale che professionale. La risorsa più significativa del corso è stata l'esperienza di gruppo in cui ci siamo fatte carico l'una dell'altra ogni qual volta emergeva un vissuto personale e il senso di responsabilità e di cura verso l'altro che abbiamo sviluppato. Per apportare un cambiamento, abbiamo bisogno di apertura e di liberare *in primis* noi stessi dal peso e dai vincoli dei nostri pregiudizi, consci dei nostri limiti, paure e risorse; l'apertura ci plasma in una forma che sia accogliente per l'altro, considerato degno di vivere, riconosciuto e amato nel suo valore, senza fare della diversità una occasione di discriminazione. Il bene dell'altro ci salva, ci tende la mano e ci accompagna all'autonomia, in un percorso che non sempre è lineare e perfetto, perché dobbiamo pur affrontare le nostre battaglie. Ma ne usciremo sani, amati, liberi e capaci di camminare sulle nostre gambe.

Concludo affermando che questa esperienza mi ha arricchito non solo come futura pedagogo, ma anche come persona, rafforzando la mia capacità di ascolto, di empatia e di espressione autentica. Sono certa che queste competenze mi accompagneranno nel mio percorso professionale e personale, e continuerò a lavorare per mantenere vivo lo spirito di curiosità e spontaneità che ho riscoperto in me stessa durante questo corso.

Guardando indietro, mi rendo conto che questo percorso non ha solo arricchito le mie conoscenze, ma ha cambiato qualcosa dentro di me. Mi ha trasformata nel modo di ascoltare, di guardare il mondo, di entrare in relazione con gli altri. Ho imparato ad ascoltare davvero, con attenzione e presenza. Ho scoperto quanto la creatività possa essere un alleato prezioso nella quotidianità, e quanto la relazione educativa, quando è autentica, possa diventare uno spazio di crescita profonda per chi educa e per chi viene educato.

²⁹ E. Serrelli, *Service-learning as a transformative practice in university pedagogy and its effects on students' well being*. «Pedagogia oggi», XXII 1 (2024), p.98.

³⁰ È da rilevare che sono state utilizzate modalità diverse di valutazione per i non frequentanti che hanno sostenuto un esame scritto a domande aperte centrate sui testi indicati in programma (che erano comunque gli stessi per tutti).

Ogni attività, ogni lettura, ogni incontro ha lasciato dentro di me una traccia, un seme. Oggi porto con me un desiderio chiaro, ovvero continuare a crescere in questa direzione. Vorrei imparare ad accogliere le fragilità senza paura, a riconoscere e valorizzare le unicità di ciascuno, a far emergere la bellezza, quella autentica e profonda, che spesso si nasconde nei dettagli. Questo percorso mi ha dato un punto di partenza solido. So che la strada davanti a me è lunga, ma sento di avere finalmente il passo giusto. E non vedo l'ora di percorrerla.

4. L'attività di *Service-Learning* in ospedale

Il progetto si è sviluppato secondo una struttura circolare, alternando momenti di formazione in aula e attività nei reparti pediatrici, in un dialogo costante tra teoria, prassi e dimensione riflessiva.

In ospedale, studenti e studentesse hanno sperimentato in un contesto reale quanto appreso in aula, proponendo letture ai bambini ricoverati e ai loro familiari. Ogni incontro è stato impostato in modo flessibile: dopo una breve introduzione della dottoranda-tutor, gli studenti e le studentesse sceglievano albi illustrati o *silent book*, lasciando che le reazioni dei bambini orientassero lo svolgimento delle attività di lettura. In questo contesto, il libro non è stato un semplice pretesto per la relazione, ma il fulcro stesso dell'esperienza: capace di favorire attenzione, immaginazione, dialogo e benessere emotivo.

L'intero percorso si è configurato come un continuo rimando tra esperienza e riflessione, secondo la prospettiva di Schön³¹: la formazione in aula e l'utilizzazione di "diari di bordo", ha unito il "fare" e il "pensare sul fare", promuovendo negli studenti la capacità di analizzare criticamente la propria esperienza e di trasformarla in apprendimento professionale.

Per comprendere più nel dettaglio la struttura operativa del progetto, di seguito vengono presentate le caratteristiche organizzative e i principali attori coinvolti nell'esperienza, così da offrire un quadro sintetico ma funzionale alla lettura e interpretazione dei dati.

Istituzioni coinvolte: due reparti pediatrici di ospedali pubblici di Palermo (Policlinico e Ospedale dei bambini).

Tempi: 11 sessioni (7 al Policlinico e 4 all'Ospedale dei bambini), nel periodo didattico tra marzo e giugno

Partecipanti:

- 44 studentesse e 3 studenti (23 al Policlinico, 24 all'Ospedale dei bambini);
- 81 bambini degenti (39 al Policlinico, 42 all'Ospedale dei bambini). Età tra 1 e 15 anni (la maggioranza dei quali tra i 3 e gli 8 anni)
- operatori sanitari, familiari dei bambini, la dottoranda-tutor e un bibliotecario

Strumenti:

Per monitorare e valutare il progetto si è fatto ricorso a diversi strumenti al fine di raccogliere informazioni da tutti gli attori coinvolti per restituire un quadro multiprospettico della complessità e della ricchezza dell'esperienza, capace di cogliere sia elementi misurabili sia le risonanze e le trasformazioni interiori. Nel caso degli studenti, gli strumenti hanno avuto anche una funzione formativa e riflessiva, a livello individuale e di gruppo.

Sono stati utilizzati per gli studenti:

- Questionari pre e post esperienza (a domande aperte e chiuse, secondo una scala Likert) volti a cogliere la motivazione e la percezione iniziale e finale degli studenti rispetto alle proprie competenze pedagogiche e al valore della lettura, nonché ad attivare una valutazione del percorso effettuato, anche in termini formativi.
- Diari di bordo individuali, per annotare emozioni, riflessioni, difficoltà e apprendimenti.
- Focus group all'inizio e alla fine di ogni sessione complessiva in ciascun ospedale, per favorire riflessione e confronto tra pari.

Sono stati utilizzati inoltre

- Osservazioni di campo e diario di bordo della dottoranda-tutor

³¹ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), tr.it. Dedalo, Bari 1989.

- Questionari a domande aperte rivolti a operatori sanitari e familiari dei bambini, utili a cogliere le risonanze dell'esperienza per i diversi attori coinvolti.

5. La voce dei partecipanti: una prima analisi qualitativa dei dati

Per dare una esemplificazione dei dati raccolti, in questo paragrafo si introducono, si riassumono e si commentano i principali esiti conseguiti, mettendo in luce le risonanze comuni e le differenze tra i diversi attori coinvolti nel percorso.

A) *Dai diari di bordo della dottoranda-tutor*

L'attività di lettura nei due ospedali ha rappresentato un percorso formativo e trasformativo, sia per gli studenti e le studentesse, sia per me nel ruolo di tutor. Non si è trattato solo di "fare pratica", ma di vivere momenti di riflessione condivisa, fondamentali per trasformare l'esperienza in apprendimento significativo. In particolare, i momenti prima e dopo la lettura sono stati preziosi: attorno a un tavolo abbiamo condiviso emozioni, aspettative, dubbi e difficoltà, rielaborando quanto accadeva in reparto. Al termine, molti studenti riferivano un senso di benessere e di maggiore consapevolezza di sé e del proprio ruolo educativo.

Durante la lettura ho incoraggiato le studentesse e gli studenti a trovare la propria voce, a leggere con naturalezza e a lasciarsi guidare dai bambini, soprattutto nei *silent book*, dove la narrazione si costruisce insieme. Nei momenti successivi, abbiamo rielaborato le emozioni e analizzato le difficoltà incontrate, trasformando fragilità e insicurezze in strumenti di crescita.

Le differenze strutturali e operative tra i due ospedali hanno influenzato il vissuto dei partecipanti: al Policlinico, l'attività si svolgeva in spazi più raccolti, favorendo il contatto diretto; all'Ospedale dei Bambini, invece, la *hall* centrale comportava maggiore imprevedibilità e dispersione.

In entrambi i contesti, tuttavia, la lettura ha generato connessioni significative tra bambini, genitori e studenti, rafforzando il senso di gruppo e la capacità di gestire le emozioni.

Non sono mancati dubbi e criticità, ma la struttura riflessiva *prima-durante-dopo* ha consentito di trasformare le difficoltà in opportunità di apprendimento.

In sintesi, l'esperienza ha mostrato come un'attività apparentemente semplice, la lettura ad alta voce, possa diventare una palestra di formazione complessa, integrando conoscenze teoriche, pratiche e riflessioni educative.

B) *Dai questionari ex ante rivolti agli studenti*

Le motivazioni che hanno spinto alla partecipazione riflettono una combinazione di interesse personale, crescita professionale e desiderio di mettersi alla prova in un contesto delicato. Molti studenti hanno espresso il bisogno di uscire dalla propria zona di *comfort* e di confrontarsi con la fragilità dei bambini ospedalizzati, considerandola una sfida educativa.

Ricorrente è stato il desiderio di offrire conforto e leggerezza ai bambini, contribuendo al loro benessere emotivo e riducendo l'ansia legata alla degenza.

Sul piano formativo, l'esperienza è stata percepita come un'occasione per sviluppare competenze relazionali, empatiche e comunicative, applicando al contempo conoscenze teoriche acquisite in aula. Molti riconoscono nel Service-Learning un modo efficace per coniugare servizio alla comunità e apprendimento attivo. Le aspettative rivelano un equilibrio tra curiosità, timore e desiderio di crescita: gli studenti si aspettano di potenziare empatia, ascolto e capacità di adattamento, sviluppando al tempo stesso consapevolezza dei bisogni dei bambini e delle famiglie.

C) *Dai questionari ex post rivolti agli studenti*

La seguente sintesi raccoglie le principali riflessioni e valutazioni emerse a conclusione dell'esperienza.

1. *Utilità dell'esperienza*

- Sviluppo personale e professionale: crescita di competenze e consapevolezza;
- Rafforzamento di competenze relazionali (empatia, ascolto, comunicazione);
- Comprensione del valore educativo e terapeutico della lettura;
- Importanza della cura, della presenza e dell'attenzione autentica.

2. Nuove prospettive aperte

- Riconoscimento del ruolo dell'educatore in contesti ospedalieri;
- Comprensione della dimensione emotiva nella relazione educativa;
- Valorizzazione del lavoro in *team* e del dialogo con le famiglie.

3. Difficoltà incontrate

- Gestione delle emozioni e del coinvolgimento affettivo;
- Adattamento ai diversi contesti ospedalieri;
- Scelta dei libri adeguati e lettura in situazioni emotivamente complesse.

4. Interessi e approfondimenti futuri

- Approfondire l'uso dei *silent book* come strumenti educativi;
- Migliorare la gestione delle emozioni proprie e altrui;
- Sperimentare strategie di relazione in contesti fragili.

5. Parole-chiave ricorrenti

Empatia, ascolto, cura, relazione, comunicazione, creatività, narrazione, presenza, crescita personale, attenzione, sensibilità.

D) Dai questionari rivolti ai familiari-accompagnatori

L'attività di lettura è percepita dai familiari dei bambini come esperienza positiva e significativa, capace di offrire momenti di svago e serenità in un contesto difficile.

La lettura è apprezzata come strumento educativo e "terapia dolce", capace di stimolare fantasia, creatività e dialogo. I lettori-studenti sono descritti come empatici e rispettosi, e i libri più graditi combinano elementi visivi e narrativi che favoriscono il gioco e la partecipazione.

Tra i suggerimenti, emerge il desiderio di aumentare la frequenza delle letture e adattare meglio la scelta dei testi alle diverse età dei bambini.

E) Dai questionari rivolti agli operatori sanitari

Dall'analisi dei questionari emerge una valutazione ampiamente positiva dell'iniziativa, riconosciuta come esperienza significativa per bambini e genitori.

La lettura è vista come momento di svago, distrazione e rilassamento, ma anche come strumento relazionale ed educativo.

Gli operatori sottolineano il ruolo degli studenti, capaci di creare un contesto accogliente e stimolante.

Le criticità riguardano soprattutto aspetti logistici (spazi, tempistica, accesso ai reparti) e la preparazione iniziale degli studenti, che tuttavia migliora con l'esperienza.

I suggerimenti più ricorrenti riguardano la continuità dell'iniziativa, la collaborazione tra ospedali e l'adattamento dei materiali ai diversi contesti.

Nel complesso, gli operatori confermano la forte valenza educativa, culturale ed emotiva del progetto.

6. Conclusioni

Il progetto di Service-Learning descritto ha rappresentato un laboratorio di ricerca-formazione³² in cui teoria e prassi si sono intrecciate dinamicamente. Il Corso universitario coinvolto è stato modificato in funzione dell'unitarietà e della coerenza del percorso formativo nel suo insieme e la valutazione finale degli apprendimenti, sul piano dei contenuti e sul piano delle competenze, ha avuto un esito molto positivo. È stato, inoltre, confermato il valore della lettura come strumento educativo e di cura, capace di promuovere benessere e crescita personale, non solo nei bambini ricoverati ma anche negli studenti coinvolti.

La dimensione riflessiva - attraverso i diari, i questionari e i momenti di confronto - ha permesso di trasformare l'esperienza in conoscenza professionale, rendendo gli studenti più consapevoli della complessità del ruolo educativo in contesti di fragilità. La lettura si è rivelata una mediazione pedagogica potente, capace di attivare processi di senso e di relazione laddove la malattia tende a interrompere la continuità del quotidiano.

In questo senso, il progetto ha incarnato pienamente la logica del Service-Learning: un'occasione di apprendimento reale, in cui gli studenti hanno potuto riflettere sulle dinamiche del servizio ospedaliero e sul loro ruolo, consolidando conoscenze e competenze attraverso l'esperienza diretta.

³² G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano, 2018.

La collaborazione tra Università, Ospedali e Biblioteche ha dato forma a una comunità di apprendimento e di cura, fondata su pratiche di corresponsabilità e di attenzione reciproca.

Sul piano professionale, l'esperienza ha favorito lo sviluppo di competenze trasversali - empatia, ascolto, comunicazione, gestione delle emozioni - che costituiscono la base del sapere pedagogico in azione. Ha inoltre contribuito a valorizzare il ruolo del pedagogo come figura ponte tra sistemi educativi, sanitari e culturali, capace di connettere dimensione individuale e collettiva, sapere e cura, conoscenza e relazione.

Il progetto evidenzia come la formazione universitaria possa diventare spazio generativo di innovazione sociale, in cui l'apprendimento si costruisce nella relazione e attraverso l'esperienza concreta e come il Service-Learning, se integrato nell'organizzazione accademica e nella didattica, possa costituire un importante ponte tra la formazione universitaria, il territorio e la comunità, svolgendo un ruolo significativo nella costruzione di una cittadinanza attiva³³. In questa prospettiva può diventare una significativa opportunità di apprendimento e di cambiamento per tutti i soggetti coinvolti, non solo gli studenti, ma anche i docenti (che si mettono in gioco e rivedono le proprie pratiche didattiche e, a livello più profondo, la prospettiva sul mondo e sul proprio ruolo sociale), e le istituzioni accademiche (che sono spinte a ripensare le proprie relazioni interne ed il proprio assetto organizzativo).

La sfida futura sarà quella di dare continuità e sistematicità a questo tipo di percorsi, integrandoli stabilmente nei curricula formativi e ampliando e arricchendo le collaborazioni territoriali.

Bibliografia

- Andruetto M.T., *Per una letteratura senza aggettivi*, Equilibri, Modena 2014.
- Asquini G. (a cura di), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Batini F., *Lettura ad alta voce*, Carocci, Roma 2022.
- Batini F. (a cura di), *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*, Il Mulino, Bologna 2023.
- Bornatici S., *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-learning*, Vita e Pensiero, Milano 2020.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano* (1979), tr. it., Il Mulino, Bologna 1986.
- Cadei L. – Serrelli E., *The transformative potential of university service-learning: a multi-level analysis*, «Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete», XXIII (2023), n. 2, pp. 244–255.
- Chambers A., *Siamo quello che leggiamo*, Equilibri, Modena 2011.
- Concina E., *The relationship between self- and peer assessment in higher education: a systematic review*, «Trends in Higher Education», I (2022), pp. 41–55.
- Dal Gobbo A., *Quando i grandi leggono ai bambini*, Donzelli, Roma 2019.
- Disanto A.M. (a cura di), *Pensieri e affetti nella relazione educativa*, Borla, Roma 2002.
- Faggiolani C. (a cura di), *Le biblioteche nel sistema del benessere*, Editrice Bibliografica, Milano 2022.
- Faggiolani C., *Il problema del tempo umano. Le biblioteche di Adriano Olivetti*, Editrice Bibliografica, Milano 2024.
- Faggiolani C., *Libri insieme*, Laterza, Bari 2025.
- Furco A., *Service-learning: a balanced approach to experiential education*, «Service Learning, General», CXXVIII (1996).
- Furco A., *The engaged campus: toward a comprehensive approach to public engagement*, «British Journal of Educational Studies», LIV (2010), n. 4, pp. 375–390.
- Gennaro A. – Bucolo G., *La personalità creativa*, Laterza, Bari 2006.
- Giusti S., *Zone di lettura. Per una didattica dell'esperienza estetica*, «Versants», LXVII (2020), n. 2, pp. 11–23.

³³ S. Bornatici, *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-learning*, Vita e Pensiero, Milano 2020; L. Cadei – E. Serrelli, *The transformative potential of university service-learning: a multi-level analysis*, «Form@re» XXIII (2023), n. 2, pp. 244–255.

- Lotti P. – Orlandini L., *L'approccio pedagogico del Service Learning per la collaborazione tra scuola e terzo settore*, in Dozza L. – Ellerani P. – Parola A. (a cura di), *Ricerca, partecipazione e formazione sistemica*, Pensa MultiMedia, Lecce 2023.
- Mignosi E., *Far crescere la professionalità: esperienze di formazione al "pensare riflessivo"*, in Bondioli A. – Ferrari M. (a cura di), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Junior, Bergamo 2004, pp. 151–181.
- Mignosi E., *Formare educatori e insegnanti ludici*, in Savio D. (a cura di), *Bambini e gioco. Prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica*, Junior, Bergamo 2020, pp. 185–212.
- Mignosi E., *Ritrovarsi in gruppo e fare ricerca insieme: dall'esperienza artistica ai gruppi di studio*, in Mignosi E. – Battista F. (a cura di), *Dal corpo virtuale alle virtù del corpo*, Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer, Palermo 2022, pp. 139–150.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Roma 2003.
- Mortari L., *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 2019.
- Munari B., *Fantasia. Invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*, Feltrinelli, Milano 2017.
- Parmigiani D. – Nicchia E. – Pario M. – Murgia E. – Radovic S. – Ingersoll M., *Learning with peers in higher education: Exploring strengths and weaknesses of formative assessment*, «Trends in Higher Education», IV (2025), n. 48.
- Quaglino G.P. – Casagrande S. – Castellano A., *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*, Cortina, Milano 1992.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), tr. it., Dedalo, Bari 1989.
- Serafini F., *Leggere, giorno per giorno: lettori e lettrici nel laboratorio di lettura*, Equilibri, Modena 2024.
- Serrelli E., *Service-learning as a transformative practice in university pedagogy and its effects on students' well-being*, «Pedagogia Oggi», XXII (2024), n. 1, pp. 95–102.
- Terrusi M., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma 2012.
- Terrusi M., *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*, Carocci, Roma 2017.
- Vygotskij L.S., *Il processo cognitivo* (1930–1935), tr. it. a cura di L. Mecacci, Boringhieri, Torino 1987.
- Winnicott D.W., *Gioco e realtà* (1971), tr. it., Armando, Roma 1974.

Multilevel educational partnerships: exploring the transformative and transferable potential of the TELLUS model

Francesca Peresson, Università degli Studi di Foggia e di Trento, francesca.peresson@unitn.it

Carmen Heckmann, Università Goethe di Francoforte sul Meno, heckmann@paed.psych.uni-frankfurt.de¹

Abstract

The TELLUS partnership, active in midwestern (Germany), represents a significant experience of Service-Learning (SL) applied to the training of teachers and educational professionals. In line with the principles of SL, it arose from the need to address the educational challenges associated with supporting refugee students enrolled in secondary schools. The article reflects on the conditions that made this experience possible and analyses its transformative and generative potential, paying particular attention to the possibilities for adapting the TELLUS model to other local contexts, including in Italy, where there are similar needs for educational inclusion, teaching innovation and collaboration between schools, universities and the local community.

Partnership educative multilivello: il potenziale trasformativo e replicabile del modello TELLUS

La partnership TELLUS, attiva nella regione dell'Assia (Germania), rappresenta un'esperienza significativa di Service-Learning (SL) applicato alla formazione degli insegnanti e delle professioni educative. In linea con i principi del SL, essa nasce dalla necessità di affrontare le sfide educative legate al supporto degli studenti rifugiati iscritti alle scuole secondarie. L'articolo riflette sulle condizioni che hanno reso possibile questa esperienza e ne analizza il potenziale trasformativo e generativo, ponendo particolare attenzione alle possibilità di adattamento del modello TELLUS in altri contesti locali, anche in ambito italiano, dove si pongono esigenze simili di inclusione educativa, innovazione didattica e collaborazione scuola-università-territorio.

Parole chiave: Service-Learning, Migrant students, Teaching innovation, School–university–community partnership

Keywords: Service-Learning, studenti con retroterra migratorio, innovazione didattica, terza missione

1. The development of Service-Learning in Italy

Contemporary society is characterized by growing social and cultural complexity, the emergence of uncertainty and discontinuity, and increasingly pronounced forms of mobility that affect people as well as information and knowledge. Alongside this is flexibility as a new category of existence². This is an era that has lost the myths of certainty, completeness, and exhaustiveness, generating a widespread condition of disorientation. In this scenario, people find it increasingly difficult to outline their life trajectories and futures³, while references to responsibility and collective solidarity are weakening⁴.

There is therefore a need for education and training that can foster the full development of the human person and the effective participation of all in the political, economic and social organisation of the country⁵, promote

¹ F. Peresson is PhD student in LSDT (national PhD programme based in Foggia and affiliated with Trento). The entire work is the result of a collective effort by the two authors; however, F. Peresson is the author of sections 1 and 3, while C. Heckmann is the author of section 2. Section 4 was written jointly.

² E. Morin, *Le vie della complessità*, in G. Bocchi – M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano 2007, pp. 25-36.

³ C. Biasin, *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.

⁴ P. Schubert – B. Tahmaz – H. Krimmer, *Erste Befunde des Ziviz-Survey 2023 – Zivilgesellschaft in Krisenzeiten: Politisch aktiv mit geschwächten Fundamenten*. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., 2023, pp. 4-29. https://www.ziviz.de/sites/ziv/files/ziviz-survey_2023_trendbericht.pdf

⁵ Art 3 of the Italian Constitution, available at <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:costituzione>. Last accessed on 11/10/2025.

lifelong learning and support informed and responsible participation in community life and the future of the planet. The aim is to promote the development of an education system capable of opening up to the places, opportunities and educational processes present in the school's local context, and of collaborating with other educational and social institutions with a view to the integral formation of the person⁶ and the «recognition of diversity as a paradigm of human identity»⁷.

In 2015, the United Nations (UN) itself approved the 2030 Agenda for Sustainable Development, which identifies among the seventeen goals to be achieved by 2030 the need to build a more just and sustainable world from an environmental, social and economic point of view. Among these goals, quality education (Goal 4) occupies a central place, reiterating the importance of ensuring equitable, inclusive and quality education and promoting lifelong learning opportunities for all. In particular, the Agenda calls on Member States to ensure that every individual, whether a student, worker or citizen, acquires «the knowledge and skills necessary to promote the enhancement of cultural diversity and the contribution of culture to sustainable development»⁸.

Educational institutions and other educational contexts are «privileged laboratories [...] where pluralism based on encounter [...], acceptance of differences, mutual transformation, tolerance and peaceful and constructive dialogue are taught»⁹.

This perspective appears particularly relevant in the Italian context, where the most recent data on the composition of the school population paint a picture of high socio-cultural and linguistic complexity.

In the 2023/2024 school year, students with foreign citizenship represent 11.6% of the school population, an increase of 1.8% compared to the previous year. However, this is only a partial figure, as in recent years there has been an increase in the number of minors acquiring Italian citizenship through their parents. Students with a migrant background are most prevalent in primary school (13.7%), followed by nursery school (12.7%), lower secondary school (12.6%) and upper secondary school (8.6%). A growing proportion is also entering tertiary education, reaching 6.7% of enrolments. This is an extremely heterogeneous group in terms of geographical origin, socio-territorial context of life, languages spoken and time of entry into the school system, which also includes newly arrived students with particularly vulnerable profiles, such as unaccompanied foreign minors (MSNA) or children of asylum seekers¹⁰.

In terms of regulations and planning, Italy has taken important steps in charting its own path towards intercultural education, but this journey is still incomplete and structural barriers and obstacles remain, continuing to negatively affect the educational paths of many young people with a migrant background. This highlights the need to invest in solid training for managers, teachers and non-teaching staff, both before they take up their posts and throughout their careers¹¹.

In this perspective, in recent years, an educational and training approach known as Service-Learning (SL)¹² has been taking on an increasingly important role in the field of teacher training. As Luigina Mortari¹³ points out,

⁶ M. Hofer – J. Derkau (Eds.), *Campus und Gesellschaft: Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven*. Beltz, 2020. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1789482>.

⁷ L. Luatti, *Interculturalità a scuola: il cammino incompiuto verso un dialogo trasformativo*, in Centro Studi e Ricerche IDOS, Istituto di Studi Politici "S. Pio V", *Orizzonti condivisi. L'Italia dei giovani immigrati e con background migratorio*, Edizioni IDOS, Roma 2025, pp. 105-112.

⁸ Taken from <https://www.agenziacoessione.gov.it/wp-content/uploads/2020/04/agenda-2030-goal4.pdf>. Last accessed 10/10/2025.

⁹ L. Luatti, *Interculturalità a scuola*, cit., p. 105.

¹⁰ Centro Studi e Ricerche IDOS, Istituto di Studi Politici "S. Pio V", *Dossier Immigrazione 2025*, Edizioni IDOS, Roma 2025.

¹¹ MI, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Roma 2022.

¹² For further information on the concept of Service-Learning, see, among others: A. Furco, *Service Learning: a balanced approach to experiential education*, in B. Taylor (ed.), *Expanding boundaries: Service and Learning*, Corporation for National Service, Washington, DC 1996, pp. 2-6; A. Furco – H.S. Billig, *The Essence of the Pedagogy*, Information Age Publishing Inc., Greenwich 2002; M.N. Tapia, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2006; D.A. Kolb, *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Second edition), Pearson Education LTD, 2015; I. Fiorin, (a cura di), *Oltre l'aula. La pedagogia del Service Learning*, Mondadori, Milano 2016; I. Fiorin, *La sfida dell'insegnamento*, Mondadori, Milano 2017.

¹³ L. Mortari – R. Silva – M. Ubbiali, *A Case of Service-Learning and Research Engagement in Preservice Teachers' Education*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», XXIII (2019), n. 3, p. 145.

this approach is proving particularly effective in promoting professional development, educational innovation and civic engagement. This approach aims to «rethink content and methods according to the logic of improving reality, combining learning with service, constructive commitment to the community»¹⁴, taking on specific characteristics in different contexts in which it is implemented, while retaining some fundamental common elements¹⁵.

The communities in which service experiences take root are not simply «laboratories for experimentation and data collection, but also [places where] improvements can be made»¹⁶. In this sense, the learning process takes place through service, while service itself becomes an opportunity for learning¹⁷. This pedagogical strategy involves the active participation of students in providing a service to the community, aimed at responding to specific needs that have emerged in the local context, and learning from the experience itself. In this sense, students have the opportunity to relate what they learn in the classroom to what they experience in the service process¹⁸, developing a deeper and more contextualised understanding of knowledge. It is precisely in this dual movement that the educational value of Service-Learning lies, as students still in training can make a concrete contribution to improving real contexts while, at the same time, increasing and consolidating their skills.

This bidirectional dynamic takes on particular significance in the university context, where the relationship between academic education and the local area is an integral part of the Third Mission.

In the university context¹⁹, which is the subject of this paper, Service-Learning is part of activities aimed at enhancing and transferring the knowledge produced by universities to the local area and society, with the aim of contributing to the social, economic and cultural development of communities. In recent years, numerous Service-Learning experiences and experiments have been developed within the Italian academic landscape, leading to the founding of the UNiSL Association²⁰. With the aim of promoting the dissemination and institutionalisation of this approach, the association proposes an Italian definition of university Service-Learning as «an educational and training approach that integrates community service activities into the academic curriculum of students, with the aim of responding to the social and environmental needs of the community from the perspective of social justice and sustainable development»²¹.

In operational terms, a Service-Learning experience begins with the identification or emergence of a significant issue or problem in the local area, recognised as relevant by all the actors involved. These actors are then called upon to respond actively and collaboratively, participating in the definition, implementation and evaluation of meaningful actions aimed at addressing the needs that have emerged²².

¹⁴ MIUR, *Una via italiana per il Service Learning*, Roma 2018, p. 5.

¹⁵ For further information on development, see L. Mortari – M. Ubbiali, *Service Learning e Civic Engagement. Una nuova politica per l'educazione*, in S. Colazzo – P. Ellerani (a cura di), *Service learning: tra didattica e terza missione. Ripensare e riprogettare l'organizzazione nelle scuole e nelle università*, Coordinamento Siba, Università del Salento 2018, pp. 9-22; I. Culcasi – C. Russo – M. Cinque, *E-Service-Learning in Higher Education: Modelization of Technological Interactions and Measurement of Soft Skills Development*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», 26, 3, 2022, pp. 39-55.

¹⁶ L. Mortari – M. Ubbiali, *Service Learning e Civic Engagement*, cit., p. 12.

¹⁷ L. Mortari, *Costruire insieme un bene comune*, in Mortari L. (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 9-33.

¹⁸ A. Furco, *Service Learning*, cit., p. 1.

¹⁹ See R.G. Bringle – J.A. Hatcher, *Reflection in service learning: Making meaning of experience*, «Educational Horizons», 1999, 3, 77, pp. 179-185.

²⁰ The acronym stands for the Italian University Association for Service-Learning, formerly the Italian University Network for Service-Learning, established in 2016 on the initiative of Prof. Zani of the University of Bologna, as part of the Erasmus+ Europe Engage project: developing a culture of civic engagement through service-learning within higher education in Europe. The network currently involves fourteen Italian universities and aims to promote reflection and collaboration among universities on the potential and challenges of implementing SL in the Italian academic context.

²¹ C. Albanesi, et al., *The Manifesto of Italian Universities Network for Service-Learning*, «Form@re-Open Journal per la formazione in rete», 23, 2, 2023, pp. 7-12.

²² R.G. Bringle – P. H. Clayton, *Civic education through service-learning: What, how, and why?*, in L. McIlrath – A. Lyons – R. Munck (Eds.), *Higher Education and Civic Engagement*, Palgrave Macmillan US 2012, pp. 101-124.

Engagement in the activities that constitute the service promotes the development of disciplinary, transversal (soft skills²³) and citizenship skills in all those involved. In order for Service-Learning to fully realise its pedagogical intent, activities must be based on processes of continuous reflection, oriented towards change and transformative learning²⁴, as well as being well structured and long-lasting.

The TELLUS project, presented in the following paragraph, fits into this perspective. It is a university initiative dedicated to teacher training and designed to address the challenges posed by the growing socio-cultural complexity of German classrooms, a consequence of recent forced migration.

2. The TELLUS partnership

The TELLUS partnership is an emblematic example of such a Service-Learning program. It represents a sustainable and expanding model of community-engaged teacher education that was developed in response to the educational and social challenges arising from increased migration and displacement in Germany since 2015²⁵. Originating from the joint initiative of the Crespo Foundation (a local NGO), Goethe University Frankfurt, Frankfurt University of Applied Sciences, and a local vocational school, TELLUS has evolved into a complex multilateral collaboration²⁶. The project integrates pre-service teachers, students of social work, psychology, and educational sciences into interdisciplinary school-based teams that support vulnerable youth, particularly refugee and migrant students, in their pursuit of secondary education. The initiative exemplifies how long-term, multilateral partnerships between universities, schools, and community organizations can foster innovation in teacher education, enhance social inclusion, and address systemic educational inequalities.

The project's development has been characterized by co-creation and responsiveness to local needs. The NGO helped bridging institutional boundaries between academia and practice. Its early engagement with schools and local authorities identified an underserved group of refugee youth aged 16 to 21 who were at risk of leaving the German education system without certification. This insight informed the initial design of TELLUS: a twelve-month Service-Learning program in which university students work directly in vocational schools to provide individualized academic and social support. The NGO's provided financial compensation for student interns, comprehensive preparatory training, and ongoing supervision - that ensured sustainability and equity of participation.

The relevance of the cooperation partners is reflected in the project's distributed governance and iterative design (see Fig. 1). The vocational schools contribute first-hand knowledge of their students' challenges, shaping the curricular and organizational requirements of the university students' internship. Universities provide the theoretical frameworks and research-based training. Community partners such as the Society for Youth Employment provide professional mentoring, supervision, and logistical coordination. This triangular structure allows for a continuous feedback cycle in which each partner informs the others' practices, ensuring a high degree of alignment between educational theory, classroom reality, and community engagement. Regular evaluation meetings and joint reflection sessions further strengthen this cooperative framework, making it possible to adapt the program dynamically.

TELLUS also redefines the traditional boundaries of experiential learning in higher education. Unlike conventional school internships, which typically pair one student with one mentor teacher for six months, the TELLUS model builds interdisciplinary teams consisting of pre-service teachers, social work students, and experienced educators. These teams collaborate in specialized classes that serve recently arrived refugee and migrant youth, offering both academic instruction and psychosocial support. The program's structure

²³ D. Arnold, et al., *Mix and match: University–corporate cross-fertilisation in active learning approaches for soft skills development [Paper presentation]*. ICDE World Conference on Online Learning, Dublin, Ireland, 2020, November 3–7.

²⁴ C. Albanesi, et al., *The Manifesto*, cit, p. 10.

²⁵ C.S. Lienen – E. LeRoux-Rutledge, *Refugee Identity and Integration in Germany during the European “Migration Crisis”: Why Local Community Support Matters, and Why Policy Gets It Wrong*, «Journal of Immigrant & Refugee Studies», 2022, pp. 1–17. <https://doi.org/10.1080/15562948.2022.2098445>.

²⁶ C. Heckmann, et al., *Multilateral partnerships supporting community engagement among pre-service teachers: The TELLUS partnership*, in C.A. Green – M.J. Eady (Eds.), *Creating and Sustaining Purposeful School-University Partnerships: Building Connections Across Diverse Educational Settings*. Springer, Singapore, 2024, pp. 319-339.

incorporates multilateral mentoring: pedagogical psychologists from the university, community mentors, and professional supervisors provide continuous guidance

Empirical evaluations of the TELLUS program demonstrate its impact on participants' professional and personal development. Longitudinal studies comparing TELLUS participants with peers in conventional internship formats show that while both groups improve equally in teaching competencies, TELLUS participants report additional gains in professional enthusiasm, intercultural awareness, and reflective practice. Qualitative analyses reveal that working within a multilateral partnership enhances students' sense of professional identity and commitment to social justice, while also broadening their understanding of the educational role beyond the classroom. The program thereby operationalizes the pedagogical ideals of Service-Learning - reciprocity, reflection, and civic responsibility - within a highly structured, research-informed, and context-sensitive framework.

The success of TELLUS is also linked to its emphasis on continuity and recognition. Each annual cycle concludes with a public closing ceremony. Such rituals reinforce the partnership's shared identity, acknowledge the labor of all contributors, and strengthen the local educational community. Moreover, several TELLUS participants continue their involvement as teaching assistants or return to partnership schools as regular staff after graduation, illustrating the project's long-term influence on recruitment and retention within the regional education system.

A key element contributing to the project's scalability is its modular and adaptive design. While deeply rooted in the Frankfurt metropolitan context, the core principles of TELLUS are transferable to other national and international settings. The model can be adapted to diverse educational systems, as its structure relies on cooperation among universities, schools, and civil-society organizations. Its emphasis on flexibility and continuous evaluation allows it to respond to different local challenges, from integrating displaced populations to addressing other forms of educational inequality. Furthermore, the project's evidence-based approach and systematic documentation facilitate replication: comprehensive training curricula, selection procedures, and evaluation tools have been developed and refined collaboratively, providing a transferable blueprint.

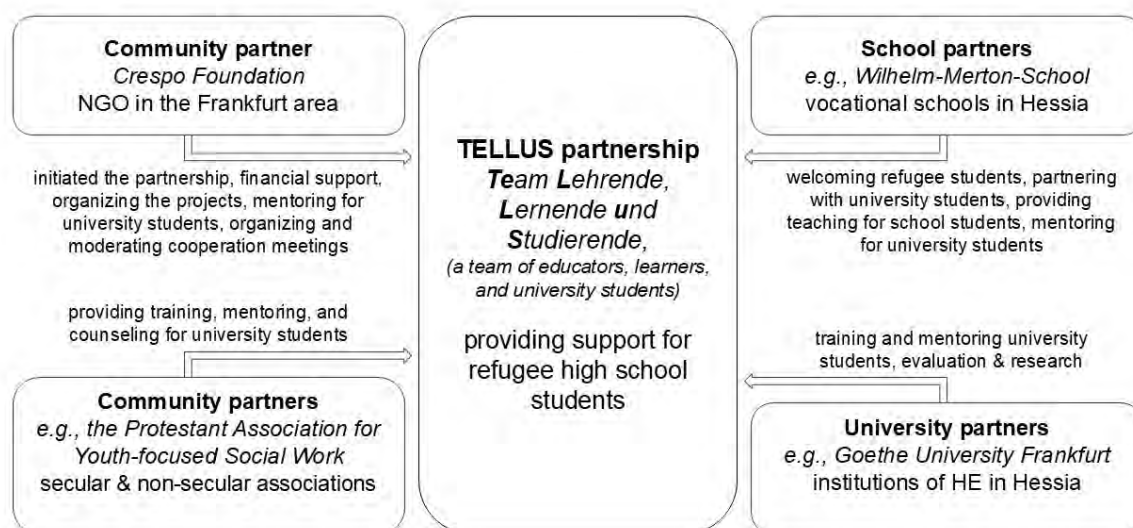


Figure 1. Overview of the project partners and their activities in the TELLUS partnership

TELLUS thus exemplifies how interorganizational collaboration can serve as a driver of pedagogical innovation and social inclusion in teacher education. It demonstrates that universities can function not only as sites of disciplinary learning but also as catalysts of civic engagement and community development. The three interrelated factors, a NGO as a non-academic third space, the horizontal cooperation between universities and schools, grounded in mutual trust and respect for professional expertise; and the iterative processes of evaluation and adaptation that allow for ongoing refinement, created a dynamic ecosystem in which each partner contributes distinct yet complementary competencies to a shared educational mission.

In sum, the TELLUS partnership offers a replicable model for socially responsive teacher education that bridges the gap between academic learning and civic engagement. Its development illustrates the transformative potential of multilateral collaboration in addressing complex educational challenges²⁷. By combining academic rigor, institutional flexibility, and civic commitment, it is a sustainable framework for community-engaged learning that supports both pre-service teachers and marginalized youth.

3. Service-Learning and reflective and orientational competences

In this context, the TELLUS partnership is a significant example of community-engaged teacher education, which adopts a twelve-month Service-Learning program as a central pedagogical methodology to integrate teachers' academic training with community engagement. The program demonstrates how these principles can be translated into concrete practices through multilateral collaboration between five universities, ten schools and several community organisations, creating a dynamic ecosystem in which each partner contributes distinct but complementary skills to a shared educational mission.

The evaluation activities carried out on the TELLUS program highlight a significant impact of the Service-Learning experience on the professional and personal development of pre-service teachers. Compared to those who did not take part in the program, participants not only consolidate their theoretical knowledge, but also strengthen their teaching and operational skills and develop a deeper understanding of the educational role of the teacher. Furthermore, they demonstrate greater intercultural awareness and more consolidated reflective practice Schön²⁸. These results are accompanied by a growing commitment to equity and the reduction of inequalities, confirming the educational value of Service-Learning in the professional development of teachers and, more generally, its ability to foster the development of a plurality of skills and personal dimensions, including those of «thinking, feeling and acting competently in the world with others»²⁹. In other words, Service-Learning experiences represent not only an opportunity for those involved to become aware of their own resources, abilities and inclinations, but also an experience of active participation and civic engagement, which promotes transformative learning and educational orientation processes.

The latter can be conceived as a process aimed at «supporting the person in self-knowledge and development and in training a series of skills that lead to autonomy in planning and managing oneself and one's choices, in awareness of interdependence with others and of the different conditions of exercise and difficulties that may arise»³⁰. It is therefore not merely an educational tool aimed at accompanying the person in making choices at socially defined moments, but rather a process that aims to promote learning to choose, decision-making skills and the planning and implementation of concrete actions consistent with each person's life project³¹, in the awareness of their responsibility towards others and towards the planet, while promoting the development of self-guidance³², self-determination and self-regulation skills³³.

Structured and shared reflection on the service experience that takes place in Service-Learning programs is an essential component of the orientation process. It allows participants to attribute meaning to their actions,

²⁷ S. Huth, *Bürgerschaftliches Engagement in Hessen als Garant des gesellschaftlichen Zusammenhalts*, Involas Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH, 2023. https://staatskanzlei.hessen.de/sites/staatskanzlei.hessen.de/files/2023-08/2023_buergerschaftlichesengagement-in-hessen_involas_final.pdf

²⁸ D. Schön, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), tr. it. di A. Barbanente, Dedalo, Bari, 1993.

²⁹ L. Mortari – M. Ubbiali, *Service Learning*, cit., p. 11.

³⁰ F. Batini, *Storia, fusione e senso dell'Orientamento. Dal paradigma formativo al curriculum verticale*, in G. Guglielmini – F. Batini, (a cura di), *Orientarsi nell'orientamento*, Il Mulino, Bologna 2024, pp. 5-24.

³¹ Cfr. Unione Europea, *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles, 2006. Unione Europea, *Costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, Bruxelles, 2008.

³² G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Editori Laterza, Roma-Bari 2009.

³³ M. Pellerey, *Dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro*, in M. Pellerey – M. Margottini – E. Ottone, *Dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro. Competenze strategiche, strumenti e applicazioni*, Roma Tre press, Roma 2020, pp. 17-28.

recognise the skills they have acquired and consciously plan the next steps in their personal, educational and professional paths, taking into account collective well-being³⁴.

In this context, Service-Learning can be interpreted as an orientation strategy that allows people to imagine and represent possible and sustainable future scenarios for themselves, others and the planet, adding a fundamental dimension of social justice and equity to the educational process, aimed at promoting the greatest possible well-being for the greatest number of people, including themselves³⁵.

At the same time, Service-Learning can be understood as a form of guidance teaching, in which disciplines and curriculum, central elements of this approach, become «opportunities to identify aptitudes and enhance the knowledge/skills/competences of meaningful learning»³⁶. As Nussbaum³⁷, points out, education should encourage the development of the ability to choose, act and relate responsibly to others, thus promoting conscious and active citizenship. Within Service-Learning programs, academic disciplines thus become privileged spaces in which students can exercise autonomy and awareness of their own decisions in real and collaborative contexts, experimenting with roles, responsibilities and skills related to their future careers³⁸.

In Service-Learning partnerships, such as TELLUS, the disciplinary dimension is also a distinctive feature and an added value provided by universities: it allows academic knowledge to be integrated with the concrete needs of the local area, transforming theoretical knowledge into tools for analysis, planning and educational intervention. Such experiences encourage the anticipation of work and professional scenarios³⁹ and prove particularly effective in preparing professionals capable of operating in constantly changing contexts and managing the complexity of training and work processes in a reflective and critical manner.

4. Conclusion

The TELLUS partnership, created to respond to the educational and social challenges arising from migration in Germany since 2015, represents a model of community-engaged teacher education that can also be transferred to other settings, such as Italy. Its scalability lies in the fact that it is based on general principles, independent of national regulations, such as cross-sectoral collaboration, mediation between academia and the local area, and mutual and continuous learning within inter-institutional relationships. The modular and adaptive design of the model allows it to be applied to different educational systems, enabling it to respond effectively to the specific needs of local contexts. Furthermore, the evidence-based approach and systematic documentation that characterise the partnership provide a solid basis for its replicability, offering valuable insights for the development of sustainable alliances between universities, schools and communities in other countries as well.

In Italy, several universities are already engaged in experimenting with Service-Learning programs, confirming a favourable environment for the adaptation and experimentation of community-engaged teacher education models inspired by the TELLUS experience. The experiences promoted at LUMSA by Maria Cinque and her collaborators⁴⁰ also show how Service-Learning represents a privileged context for the development of transversal skills, or orientation skills, considered fundamental for personal growth and future professional careers.

³⁴ M.C. Nussbaum, *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, Harvard University Press 2011.

³⁵ S. Soresi – L. Nota, *L'orientamento e la progettazione professionale*, Il Mulino, Bologna 2020.

³⁶ F. Marostica, *Orientamento: risorse normative (e non solo)*, «Rivista dell'Istruzione», IV (2009), p. 81.

³⁷ M.C. Nussbaum, *Creating Capabilities*, cit.

³⁸ C. Gille, et al., *Zivilgesellschaftliches Engagement und Freiwilligendienste*. Nomos, 2024. <https://doi.org/10.5771/9783748936497>

³⁹ L. Da Re – C. Riva, *Favorire il successo accademico con il Tutorato Formativo. L'esperienza del Corso di Laurea in Scienze Sociologiche dell'Università di Padova*, «Scuola democratica», IX (2018), n. 2, pp. 271-290.

⁴⁰ M. Cinque, «Lost in translation»: *Soft skills development in European countries*, «Tuning Journal for Higher Education», 2016, 3, 2, pp., 389–427. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)2016pp389-427](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)2016pp389-427); I. Culcasi, *Esplorare il ruolo del service-learning nello sviluppo personale: Competenze trasversali nella formazione universitaria*, «La Ricerca Educativa e Didattica nelle Scuole di Dottorato in Italia», IV (2020), pp. 242–257; I. Culcasi – M. Cinque, *L'impatto del service-learning universitario: il progetto HOPE*, «Excellence and Innovation in Learning and Teaching», VI (2021), pp. 137–151.

In this sense, community-engaged teacher education represents an educational paradigm based on the integration of theoretical knowledge and reflective practice, capable of combining academic training, civic engagement, situated learning and the development of soft skills within a systemic vision of the relationship between universities and the local area.

Despite growing academic and institutional interest, the spread of Service-Learning in Italy is still limited and fragmented. In recent years, numerous projects have been developed which, in retrospect, can be traced back to the theoretical framework of Service-Learning, but these experiences have not succeeded in translating into a shared heritage capable of consolidating the practice. In fact, experiments tend to remain confined to the local contexts in which they originated, without producing institutionalisation processes or stable and transferable models. Among the main reasons for this are, on the one hand, the plurality of definitions and practices that make it difficult to establish a shared theoretical framework⁴¹ and, on the other, the difficulty of integrating this approach into university courses and school curricula, which, despite the progress made in active teaching methods, still maintain a predominantly traditional structure⁴². In the specific case of teacher training, moreover, the internship programme has a particularly rigid structure, bound by formal criteria that leave very little room for methodological innovation. Added to this is a persistent distance between universities, schools and the local community, which makes it difficult to develop and maintain stable partnerships, an essential condition for the effective and continuous implementation of Service-Learning, as the TELLUS experience shows.

A program such as TELLUS, created to respond to the high level of diversity in German schools following the arrival of a large number of asylum seekers, can also offer valuable insights for the development of the Italian approach to interculturalism mentioned in the first paragraph. On the one hand, it responds to schools' need for structured support and, on the other, it helps to strengthen the intercultural skills and sensitivity of future teachers, promoting the inclusion of all forms of difference, not only those linked to migration.

In order for Service-Learning to realise its transformative potential, understood as the ability to promote profound changes in beliefs and practices, structured reflection must become a shared practice within the multi-level partnerships involved. It is not just a matter of guiding students in the critical analysis of their own experiences, but of promoting a reflective process that involves universities, schools and local actors, allowing all participants to renegotiate meanings, rethink practices and generate new forms of knowledge and action.

References

- Albanesi C. – Bergamin M. – Cecchini C. – Compare C. – Culcasi I. – De Piccoli N. – Di Masi D., *The Manifesto of Italian Universities Network for Service-Learning*, «Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete», XXIII (2023), n. 2, pp. 7–12, DOI: 10.36253/form-14780.
- Arnold D. – Cinque M. – Uggeri M. – Mazalu M., *Mix and match: University–corporate cross-fertilisation in active learning approaches for soft skills development*, paper presentato a ICDE World Conference on Online Learning, Dublin, 3–7 novembre 2020.
- Batini F., *Storia, fusione e senso dell'orientamento. Dal paradigma formativo al curricolo verticale*, in Guglielmini G. – Batini F. (a cura di), *Orientarsi nell'orientamento*, Il Mulino, Bologna 2024, pp. 5–24.
- Biasin C., *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*, Pensa MultiMedia, Lecce 2012.
- Bringle R.G. – Hatcher J.A., *Reflection in service-learning: Making meaning of experience*, «Educational Horizons», LXXVII (1999), n. 3, pp. 179–185.
- Bringle R.G. – Clayton P.H., *Civic education through service-learning: What, how, and why?*, in L. McIlrath – A. Lyons – R. Munck (a cura di), *Higher Education and Civic Engagement*, Palgrave Macmillan, New York 2012, pp. 101–124.
- Centro Studi e Ricerche IDOS – Istituto di Studi Politici “S. Pio V”, *Dossier Immigrazione 2025*, Edizioni IDOS, Roma 2025.

⁴¹ L. Mortari – M. Ubbiali, *Service Learning*, cit., pp. 9–22.

⁴² A. La Marca – F. Martino, [PR]A.S.S.I. *Apprendere serve, servire insegna: a project of Service Learning*, «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 23, 2, 2007, pp. 161–175. <https://doi.org/10.36253/form-14654>.

- Cinque M., *“Lost in translation”: Soft skills development in European countries*, «Tuning Journal for Higher Education», III (2016), n. 2, pp. 389–427, DOI: 10.18543/tjhe-3(2)2016pp389-427.
- Culcasi I., *Esplorare il ruolo del service-learning nello sviluppo personale: Competenze trasversali nella formazione universitaria*, «La Ricerca Educativa e Didattica nelle Scuole di Dottorato in Italia», IV (2020), pp. 242–257.
- Culcasi I. – Cinque M., *L’impatto del service-learning universitario: Il progetto HOPE*, «Excellence and Innovation in Learning and Teaching», VI (2021), pp. 137–151, DOI: 10.3280/exioa12021oa12076.
- Culcasi I. – Russo C. – Cinque M., *E-service-learning in higher education: Modelization of technological interactions and measurement of soft skills development*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», XXVI (2022), n. 3, pp. 39–55.
- Da Re L. – Riva C., *Favorire il successo accademico con il tutorato formativo. L’esperienza del Corso di Laurea in Scienze Sociologiche dell’Università di Padova*, «Scuola democratica», IX (2018), n. 2, pp. 271–290.
- Domenici G., *Manuale dell’orientamento e della didattica modulare*, Laterza, Roma-Bari 2009.
- European Union, *Competenze chiave per l’apprendimento permanente*, Bruxelles 2006.
- European Union, *Costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente*, Bruxelles 2008.
- Fiorin I. (a cura di), *Oltre l’aula. La pedagogia del Service Learning*, Mondadori, Milano 2016.
- Fiorin I., *La sfida dell’insegnamento*, Mondadori, Milano 2017.
- Furco A., *Service-Learning: A balanced approach to experiential education*, in B. Taylor (a cura di), *Expanding boundaries: Service and Learning*, Corporation for National Service, Washington DC 1996, pp. 2–6.
- Furco A. – Billig H.S., *The essence of the pedagogy*, Information Age Publishing, Greenwich 2002.
- Gille C. – Walter A. – Brombach H. – Haas B. – Vetter N., *Zivilgesellschaftliches Engagement und Freiwilligendienste*, Nomos, Baden-Baden 2024, DOI: 10.5771/9783748936497.
- Heckmann C. – Machura I. – Horz H. – Lustig N. – Nünlist Y. – Stein C., *Multilateral partnerships supporting community engagement among pre-service teachers: The TELLUS partnership*, in C.A. Green – M.J. Eady (a cura di), *Creating and Sustaining Purposeful School–University Partnerships: Building Connections Across Diverse Educational Settings*, Springer, Singapore 2024, pp. 319–339, DOI: 10.1007/978-981-99-8838-9_17.
- Hofer M. – Derkau J. (a cura di), *Campus und Gesellschaft: Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven*, Beltz, Weinheim 2020, <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1789482>.
- Huth S., *Bürgerschaftliches Engagement in Hessen als Garant des gesellschaftlichen Zusammenhalts*, Involas Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH, Wiesbaden 2023, https://staatskanzlei.hessen.de/sites/staatskanzlei.hessen.de/files/2023-08/2023_buergerschaftlichesengagement-in-hessen_involas_final.pdf.
- La Marca A. – Martino F., [PR]A.S.S.I. *Apprendere serve, servire insegna: a project of service-learning*, «Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete», XXIII (2007), n. 2, pp. 161–175, DOI: 10.36253/form-14654.
- Lienen C.S. – LeRoux-Rutledge E., *Refugee identity and integration in Germany during the European “migration crisis”: Why local community support matters, and why policy gets it wrong*, «Journal of Immigrant & Refugee Studies» (2022), pp. 1–17, DOI: 10.1080/15562948.2022.2098445.
- Luatti L., *Interculturalità a scuola: il cammino incompiuto verso un dialogo trasformativo*, in Centro Studi e Ricerche IDOS – Istituto di Studi Politici “S. Pio V”, *Orizzonti condivisi. L’Italia dei giovani immigrati e con background migratorio*, Edizioni IDOS, Roma 2025, pp. 105–112.
- Kolb D.A., *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, 2a ed., Pearson Education, London 2015.
- Marostica F., *Orientamento: risorse normative (e non solo)*, «Rivista dell’Istruzione», IV (2009), pp. 78-86.
- MI, *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l’integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, Ministero dell’Istruzione, Roma 2022.
- MIUR, *Una via italiana per il Service Learning*, Ministero dell’Istruzione, Roma 2018, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/UNA+VIA+ITALIANA+PER+IL+SERVICE-LEARNING.pdf>.
- Morin E., *Le vie della complessità*, in G. Bocchi – M. Ceruti (a cura di), *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano 2007, pp. 25–36.

- Mortari L., *Costruire insieme un bene comune*, in Mortari L. (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 9–33.
- Mortari L. – Ubbiali M., *Service Learning e civic engagement. Una nuova politica per l'educazione*, in S. Colazzo – P. Ellerani (a cura di), *Service Learning: tra didattica e terza missione. Ripensare e riprogettare l'organizzazione nelle scuole e nelle università*, Università del Salento – Coordinamento SIBA, Lecce 2018, pp. 9–22.
- Mortari L. – Silva R. – Ubbiali M., *A case of service-learning and research engagement in preservice teachers' education*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», XXIII (2019), n. 3, pp. 145–158.
- Pellerey M., *Dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro*, in M. Pellerey – M. Margottini – E. Ottone, *Dirigere sé stessi nello studio e nel lavoro. Competenze strategiche, strumenti e applicazioni*, Roma Tre Press, Roma 2020, pp. 17–28.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (1983), tr. it. di A. Barbanente, Dedalo, Bari 1993.
- Schubert P. – Tahmaz B. – Krimmer H., *Erste Befunde des ZiviZ-Survey 2023 – Zivilgesellschaft in Krisenzeiten: Politisch aktiv mit geschwächten Fundamenten*, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V., Essen 2023, https://www.ziviz.de/sites/ziv/files/ziviz-survey_2023_trendbericht.pdf (consultato il 11/10/2025).
- Soresi S. – Nota L., *L'orientamento e la progettazione professionale*, Il Mulino, Bologna 2020.

Service-Learning e Philosophy for Communities nell'Educazione alla Sostenibilità: un laboratorio universitario come esperienza trasformativa

Oscar Tiozzo Brasiola, Università degli studi di Padova, oscar.tiozzobrasola@unipd.it

Abstract

Il contributo presenta un'esperienza didattica universitaria innovativa che integra il Service-Learning (SL) con la Philosophy for Communities (P4Co), evoluzione sociale della Philosophy for Children, all'interno del corso di laurea magistrale in Environmental Sustainability and Education dell'Università di Padova. Il laboratorio ha coinvolto gli studenti in un percorso intensivo di progettazione partecipata e riflessione critica, rispondendo a una precisa emergenza educativa: colmare il divario tra la conoscenza tecnica della crisi ecologica e la capacità di azione politica ed etica (agency). Attraverso la metodologia della Comunità di Ricerca Filosofica, si è promossa un'educazione trasformativa orientata alla giustizia ecologica e al neomaterialismo critico. L'esperienza, culminata in un'installazione artistica partecipata intitolata "Dalla monnezza alla bellezza", evidenzia come il modello integrato SL-P4Co possa formare professionisti dell'educazione capaci di abitare la complessità, gestire l'eco-ansia e promuovere culture sostenibili attraverso pratiche di cittadinanza attiva e Terza Missione.

Service-Learning and Philosophy for Communities in Sustainability Education: a university laboratory as a transformative experience

This paper presents an innovative university teaching experience integrating Service-Learning (SL) with Philosophy for Communities (P4Co) within the Master's degree in Environmental Sustainability and Education at the University of Padua. The workshop engaged students in an intensive process of participatory design and critical reflection, addressing a specific educational emergency: bridging the gap between technical knowledge of the ecological crisis and the capacity for political and ethical agency. Through the Community of Philosophical Inquiry methodology, the project promoted transformative education oriented towards ecological justice and critical new materialism. Culminating in a participatory art installation titled "From Rubbish to Beauty," the experience highlights how the integrated SL-P4Co model can train education professionals capable of navigating complexity, managing eco-anxiety, and fostering sustainable cultures through active citizenship practices and the University's Third Mission.

Parole chiave: Service-Learning; philosophy for communities; educazione alla sostenibilità; apprendimento trasformativo; terza missione universitaria

Keywords: Service-Learning; philosophy for communities; sustainability education; transformative learning; higher education third mission

1. Introduzione: l'emergenza di un'ecologia dell'agire

L'educazione alla sostenibilità nell'istruzione superiore (*Higher Education*) si trova oggi di fronte a un paradosso critico che interroga le fondamenta stesse del mandato formativo universitario. A fronte di una crescente, e talvolta sovrabbondante, disponibilità di informazioni scientifiche sulla crisi climatica, sui limiti planetari e sulla perdita di biodiversità, si registra sempre più frequentemente nella popolazione studentesca un senso di paralisi, disorientamento o profondo disimpegno. Questo fenomeno, che la letteratura psicopedagogica recente inizia a codificare sotto l'etichetta di «eco-ansia» o *climate grief*, segnala una frattura epistemologica e operativa: sapere che il mondo è in pericolo non si traduce automaticamente in comportamenti pro-ambientali, né tantomeno in attivismo politico o sociale. Al contrario, l'esposizione a scenari catastrofici, se non accompagnata da strumenti di elaborazione emotiva e critica, rischia di generare meccanismi di difesa, negazione o rassegnazione fatalista.

L'emergenza educativa attuale, dunque, non risiede più primariamente nel deficit di conoscenze (il *knowledge gap*), quanto piuttosto nel deficit di *agency* e di immaginazione politica. Non è sufficiente che l'università formi

tecnici competenti nella misurazione dell'impronta di carbonio; è imperativo formare soggetti capaci di *abitare* la crisi, di comprenderne le radici sistemiche e di agire eticamente al suo interno¹. Si tratta di passare da una pedagogia trasmissiva, focalizzata sui contenuti della sostenibilità, a una pedagogia trasformativa, focalizzata sui processi di costruzione di senso e sulla capacità di generare futuri alternativi.

In questo scenario, il corso di laurea magistrale in *Environmental Sustainability and Education* dell'Università degli Studi di Padova ha inteso sperimentare percorsi didattici capaci di coniugare il rigore accademico con l'impegno civile (*civic engagement*). Il presente contributo illustra, nello specifico, un percorso laboratoriale che ha tentato di rispondere a tale bisogno integrando due potenti dispositivi pedagogici: il Service-Learning (SL) e la Philosophy for Children (P4C), qui riletta e attualizzata nella prospettiva più ampia della *Philosophy for Communities* (P4Co).

La scelta di ibridare questi due approcci nasce dalla consapevolezza che l'azione senza riflessione rischia di scadere in un attivismo cieco o in un mero assistenzialismo (nel caso del SL), mentre la riflessione senza azione rischia di rimanere un esercizio intellettuale sterile, disancorato dalla realtà materiale (nel caso della filosofia accademica). L'obiettivo fondamentale del laboratorio è stato quello di superare un approccio puramente tecnico o normativo alla sostenibilità per abbracciare una visione olistica, in cui la comunità di ricerca diventa luogo di elaborazione di significati condivisi. In tal senso, il laboratorio non si è limitato a fornire strumenti per l'educazione ambientale, ma ha offerto uno spazio sicuro per decostruire le narrazioni dominanti – spesso antropocentriche e neoliberiste – e costruire pratiche di giustizia ecologica situate e partecipate.

2. Cornice teorica: intrecci per una pedagogia della trasformazione

La complessità delle sfide ambientali nell'Antropocene richiede l'adozione di lenti teoriche plurali ma interconnesse, capaci di tenere insieme la dimensione epistemologica, etica, politica e materiale dell'educazione. La proposta didattica qui discussa si fonda su una triangolazione sofisticata tra l'ecopedagogia critica, la svolta neomaterialista e la *Philosophy for Communities*.

2.1 Ecopedagogia e prospettive decoloniali: oltre l'antropocentrismo

L'ecopedagogia², radicandosi nella tradizione freiriana, non si limita a un'educazione «sul» verde o alla gestione efficiente delle risorse. Essa interroga le radici profonde del rapporto tra essere umano e mondo, promuovendo una «cittadinanza planetaria» che riconosce l'interdipendenza radicale di tutti i viventi. L'educazione alla sostenibilità³, in questa ottica, è inscindibile dalla giustizia sociale⁴.

Tuttavia, affinché l'educazione alla sostenibilità non diventi una nuova narrazione egemonica occidentale – una sorta di colonialismo verde che impone modelli di sviluppo e conservazione dall'alto – è necessario integrarla con approcci decoloniali e intersezionali⁵. Tali prospettive ci invitano a riconoscere come la crisi ecologica sia inseparabile dalle storiche dinamiche di sfruttamento coloniale, patriarcale e capitalista. Nel laboratorio, questo ha significato invitare gli studenti a problematizzare il concetto stesso di "natura" come risorsa a disposizione dell'uomo, per muovere verso un'etica della cura⁶ e della prossimità⁷ che include il non-umano. Si tratta di integrare le istanze della giustizia e equità ecologica, che richiedono di dare voce e riconoscimento politico non solo alle comunità umane marginalizzate, ma anche agli ecosistemi e alle entità biologiche, promuovendo un'etica della responsabilità⁸ che travalica i confini della specie.

¹ Cfr. M.C. Nussbaum, *Not for profit: Why democracy needs the humanities*, Princeton University Press, 2010; R. Massa, *La filosofia come sfida educativa*, Scholé, 2018.

² G. W. Misiaszek, *Ecopedagogy: Critical Environmental Teaching for Planetary Justice and Global Sustainable Development*, Bloomsbury, London 2020.

³ S. Sterling, *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*, Green Books, Totnes 2011.

⁴ P. Freire, *Pedagogia della speranza*, EGA, 1992.

⁵ W.D. Mignolo – C. Walsh, *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*, Duke University Press, Durham 2018.

⁶ L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2017.

⁷ M. Biggeri, N. Bellanca (a cura di), *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle «capability» alle persone con disabilità*, Liguori, Napoli 2011.

⁸ J. Eyler – D.E. Giles, *Where's the learning in service-learning?*, Jossey-Bass, 1999.

2.2 La svolta neomaterialista e il valore generativo dello scarto

Un ulteriore tassello teorico, fondamentale per comprendere l'esito artistico del laboratorio, è rappresentato dalle pedagogie neomaterialiste⁹. Questo approccio invita a riconsiderare il ruolo della 'materia' nei processi educativi, non più vista come oggetto inerte e passivo, ma come agente attivo (*matter matters*). Tale visione si intreccia fecondamente con la prospettiva della generatività sociale e della didattica generativa della solidarietà teorizzata da Tiozzo Brasiola¹⁰. In quest'ottica, che riprende gli studi sul welfare generativo della Fondazione Zancan¹¹, il concetto di scarto subisce una radicale risignificazione: esso non è più inteso meramente come residuo inutile o *deficit* da eliminare, bensì come eccedenza. Lo scarto rappresenta una sovrabbondanza di realtà e di significato che il sistema di consumo non è riuscito a processare, ma che custodisce un potenziale inespresso. Educare alla sostenibilità significa allora allenare lo sguardo a riconoscere questa generatività nascosta, trasformando l'azione didattica in un processo capace di «generare creatività e creare generatività»¹², dove il rifiuto – materiale o esistenziale – se accolto e curato, diviene risorsa per un nuovo *ben-essere* comunitario.

2.3 Dalla Philosophy for Children alla Philosophy for Communities (P4Co)

Il quadro metodologico che tiene insieme queste istanze è costituito dalla Philosophy for Children (P4C), ideata da Matthew Lipman¹³ negli anni Settanta. Tuttavia, l'applicazione di questo dispositivo in ambito universitario e sociale, con adulti e giovani adulti, richiede un necessario e consapevole riposizionamento teorico che evolve verso la Philosophy for Communities (P4Co).

Mentre la P4C nasce primariamente in ambito scolastico con un focus sullo sviluppo delle abilità cognitive e argomentative (thinking skills) del bambino, la P4Co¹⁴ estende il modello della «Comunità di Ricerca» (CdR) allo spazio pubblico, trasformandola in una pratica di cittadinanza attiva e di democrazia partecipativa. La P4Co non simula la democrazia, la esercita.

Nel contesto del laboratorio, la scelta della P4Co è stata strategica per diversi motivi: orizzontalità perchè rompe la gerarchia docente-discente, creando uno spazio in cui il sapere è co-costruito; dimensione politica perchè enfatizza che il filosofare non è un ritiro dal mondo, ma uno strumento per interrogarlo e trasformarlo; abitabilità del confronto perchè offre procedure rigorose per abitare il disaccordo valoriale, inevitabile quando si toccano temi etici come l'ambiente.

La P4Co diviene così lo strumento metacognitivo che permette di trasformare l'esperienza grezza del servizio (SL) in apprendimento riflessivo profondo (*transformative learning*), evitando il rischio di un fare frenetico privo di direzione.

3. Il contesto e la progettazione pedagogica

Il laboratorio si è svolto nell'ambito dell'insegnamento di *Educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*, collocato al secondo anno del corso di laurea magistrale. La specificità di questo gruppo classe risiede nella sua provenienza accademica: la quasi totalità degli studenti possiede un background robusto nelle scienze naturali e ambientali (biologia, scienze forestali, tecnologie agrarie). Questa matrice formativa, se da un lato garantisce una solida padronanza dei dati scientifici legati alla crisi ecologica, dall'altro rende l'approccio educativo e pedagogico tutt'altro che scontato. Spesso, infatti, questi studenti tendono a interpretare l'educazione secondo un modello trasmissivo e nozionistico, dove la soluzione alla crisi è affidata alla sola

⁹ P. Barone – G. Cucuzza – A. Ferrante (a cura di), *Ecologie della materia. Educazione e materialità nello scenario contemporaneo*, FrancoAngeli, Milano 2024.

¹⁰ O. Tiozzo Brasiola, *Didattica generativa della solidarietà: generare creatività e creare generatività*, in «Formazione & Insegnamento», XVIII (2020), n. 1, pp. 737-746.

¹¹ Fondazione Zancan, *Welfare generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare*, Il Mulino, Bologna 2014.

¹² O. Tiozzo Brasiola, *Didattica generativa della solidarietà*, cit., p. 740.

¹³ M. Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

¹⁴ A. Volpone, *Pratica filosofica di comunità*, Mondadori Università, Milano 2020; C. Cassidy, *Philosophy for/with children and learning for sustainability: lessons for teachers*, in A. Kizel (Ed.), *Philosophy with Children and Teacher Education*, Routledge, Abingdon 2022, pp. 165-180.

spiegazione tecnica dei fenomeni. La difficoltà condivisa, e la sfida del laboratorio, non riguardava dunque la comprensione delle teorie globali (già acquisite), bensì la traduzione di tali saperi in prassi educative locali e relazionali. Si trattava di accompagnare «scienziati dell'ambiente» a divenire «educatori ambientali», spostando il focus dal dato oggettivo alla costruzione intersoggettiva di significato.

La progettazione didattica ha seguito i criteri di qualità del Service-Learning¹⁵, strutturando un percorso che prevedesse reciprocità tra università e territorio, protagonismo studentesco e un forte legame curricolare.

Il percorso, della durata complessiva di 30 ore (tra aula e lavoro sul campo), si è articolato in tre macro-fasi ricorsive, ispirate al ciclo di apprendimento esperienziale di Kolb ma potenziate dalla pratica filosofica: formazione e modellamento (Training), co-progettazione e azione (Action), riflessione e valutazione (Reflection).

4. L'esperienza laboratoriale: narrazione di un processo

4.1 Fase 1: Costruire la Comunità di Ricerca (Training)

La prima fase è stata dedicata alla costruzione del “contenitore” pedagogico: il gruppo classe doveva trasformarsi da aggregato di individui a Comunità di Ricerca¹⁶. Questa transizione non è automatica, ma richiede un addestramento specifico alle procedure della P4Co.

Attraverso sessioni simulate facilitate dal docente, gli studenti hanno lavorato su testi stimolo complessi (manuali pensati da Lipman), esercitandosi a formulare domande di ricerca filosofica. La sfida iniziale è stata quella di abbandonare la logica del problem solving immediato («Come risolviamo l'inquinamento?») per abbracciare quella del problem posing («Che cosa significa ‘sporco’? Esiste la natura incontaminata?»).

Un momento cruciale di questa fase è stato il lavoro sulla «mappa concettuale integrata». Agli studenti è stato chiesto di connettere visivamente i principi del Service-Learning (solidarietà, cittadinanza, bisogno sociale)¹⁷ con le dimensioni del pensiero della P4C (critico, creativo, caring). Questo esercizio ha reso visibile l'architettura del corso: il pensiero critico serve per analizzare i bisogni reali del territorio senza pregiudizi; il pensiero creativo serve per immaginare soluzioni di servizio inedite; il pensiero caring (affettivo/valoriale) è il motore etico che sostiene la fatica dell'agire gratuito.

4.2 Fase 2: La co-progettazione e il salto nel vuoto

Nella seconda fase, gli studenti sono stati chiamati a diventare protagonisti attivi. Divisi in gruppi di lavoro cooperativo, hanno ricevuto il mandato di progettare un intervento di Service-Learning che utilizzasse la filosofia come strumento di sensibilizzazione ambientale.

Questa fase è stata caratterizzata da quello che Mezirow definisce «dilemma disorientante»¹⁸. Gli studenti, abituati a eseguire compiti definiti, si sono trovati a dover negoziare obiettivi, target e modalità operative. La supervisione del docente è stata fondamentale per contenere l'ansia della prestazione e reindirizzarla verso la creatività progettuale.

Da questo processo caotico e generativo è nata l'iniziativa unitaria «We Hearth 4 the Earth» (gioco di parole tra Heart/cuore, Earth/terra e Hearth/focolare domestico), un progetto ambizioso declinato su due binari:

1. Il binario digitale (Virtual Community): la creazione di una pagina Instagram concepita non come vetrina, ma come agorà. Gli studenti hanno dovuto tradurre concetti filosofici densi in linguaggi visuali immediati (Reel, Stories, Caroselli), con l'obiettivo di ingaggiare i follower in micro-pratiche di pensiero.
2. Il binario esperienziale (Physical Community): la progettazione dell'evento "Dalla monnezza alla bellezza", un'azione sul territorio che ibridasse la pulizia ambientale (*clean-up*) con l'arte partecipata e il dialogo filosofico.

¹⁵ M.N. Tapia, *Service-learning: Una pedagogía innovadora per la educación de personas solidarias*, Editorial CLAYSS, Buenos Aires 2012.

¹⁶ M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli 2006.

¹⁷ M. Rieckmann, *Service-Learning as a niche innovation in higher education for sustainability*, «International Journal of Sustainability in Higher Education», XXV (2024), pp. 1-15.

¹⁸ J. Mezirow, *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco 2000.

4.3 Fase 3: L'azione sul campo e l'estetica dello scarto

L'evento finale si è svolto in un parco pubblico della periferia urbana, coinvolgendo cittadini, associazioni locali e studenti di altri corsi. L'azione si è distaccata dai tradizionali interventi ecologici per la sua forte connotazione simbolica e rituale.

I partecipanti, muniti di guanti e sacchi, non si sono limitati a raccogliere rifiuti indifferenziati. Guidati dagli studenti-facilitatori, sono stati invitati a osservare gli oggetti trovati: un giocattolo rotto, una lattina arrugginita, frammenti di plastica colorata. Ogni rifiuto è stato trattato come un reperto archeologico del presente, un testimone silenzioso dei nostri stili di vita.

Successivamente, in un laboratorio en plein air, questi materiali di scarto sono stati puliti, catalogati per colore e consistenza, e utilizzati per comporre quattro grandi pannelli artistici. In questo frangente, la P4Co si è manifestata nella sua forma più potente: mentre le mani lavoravano incollando tappi e fili di ferro, la comunità discuteva¹⁹. Le domande filosofiche preparate dagli studenti («Cos'è brutto?», «Lo scarto può diventare risorsa?», «Di chi è la colpa?») emergevano spontaneamente dal fare manuale.

Si è realizzata qui quella sintesi tra ecopedagogia e neomaterialismo teorizzata in apertura: la materia rifiutata è tornata ad avere valore, trasformandosi in opera d'arte collettiva. L'atto di cura²⁰ verso il rifiuto è diventato metafora della cura verso il pianeta e verso le relazioni sociali sfilacciate.

4.4 L'installazione: l'Università come galleria civica

Le opere realizzate non sono state smaltite, ma hanno trovato una collocazione d'eccezione nell'ambito di una serata pubblica presso la Sala Paladin di Palazzo Moroni, sede del Comune di Padova, costituendo l'installazione temporanea «Dalla monnezza alla bellezza». Questa scelta di dislocazione assume un profondo valore politico: l'Università non si è limitata ad accogliere il territorio nei propri spazi, ma ha scelto di valicare i confini accademici per portare la 'materia' risignificata nel cuore istituzionale della città. L'installazione ha funto così da dispositivo pedagogico pubblico: i cittadini e gli amministratori, attraversando uno spazio solitamente deputato alla politica formale, sono stati interpellati dalla materialità delle opere e dalle domande filosofiche che le accompagnavano. Portare lo scarto, trasformato in bellezza e pensiero, dentro la Sala Paladin è un esempio concreto di come la Terza Missione possa lasciare tracce tangibili nel tessuto urbano, trasformando l'azione educativa in un atto di cittadinanza culturale che dialoga alla pari con le istituzioni.

5. Analisi dei risultati: dimensioni dell'apprendimento

L'analisi qualitativa dei materiali prodotti durante e dopo l'esperienza (diari di bordo riflessivi, feedback dei partecipanti, engagement sui social media)²¹ permette di tracciare un bilancio sugli impatti del modello SL-P4Co. Le trasformazioni rilevate possono essere categorizzate in tre dimensioni principali²².

Dimensione personale-esistenziale: dall'ansia all'agency

È emersa in modo preponderante una rielaborazione del vissuto emotivo legato alla crisi climatica. Molti diari riportano inizialmente sentimenti di impotenza («A cosa serve raccogliere due bottiglie se le multinazionali inquinano?»). Tuttavia, l'esperienza della P4Co ha permesso di socializzare queste paure, sottraendole all'isolamento individuale. La scoperta che l'azione locale, seppur piccola, se inserita in una cornice di senso condivisa (la comunità) acquista valore politico, ha generato un rinnovato senso di agency. Come scrive uno studente: «Prima pensavo che il mio compito fosse salvare il mondo da sola, ed ero schiacciata. Con la P4Co ho capito che la sostenibilità è una pratica di relazione, non un eroismo solitario. La domanda filosofica mi ha aiutato a restare nell'incertezza senza affogare, e l'azione con gli altri mi ha dato speranza».

Dimensione professionale-metodologica: la facilitazione come competenza

¹⁹ J. Dewey, *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, 1938.

²⁰ N. Noddings, *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press, Berkeley 2013.

²¹ L. Mortari, *La pratica riflessiva: Fondamenti e metodi*, Carocci, 2007.

²² D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, 1983.

Gli studenti hanno acquisito competenze soft e hard cruciali per il futuro educatore ambientale. Hanno imparato che la competenza tecnica (sapere scientifico) è inutile se non accompagnata dalla competenza relazionale (saper facilitare). La gestione delle sessioni di P4Co con la cittadinanza ha messo alla prova la loro capacità di ascolto attivo, di gestione del tempo, di flessibilità e di accoglienza del dissenso. Hanno sperimentato che educare non significa riempire vasi vuoti, ma accendere fiamme di ricerca. Inoltre, l'utilizzo professionale dei social media ha aperto nuove prospettive sulla divulgazione scientifica, mostrando come le piattaforme digitali possano essere abitate con intenzionalità pedagogica e non solo ludica.

Dimensione civica e politica: l'interdipendenza

Il laboratorio ha scardinato l'idea dell'educatore come «esperto esterno». Attraverso il Service-Learning, gli studenti si sono percepiti come cittadini tra cittadini. L'installazione artistica ha reso visibile il concetto di economia circolare non come diagramma sui libri, ma come prassi manuale. La Philosophy for Communities ha fornito lo «scheletro critico» all'azione di volontariato, impedendo che scadesse in mero attivismo performativo («fare del bene per sentirsi buoni») ed elevandolo a pratica di giustizia e equità ecologica («fare insieme per ripristinare un equilibrio»).

6. Conclusioni e prospettive: l'Università come Civic University

L'esperienza presentata suggerisce che l'integrazione tra Service-Learning e Philosophy for Communities costituisce una risposta pedagogica robusta e replicabile all'emergenza educativa contemporanea. Il laboratorio non si è limitato a trasferire conoscenze, ma ha generato uno spazio «interstiziale»²³ – tra aula e città, tra teoria e materia – in cui gli studenti hanno potuto sperimentare una nuova postura professionale: meno tecnocratica, più dialogica, capace di abitare la complessità²⁴ senza ridurla.

Le prospettive future di questo lavoro risiedono nel potenziamento sistemico di questo modello. Non può trattarsi di episodi isolati, affidati alla buona volontà del singolo docente. L'università, adottando stabilmente approcci di SL-P4Co, può riconfigurarsi pienamente come *Civic University*²⁵, un attore che non solo produce conoscenza sulla sostenibilità, ma che costruisce sostenibilità con il territorio²⁶, assolvendo pienamente alla sua Terza Missione in accordo con gli obiettivi dell'Agenda 2030²⁷.

In ottica di ricerca futura, sarà fondamentale avviare indagini longitudinali per comprendere se e come queste esperienze impattino sull'identità professionale dei futuri educatori nel lungo periodo. La sfida è passare dall'evento all'abito mentale: fare in modo che la pratica filosofica di comunità diventi una lente permanente con cui i professionisti leggeranno e trasformeranno i contesti educativi futuri, fornendo gli anticorpi critici necessari per affrontare le incertezze dell'Antropocene con lucidità e speranza progettuale.

Bibliografia

- P. Barone – G. Cucuzza – A. Ferrante (a cura di), *Ecologie della materia. Educazione e materialità nello scenario contemporaneo*, FrancoAngeli, Milano 2024.
- G. Biesta, *World-centred education: A view for the present*, Routledge, London 2021.
- M. Biggeri – N. Bellanca (a cura di), *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle «capability» alle persone con disabilità*, Liguori, Napoli 2011.
- C. Cassidy, *Philosophy for/with children and learning for sustainability: lessons for teachers*, in A. Kizel (Ed.), *Philosophy with Children and Teacher Education*, Routledge, Abingdon 2022, pp. 165-180.
- J. Dewey, *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, New York 1938.

²³ G. Biesta, *World-centred education: A view for the present*, Routledge, 2021.

²⁴ E. Morin, *Seven Complex Lessons in Education for the Future*, UNESCO Publishing, 2001.

²⁵ J. Goddard – L. Kempton – P. Vallance, *The Civic University: The Policy and Leadership Challenges*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham 2016.

²⁶ V. Plumwood, *Environmental culture: The ecological crisis of reason*, Routledge, London 2002.

²⁷ A.E.J. Wals, *Mirroring, Gestaltswitching and Transformative Social Learning: Steppingstones for Developing Sustainability Competence*, in «International Journal of Sustainability in Higher Education», 11 (2010), pp. 380-390.

- J. Eyler – D.E. Giles, *Where's the learning in service-learning?*, Jossey-Bass, San Francisco 1999.
- Fondazione Zancan, *Welfare generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare*, Il Mulino, Bologna 2014.
- P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York 1970.
- J. Goddard – L. Kempton – P. Vallance, *The Civic University: The Policy and Leadership Challenges*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham 2016.
- M. Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- R. Massa, *La filosofia come sfida educativa*, Scholè, 2018.
- J. Mezirow, *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*, Jossey-Bass, San Francisco 2000.
- W.D. Mignolo – C. Walsh, *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*, Duke University Press, Durham 2018.
- G.W. Misiasek, *Ecopedagogy: Critical Environmental Teaching for Planetary Justice and Global Sustainable Development*, Bloomsbury, London 2020.
- E. Morin, *Seven Complex Lessons in Education for the Future*, UNESCO Publishing, 2001.
- L. Mortari, *La pratica riflessiva: Fondamenti e metodi*, Carocci, Roma 2007.
- Ead., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2017.
- N. Noddings, *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press, Berkeley 2013.
- M.C. Nussbaum, *Not for profit: Why democracy needs the humanities*, Princeton University Press, 2010.
- V. Plumwood, *Environmental culture: The ecological crisis of reason*, Routledge, London 2002.
- M. Rieckmann, *Service-Learning as a niche innovation in higher education for sustainability*, in «International Journal of Sustainability in Higher Education», XXV (2024), pp. 1-15.
- M. Santi (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli 2006.
- D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, 1983.
- S. Sterling, *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*, Green Books, Totnes 2011.
- M.N. Tapia, *Service-learning: Una pedagogía innovadora per la educación de personas solidarias*, Editorial CLAYSS, Buenos Aires 2012.
- O. Tiozzo Brasiola, *Didattica generativa della solidarietà: generare creatività e creare generatività*, «Formazione & Insegnamento», XVIII (2020), n. 1, pp. 737-746.
- A. Volpone, *Pratica filosofica di comunità*, Mondadori Università, Milano 2020.
- A.E.J. Wals, *Mirroring, Gestaltswitching and Transformative Social Learning: Steppingstones for Developing Sustainability Competence*, «International Journal of Sustainability in Higher Education», XI (2010), pp. 380-390.

The transformative potential of the body in the educational experience between Theatre, Pedagogy and Didactics

Nadia Carlomagno, Suor Orsola Benincasa University, Italy, nadia.carlomagno@unisob.na.it

Valeria Vadalà, Pegaso University, Italy, valeriavadala@unipegaso.it

Arianna Ricciardi, Suor Orsola Benincasa University, Italy, arianna.ricciardi@unisob.na.it¹

Abstract

The paper explores the transformative potential of the body within university education, conceiving theatre as a pedagogical device capable of interweaving knowledge, relationships, and social responsibility. The study focuses on the first- and second-level Master's programmes in *Theatre, Pedagogy and Didactics* and *Performing Arts* at the University of Suor Orsola Benincasa of Naples, where theatrical practices, drawing on the bioeducational approach, foster a holistic involvement of the person, recognizing bodily experience and didactic interaction as key elements in the situated and meaningful construction of knowledge. This research aims to redefine teaching in an embodied perspective, emphasizing the recognition of theatre as an educational and social device, as a tool for personal and collective exploration and transformation, and as an innovative model of university Service-Learning.

Il potenziale trasformativo del corpo nell'esperienza educativa tra Teatro, Pedagogia e Didattica

Il contributo esplora il potenziale trasformativo del corpo nei processi formativi universitari, assumendo il teatro come dispositivo pedagogico capace di intrecciare conoscenza, relazione e responsabilità sociale. L'indagine si concentra sui Master di I e II livello in Teatro, Pedagogia e Didattica e Arti performative dell'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli, in cui le pratiche teatrali, ricorrendo all'approccio bioeducativo, valorizzano un coinvolgimento globale della persona, riconoscendo nell'esperienza corporea e nell'interazione didattica gli elementi centrali per la costruzione situata e significativa del sapere. La presente ricerca si orienta verso una ridefinizione della didattica in chiave embodied, sottolineando il riconoscimento del teatro come dispositivo educativo e sociale, come strumento di esplorazione e trasformazione personale e collettiva, offrendo un modello innovativo di Service-Learning universitario.

Parole chiave: Theatre; pedagogy, didactics, embodied experience, performative didactics

Keywords: Teatro, pedagogia, didattica, esperienza incarnata, didattica performativa

Introduction

The paper investigates the transformative potential of the body within university training processes, assuming theatre as a pedagogical device capable of intertwining knowledge, relationality, and social responsibility. The case study focuses on the First-Level Master's Programme in *Theatre, Pedagogy and Didactics. Methods, Techniques and Practices of the Scenic Arts* and the Second-Level Master's Programme in *Performing Arts. Theatre, Pedagogy and Didactics. Methods, Techniques and Practices of the Performing Arts* at Suor Orsola Benincasa University of Naples, where theatrical practices are integrated within a Service-Learning perspective.

¹ Nadia Carlomagno is the author of the paper. She is the main researcher of the project; she wrote the Sect. "Theoretical Framework: The Transformative Body", the Sect. "The Master as an Embodied and Communal Educational Device" and the Sect. "Methodology: Art-Based Research and the CReAP+T Model; Valeria Vadalà is co-author of the paper, she wrote the Sect. "Laboratory Design", the Sect. "Discussion" and the Sect. "Conclusions"; Arianna Ricciardi is co-author of the paper, she wrote the Sect. "Introduction", the Sect. "Participants", the Sect. "Data Collection" and the Sect. "Results".

The theoretical framework refers to embodied and situated learning², to the bio-educational perspective³, and to the didactics of interaction and presence⁴, all of which recognise the body as a generative agent in the construction of knowledge⁵. The aim is to understand how, within a university curriculum, body-based work sustains professional development: the reorganisation of teacher posture, the maturation of relational and design competences, and the translation of experience into practices of restitution to the territory^{6;7}.

The pilot study adopts a qualitative research design with a triangulation of tools: participant observations, post-masterclass reflective journals, and a post-experience questionnaire (Likert scales and open-ended questions) administered to 28 participants. The results show converging trends: a revision of the conception of didactics from an embodied perspective; the recognition of theatre as an educational and social device; the valorisation of the laboratory as a reflective and cooperative space; and initial professional repercussions.

These training experiences are proposed as a significant example of a transdisciplinary educational device – unique in the Italian context – that integrates pedagogical, neuroscientific, and artistic knowledge within an approach centred on embodied cognition and performativity^{8;9}. When theatrical practices are integrated into educational pathways, they may be interpreted as a form of artistic-pedagogical Service-Learning, in which educational action becomes a service to the community and a generator of relationships and awareness¹⁰. The “stage” thus becomes a space of citizenship and cohesion, where educational experiences are constructed through body and relational encounters, transforming both learners and participants.

From a methodological perspective, the research is grounded in Art-Based Research (ABR), assuming artistic and performative practices as epistemic devices and tools for producing situated knowledge. Within this framework, the training pathway was articulated according to the experimental and multimodal CReAP+T model, an approach still scarcely explored and applied in educational contexts. Consistent with these premises, the methodological design adopts a qualitative, exploratory, and interpretative orientation, aimed at analysing the transformative processes activated in participants through the theatrical experience. The study observes the evolution of students’ educational posture from the beginning to the end of the Master’s pathway, bringing into dialogue the materials collected across its different phases in order to detect changes, reorganisations, and newly emerging forms of awareness. Based on these premises, the research question guiding the pilot study is as follows:

Can a transdisciplinary university training programme based on theatrical practices enhance awareness of the body as a vehicle for knowledge within educational and social contexts, thereby reshaping the conception of didactics within an experiential, embodied, and transformative perspective?

1. Theoretical framework: the Transformative Body

The perspectives of *embodied cognition* and *situated learning*¹¹ have paved the way for a conception of learning as an *embodied process*, in which the mind and the body are not isolated entities but collaborate

² H.R. Maturana – F.J. Varela, *Autopoiesis and cognition. The realization of the living*, Springer, New York 1991.

³ E. Frauenfelder – F. Santoianni – A. Ciasullo, *Implicito bioeducativo. Emozioni e cognizione*, «Reladei», VII (2018), n. 1, pp. 42-50.

⁴ M. Sibilio, *L’interazione didattica*, Scholé-Morcelliana, Brescia 2020.

⁵ D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2004.

⁶ J. Mezirow, *Transformative learning as discourse*, «Journal of Transformative Education», I (2003), n. 1, pp. 58-63.

⁷ J. Grotowski, *Vers un théâtre pauvre*, L’Âge d’Homme, Losanna 1965.

⁸ F. Caruana – A. Borghi, *Il cervello in azione*, Il Mulino, Bologna 2016.

⁹ N. Carlomagno, *Pratiche performative teatrali nella formazione di competenze didattiche. Non cognitive skills, contaminazioni e azioni non lineari*, «Nuova Secondaria», XXXIX (2022), pp. 375-388.

¹⁰ R.G. Bringle – J.A. Hatcher, *A service-learning curriculum for faculty*, «Michigan Journal of Community Service Learning», II (1995), n. 1, pp. 112-122.

¹¹ H.R. Maturana – F.J. Varela, *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*, Springer, New York 1991.

within a dynamic system that is in constant interaction with the environment. In this view, to know means to act in the world, to construct meaning through experiences, emotions, and relationships.

Thus arises, in the educational field, the need to reconsider the body not as a mere functional instrument but as an epistemological space and mediator of meaning, capable of generating knowledge, relationship, and transformation¹². The body participates in the construction of meaning through action¹³, perception¹⁴ and interaction with the other¹⁵. Sense-making occurs when experience passes through the body, becoming reflective awareness in the mind, entering into dialogue with the environment, and generating situated and meaningful learning.

In this enactive perspective, gesture and relationship emerge as forms of embodied knowledge, in which experienced knowing becomes *savoir appris*¹⁶, a knowledge truly learned because rooted in the *experience* and *context* in which it takes shape. In this direction, *bioeducation*¹⁷ provides a theoretical framework intertwining the biological, emotional, and cognitive dimensions, recognizing the vital unity of the educational process. Educating from this perspective means activating networks of relationship and meaning, in which the body becomes the bridge between inner life and the world.

Even in light of recent neuroscientific reflections, the body emerges as the primary cognitive and relational space; evidence from mirror neurons¹⁸ confirms that understanding others is a bodily and intersubjective experience, supporting the idea of knowledge arising from action¹⁹ and structured through relationship²⁰. Within this framework, theatre represents a privileged context in which the body becomes an instrument of knowledge and relationship. The art of theatre, by its very nature, is embodied: it is grounded in the present moment, in the *here* and *now* of experience, in bodies in motion²¹. It is a practice that involves the whole human being and, when integrated into educational settings, restores to learning its concrete, participatory, and transformative character.

In this dialogical and reflective space, knowledge is constructed through shared experience²².

Attention to the body and relationship becomes a path of education to awareness, emotional management, and the development of transversal and socio-relational competences, the so-called non-cognitive skills²³. Theatre, with its performative nature, is a privileged ground for cultivating such competences: it offers experiences of presence, listening, and cooperation that transform education into a practice of mutual care. It is no coincidence that theatrical practices foster the creation of inclusive environments based on listening, reciprocity, and collaboration, where each participant is an active part of a collective process in which diversity becomes a shared resource.

¹² J. Mezirow, *Transformative learning as discourse*, «Journal of Transformative Education», I (2003), n. 1, pp. 58-63.

¹³ J. Dewey, *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, Indianapolis 1938.

¹⁴ M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris 1945

¹⁵ M. Sibilio, *L'interazione didattica*, Scholé-Morcelliana, Brescia 2020..

¹⁶ J. Chevallard, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble 1985.

¹⁷ E. Frauenfelder – F. Santoianni – A. Ciasullo, *Implicito bioeducativo. Emozioni e cognizione*, «Reladei», VII (2018), n. 1, pp. 42-50.

¹⁸ G. Rizzolatti – C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

¹⁹ F. Caruana – A. Borghi, *Il cervello in azione*, Il Mulino, Bologna 2016.

²⁰ V. Gallese – U. Morelli, *Cosa significa essere umani? Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2024.

²¹ J. Grotowski, *Vers un théâtre pauvre*, L'Âge d'Homme, cit.

²² M. Sibilio, *L'interazione didattica*, Scholé-Morcelliana, Brescia 2020; D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2004.

²³ Carlomagno N., *Pratiche performative teatrali nella formazione di competenze didattiche. Non cognitive skills, contaminazioni e azioni non lineari*, «Nuova Secondaria», XXXIX (2022), pp. 375-388; V. Gallese – U. Morelli, *Cosa significa essere umani? Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2024.

Theatre, therefore, is a place of encounter and community building, where one learns to be with others and to recognize oneself within the relationship²⁴.

Theatre is not only an expressive language but also an environment of personal and collective transformation²⁵. When theatrical practices are integrated into educational paths, they embody a form of artistic-pedagogical Service-Learning, in which educational action becomes community service and generation of bonds and awareness²⁶.

The stage thus becomes a space of citizenship and cohesion, where through body and relationship are built educational experiences that transform both those who learn and those who participate.

2. The Master as an embodied and communal educational device

Despite the growing interest in the potential hybridisation of embodied and performative practices in education, international literature still highlights significant gaps, particularly regarding the systematisation of performative devices within educational contexts²⁷. Research on theatre in education has demonstrated the value of scenic action for the development of relational, emotional, and reflective competences^{28;29}, and, more broadly, the effectiveness of embodied and performative practices in learning processes^{30;31}. However, fewer studies have examined performativity as an epistemological and pedagogical device within structured educational pathways. Similarly, the relationship between theatre, transformative learning, and the construction of teacher professional identity is often addressed in a fragmented manner, lacking systematic methodological frameworks or integrated theoretical models. In the landscape of contemporary educational practices, the First-Level Master's Programme in Theatre, Pedagogy and Didactics. Methods, Techniques and Practices of the Scenic Arts and the Second-Level Master's Programme in Performing Arts. Theatre, Pedagogy and Didactics. Methods, Techniques and Practices of the Performing Arts at Suor Orsola Benincasa University of Naples represent a unique educational context in which theatre is conceived not only as an artistic language but also as a pedagogical device and a space for educational research.

Both programmes are situated within a transdisciplinary perspective that weaves together knowledge and methodologies from pedagogy, neuroscience, psychology, and the performing arts, shaping a laboratory in which body, action, and relationship constitute the main vectors of knowledge. The structure of the programme unfolds through a network of theoretical-practical modules, masterclasses, laboratory activities, and performative restitution sessions. This flexible and dialogical structure translates into practice the principle of situated learning³², in which knowledge emerges from shared experience.

Each laboratory becomes a pedagogical microcosm where theatrical experimentation intertwines with educational reflection, giving rise to a form of learning that is simultaneously embodied, emotional, and

²⁴ N. Carlomagno, *Pratiche performative teatrali nella formazione di competenze didattiche. Non cognitive skills, contaminazioni e azioni non lineari*, «Nuova Secondaria», XXXIX (2022), pp. 375-388; N. Carlomagno, "Master 'Teatro, Pedagogia e Didattica: la didattica performativa come modello di ibridazione formativa'", in *Parrhesia in dialogo tra saperi. Studi per Lucio d'Alessandro*, Editoriale Scientifica, Napoli 2023.

²⁵ J. Grotowski, *Vers un théâtre pauvre*, cit.; J. Mezirow, *Transformative learning as discourse*, «Journal of Transformative Education», I (2003), n. 1, pp. 58-63.

²⁶ Bringle R.G. – Hatcher J.A., *A service-learning curriculum for faculty*, «Michigan Journal of Community Service Learning», II (1995), n. 1, pp. 112-122.

²⁷ T. P. Østern – K. N. Knudsen, *Performative approaches in arts education*, Routledge, London – New York 2019.

²⁸ J. Neelands, *Acting together. Ensemble as a democratic process in art and life*, «Research in Drama Education», XIV (2009), n. 2, pp. 173-189.

²⁹ J. O'Toole – M. Stinson – T. Moore, *Drama and curriculum. A giant at the door*, Springer, Dordrecht 2009.

³⁰ R. Schechner, *Performance studies. An introduction*, Routledge, London – New York 2013.

³¹ S. Gallagher – R. Lindgren, *Enactive metaphors: Learning through full-body engagement*, «Educational Psychology Review», XXVII (2015), n. 3, pp. 391-404.

³² D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2004.

relational³³. Within this research environment, the role of the teacher takes on multiple connotations: director of the formative experience, dramaturg capable of constructing educational narratives, actor within the relationship, and reflective spectator of the process co-constructed with the learners³⁴. Rather than transmitting content, this professional figure designs learning scenarios, activates processes of awareness, and promotes knowledge that emerges from bodily experience and is rooted in relationship. A distinctive feature of the Master is the creation of a temporary learning community, understood as a space of reciprocity and shared inquiry.

The laboratory experience, guided by nonlinear logics³⁵, fosters transformative processes³⁶ and the construction of collective meanings through artistic experimentation.

This community-oriented dimension makes the Master's programme an example of training grounded in Service-Learning, where academic knowledge encounters practice and the local territory within a perspective of reciprocal service³⁷. Learning does not remain confined to the classroom or the laboratory; rather, it becomes educational and social action through the development of performative projects carried out in theatres or in non-conventional spaces such as schools, parks, museums, and artistic open spaces. This takes place within a framework of *critical* Service-Learning, oriented towards social responsibility, active participation, and the transformation of educational practices³⁸. In this way, the learning experience becomes both an act of restitution to the community and a learning opportunity for the students themselves³⁹. The collectively produced final performance represents the living synthesis of this process: an experiential form of assessment in which participants act as authors and interpreters of their own learning trajectory. The performative act becomes an epistemic device, a moment of reflection, and a symbol of the connection between education, art, and community.

Within this perspective, Artistic-Pedagogical Service-Learning constitutes a privileged space in which the bodily dimension becomes a vehicle for knowledge, reflexivity, and community building. Theatrical practices – understood as embodied pedagogical devices – allow students to inhabit learning through gesture, relational engagement, and scenic presence, thus activating transformative processes that impact both cognitive and socio-emotional domains. Recent studies show that theatre, when integrated into Service-Learning pathways, fosters the development of empathy, agency, collaborative skills, and civic responsibility, thanks to performative co-creation and direct engagement with the community⁴⁰. Within this scenario, the CReAP+T approach further expands the educational perspective, valuing the body as a relational node and as a mediator of meaning through performative creation and embodied narration.

³³ E. Frauenfelder – F. Santoianni – A. Ciasullo, *Implicito bioeducativo. Emozioni e cognizione*, «Reladei», VII (2018), n. 1, pp. 42-50; M. Sibilio, *L'interazione didattica*, Scholé-Morcelliana, Brescia 2020.

³⁴ N. Carlomagno, *Pratiche performative teatrali nella formazione di competenze didattiche. Non cognitive skills, contaminazioni e azioni non lineari*, «Nuova Secondaria», XXXIX (2022), pp. 375-388; M. Carlomagno, *Master 'Teatro, Pedagogia e Didattica: la didattica performativa come modello di ibridazione formativa'*, in *Parrhesia in dialogo tra saperi. Studi per Lucio d'Alessandro*, Editoriale Scientifica, Napoli 2023.

³⁴ M. Sibilio, *La didattica semplessa*, Liguori, Napoli 2013.

³⁵ M. Sibilio, *La didattica semplessa*, Liguori, Napoli 2013.

³⁶ J. Mezirow, *Transformative learning as discourse*, «Journal of Transformative Education», I (2003), n. 1, pp. 58-63.

³⁷ R.G. Bringle – J.A. Hatcher, *A service-learning curriculum for faculty*, «Michigan Journal of Community Service Learning», II (1995), n. 1, pp. 112-122.

³⁸ T.D. Mitchell, *Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models*, «Michigan Journal of Community Service Learning», XIV (2008), n. 2, pp. 50-65.

³⁹ J. Eyler – D.E. Giles, *Where's the Learning in Service-Learning?*, Jossey-Bass, San Francisco 1999.

⁴⁰ T. Walker – T. Jones – H. Grant-Peterkin – R. Dave – F. Röhrich, *Evaluating outcomes of a co-produced theatre-based experiential learning project in psychiatry*, «J Med Educ Curric Dev», XI (2024); K. Lewandowska – D. Węziak-Białowolska, *The impact of theatre on social competencies: a meta-analytic evaluation*, «Arts & Health», XV (2023), pp. 306-337.

3. Laboratory design

The research is situated within the First-Level Master's Programme in *Theatre, Pedagogy and Didactics. Methods, Techniques and Practices of the Performing Arts* and the Second-Level Master's Programme in *Scenic Arts. Theatre, Pedagogy and Didactics. Methods, Techniques and Practices of the Performing Arts*, offered by Suor Orsola Benincasa University of Naples.

These two programmes represent a highly specialized educational environment, in which theatrical practices are explored as tools of learning, reflection, and educational transformation.

Both Masters follow a transdisciplinary and blended structure, combining in-person meetings and online activities to ensure continuity and accessibility of training. The total duration of each programme is 1500 hours, distributed over one academic year, with mandatory attendance and a schedule alternating theoretical lessons, workshops, masterclasses, seminars, and collective reflection sessions. Activities also include the creation of a final performance, considered an integral part of the learning and assessment process, as it translates reflections and acquired skills into a stage form.

The workshops are organized into interconnected thematic areas, dedicated to the various languages and devices of education:

- Theatre and pedagogy
- Neurosciences and embodied didactics
- Education for theatricality and inclusive practices
- Dramaturgy of education
- Performative and autobiographical writing

The teaching design is characterized by its multimodality, where bodily, vocal, dramaturgical, and musical components integrate simultaneously, generating complex and intersensory learning experiences.

The faculty, composed of university professors, artists, pedagogues, psychologists, and professionals in the field, promotes a constant dialogue between theoretical knowledge and embodied practices. The role of the teacher takes on a performative and plural dimension: director, dramaturg, actor, and spectator of the formative process⁴¹.

Participants

The research sample consists of 28 participants enrolled in the Masters during the 2023/2024 academic year, including 19 women and 9 men. Participants' ages range from 26 to 41 years, with a balanced distribution: 17.9% under 27, 28.6% between 27 and 30, 17.9% between 33 and 40 and 35.7% over 41.

From a professional perspective, the group stands out for its heterogeneity, considered a qualifying element of the educational experience: 40% of participants work in the educational sector (teachers, educators, trainers), 34% come from the artistic field (actors, performers, dancers, singers), while the remainder includes freelancers, cultural operators, technical consultants, and a small percentage of students and unemployed individuals. Geographically, the sample shows a national composition, with 57.1% of participants residing in Campania and 42.9% coming from other Italian regions, confirming the attractiveness and diffusion of the Master's educational model.

Data Collection

Data collection took place throughout the 2023/2024 academic year, in parallel with the activities of the Master's in Theatre, Pedagogy and Didactics. Methods, Techniques and Practices of the Performing Arts and the Master's in Performing Arts. Theatre, Pedagogy and Didactics at Suor Orsola Benincasa University of Naples.

The aim of the research was to observe and document the processes of personal and professional transformation generated by the theatrical and bodily experience within the educational path, in order to understand how the body can act as a mediator of knowledge and a tool for reflective learning.

⁴¹ N. Carlomagno, *Pratiche performative teatrali nella formazione di competenze didattiche. Non cognitive skills, contaminazioni e azioni non lineari*, «Nuova Secondaria», XXXIX (2022), pp. 375-388; N. Carlomagno, "Master 'Teatro, Pedagogia e Didattica: la didattica performativa come modello di ibridazione formativa'", in *Parrhesia in dialogo tra saperi. Studi per Lucio d'Alessandro*, Editoriale Scientifica, Napoli 2023.

In line with the qualitative and exploratory nature of the research, a methodological triangulation based on three main instruments was adopted:

1. Participant observation: conducted through descriptive notes taken during the laboratory and performative activities, with the aim of capturing the emerging bodily, relational, and communicative dynamics within the performative setting.
2. Post-experience questionnaire: At the end of the educational path, an anonymous questionnaire was administered to all 28 participants, including both Likert-scale (1–5) items and open-ended reflective questions. The instrument aimed to investigate participants' perceptions in four main areas:
 - Conception of teaching before and after the Master
 - Understanding of theatre as both language and educational device
 - Evaluation of the workshop experience (coherence, usefulness, transformative value)
 - Perceived professional and personal outcomes
3. Reflective journals and materials: In parallel with the questionnaire, each participant was invited to compile an individual reflective journal at the end of every masterclass. Although guided by prompt questions, these data collection tools allowed participants considerable expressive freedom. The journals served to gather impressions, emotions, and perceived learning during the activities, providing a valuable source for understanding processes of bodily awareness and reflective practice.

The triangulation of observations, questionnaires, and journals made it possible to outline a complex map of the transformative processes generated by the theatrical experience.

4. Results

The integrated analysis of the post-experience questionnaires, reflective journals, and participant observations made it possible to identify four transformative dimensions that summarize the main changes perceived by the participants in the Master's program:

1. the redefinition of teaching as an embodied experience;
2. the rediscovery of theatre as an educational and social device;
3. the workshop experience as a space for reflective and cooperative learning;
4. professional transformations and prospects for continuity.

These dimensions represent interconnected developmental trajectories, describing how the body, experience, and relationships acted as vectors of learning and awareness.

4.1 *The redefinition of teaching as an embodied experience*

Question: How has your idea of teaching changed before and after the Master's program?

The vast majority of participants (over 90%) stated that they had significantly changed their perception of teaching, recognizing the body, relationships, and presence as central elements in the construction of knowledge. Before the Master's program, teaching was predominantly perceived as the transmission of content; after the experience, it was described as an embodied, experiential, and dialogical process.

Significant open-ended responses:

- S1: «I realized that the body is the first teaching tool, not an accessory».
- S2: «Before starting the master's program in theatre pedagogy, my view of teaching was probably more traditional, focused on formal and structured teaching methodologies. I thought teaching was mainly centered on the transmission of content, with a more passive role for students. However, during the master's program, my perspective broadened, allowing me to understand the value of interaction, active participation, and creativity. With theatre as an educational tool, I began to see teaching as a more experiential and dynamic process, involving students in an active journey of discovery and growth. Theatre has allowed me to conceive teaching not merely as the transmission of knowledge».
- S3: «My view of teaching was much more limited, both in context (I imagined that teaching could only take place in a formal setting like school) and in methodology (I didn't imagine it could extend so much into the world of art)».
- S4: «Theatre has taught me to think of teaching as a relationship in motion».

- S5: «Before the master's program, I viewed teaching mainly as a linear process of knowledge transmission, where the teacher's role was to provide knowledge and the student's role was to assimilate it».

4.2. The rediscovery of theatre as an educational and social device:

Question: What is the value of theatre in relation to education for you today?

Eighty-seven percent of participants recognized theatre as a formative tool and not merely an artistic one. Theatre is perceived as a pedagogical language capable of generating learning, relationships, and transformation.

Significant open-ended responses:

- S6: «Theatre has become for me an educational space, not just a creative one».
- S7: «I hadn't yet fully understood the potential of theatre as an educational and transformative tool. It was more of a passion than a means to influence and change the educational world. However, through the master's program, I began to see theatre not only as a performance but as a powerful tool for personal and social growth, capable of educating, stimulating creativity, and promoting inclusivity».
- S8: «Before attending the master's program, I saw theatre mainly as a form of artistic expression and entertainment, related to the representation of stories and characters. I considered it a creative space, but I didn't fully perceive its value as an educational and communicative tool».
- S9: «I discovered that the stage can be a place of citizenship and care».

4.3. The workshop experience as a space for reflective and cooperative learning:

Question: What value do you attribute to the workshop experience you had in the Master's program?

More than 80% of participants identified the workshop as a privileged learning environment, capable of combining theory and practice within a reflective and cooperative dimension.

Significant open-ended responses:

- S10: «In the workshop, I learned to listen with my body, not just with my mind».
- S11: «The workshop sessions I attended often inspired me because they included very different yet equally fascinating perspectives on theatre. At times, I was moved to see the potential that emerged from all of us students thanks to this wonderful art and the teachers who guided us».
- S12: «The workshop sessions were both fulfilling and very useful, not only for the practical skills they allowed me to acquire but also for the collaborative approach and constant exchange with colleagues. These workshop moments gave me the opportunity to experiment firsthand, to challenge myself, and to learn through the sharing of ideas and reflections with others. Interaction with my peers further enriched the experience, fostering different reflections and approaches that helped me grow both professionally and personally».

Question: Do you believe that the workshop/experiential lessons (masterclasses) served to:

- improve the mastery of one's expressive and creative means– 28 responses (Fig. 1). The distribution highlights a strongly positive assessment of the impact of the masterclasses on the participants' expressive and creative dimension. The data suggest that the workshop activities significantly contributed to developing bodily awareness, confidence in one's communicative tools, and personal expression skills, which are integral elements of the embodied training proposed by the Master's program.
- support the strengthening and exploration of the body, as well as the perception of the body in space– 28 responses (Fig. 2). The trend shows that participants perceive theatrical and performative activities as fostering greater bodily grounding, refinement of spatial awareness, and a deeper integration between movement and educational intentionality.
- better manage relationships with others – 28 responses (Fig. 3). The overall trend indicates that the workshop experiences had a strong impact on the development of relational skills, confirming the value of theatre as a space for intersubjective negotiation and mutual awareness. Many participants

acknowledged that performative practice helped them tune in to others, enhancing their listening, empathy, and cooperation skills.

- foster transdisciplinarity – 28 responses (Fig. 4). Over three-quarters of participants (78.6%) recognize the Master's program as a transdisciplinary educational device, capable of intertwining artistic, pedagogical, neuroscientific, and social knowledge. This finding confirms that the workshop and performative dimension fostered a form of learning that goes beyond the compartmentalization of knowledge, promoting cross-pollination between languages and the transferability of skills.

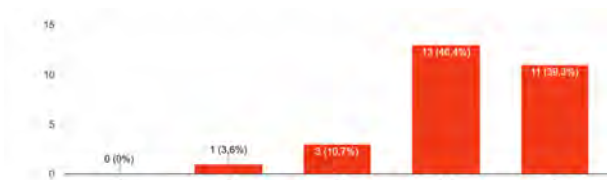


Figure 1. Answers to the question: "Do you believe that the workshop/experiential lessons (masterclasses) served to improve the mastery of one's expressive and creative means? 46.4% of respondents assigned a score of 4, 39.3% chose the maximum value of 5, only a small portion (approximately 14% overall) expressed more moderate evaluations, with scores between 2 and 3, no one responded with "1".

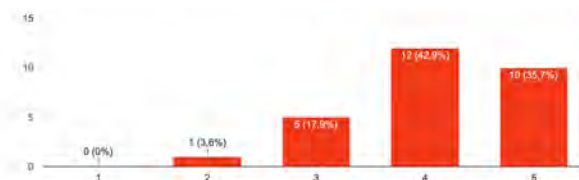


Figure 2. Answers to the question: "Do you believe that the workshop/experiential lessons (masterclasses) served to support the strengthening and exploration of the body, as well as the perception of the body in space? 42.9% of respondents selected 4, 35.7% indicated 5, while only 17.9% chose 3, and just 3.6% assigned 2; no one gave the minimum score.



Figure 3. Answers to the question: "Do you believe that the workshop/experiential lessons (masterclasses) served to Better manage relationships with others? 46.4% of respondents assigned a score of 4, 35.7% gave the maximum value of 5, only 17.8% provided lower ratings (10.7% "3" and 7.1% "2"), no one chose 1.

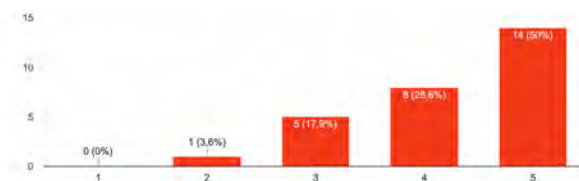


Figure 4. Answers to the question: "Do you believe that the workshop/experiential lessons (masterclasses) served to foster transdisciplinarity? 50% of participants chose the maximum score of 5, 28.6% selected 4, 17.9% assigned 3, only 3.6% responded with 2, no one chose 1.

4.4 Professional transformations and prospects for continuity

Question: How has the Master's experience affected your professional path?

More than 80% of participants reported applying the skills acquired in their professional fields, integrating performative approaches into teaching and educational planning. Many highlighted a shift in awareness of their role, moving from a transmissive perspective to a more relational and reflective approach. Some participants initiated professional collaborations that originated within the Master's program.

Significant open-ended responses:

- S13: «I have incorporated theatre into my school workshops with surprising results».
- S14: «I feel more aware of my way of being in the classroom and in relation to students».
- S15: «This experience has opened up new professional and research opportunities for me».
- S16: «It allowed me to venture into the field of performing arts; greater awareness of my personal and socio-relational skills; acquisition of new passions; engagement with other professional contexts; participation in original and innovative lessons; making new connections; deepening my relationship with Suor Orsola Benincasa University; self-efficacy and self-esteem».

5. Discussion

The results emerging from the analysis of questionnaires, reflective journals, and participant observations confirm the transformative nature of the embodied and performative experience within the Master's programme. The research question guiding this contribution - *can a transdisciplinary university training programme based on theatrical practices enhance, within educational and social contexts, awareness of the body as a vehicle of knowledge, thereby reshaping the conception of didactics within an experiential, embodied, and transformative perspective?* - finds its answer in the process through which theatrical practices reactivate the perception of the body as a source of meaning, fostering forms of authentic experience that orient teaching practice toward a more conscious and embodied approach.

Empirical evidence shows how the body, through theatrical practice, functions as a device of knowledge, relationship, and reflection, redefining the very idea of education. The first dimension – the redefinition of teaching as an embodied experience – highlights a substantial shift in the representation of the educational process.

More than 90% of participants reported having significantly transformed their idea of teaching, moving from a transmissive perspective to an experiential, reflective, and dialogical conception. This change, confirmed by open-ended responses, shows how awareness of the body as the primary professional tool (S1, S4) becomes the epistemic foundation of educational practice, in line with the enactive perspective⁴² and the conception of learning as experience⁴³.

The body acts as a threshold between perception and thought, enabling the construction of knowledge that is truly situated and conscious. The second area – the rediscovery of theatre as an educational and social device – highlights the recognition of the pedagogical value of the stage.

Eighty-seven percent of participants now perceive theatre not merely as an artistic language but as a context for learning and relationships. This perception is rooted in the social and communal function of theatrical practice, understood as a space for participation, inclusion, and citizenship. Participant testimonies (S6, S7, S9) confirm that the stage becomes a place for education in presence and responsibility⁴⁴.

The third dimension – the workshop experience as a space for reflective and cooperative learning – is corroborated by the quantitative trends shown in Figures 1-4. Almost all participants evaluated the experiential activities very positively: 46.4% assigned a score of 4 and 39.3% a score of 5 regarding the workshops' capacity to improve expressive mastery; similarly, 78.6% recognised the transdisciplinary nature of the programme.

These data indicate that the workshop operated as an embodied research environment, where learning is constructed through the dialogue between body, emotion and reflection⁴⁵. Participants describe the workshop as a space of trust and expressive freedom, confirming the value of cooperation and intersubjective negotiation⁴⁶. Finally, the fourth area – professional transformations and prospects for continuity – shows that the programme generated concrete impacts on participants' professional and identity development.

More than 80% reported integrating performative elements into their educational practice, using the body as a mediator of relationships and pedagogical design. This suggests a process of embodied professional learning, in which awareness of the bodily and relational self nourishes the educator's reflective competence⁴⁷. Despite the strong coherence of the training device, the analysis also reveals certain tensions and ambiguities.

The intensive and emotionally demanding nature of theatrical practices may produce varying levels of emotional exposure among participants, which are not always easy to manage within a training setting. Some students reported the risk of confusing bodily expression with full professional awareness, highlighting the need for more structured reflective support. Moreover, the continuous oscillation between scenic fiction and

⁴² H.R. Maturana – F.J. Varela, *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*, Springer, New York 1991.

⁴³ J. Dewey, *Experience and Education*, Kappa Delta Pi, Indianapolis 1938.

⁴⁴ J. Grotowski, *Vers un théâtre pauvre*, cit.

⁴⁵ E. Frauenfelder – F. Santoianni – A. Ciasullo, *Implicito bioeducativo. Emozioni e cognizione*, «Reladei», VII (2018), n. 1, pp. 42-50.; M. Sibilio, *L'interazione didattica*, Scholé-Morcelliana, Brescia 2020.

⁴⁶ G. Rizzolatti – C. Sinigaglia, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

⁴⁷ P.C. Rivoltella, *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante ELS*, Morcelliana, Brescia 2017.

relational authenticity may at times generate ambiguous interpretative spaces, in which it is not immediately clear what belongs to theatrical play and what concerns one's actual professional identity. These ambivalences represent critical yet generative elements, requiring careful pedagogical design and strong supervisory guidance.

A further aspect concerns the Service-Learning dimension that runs through the Masters' activities.

The literature shows how the encounter between academic training and community service fosters motivation, participation, and the development of transversal competences⁴⁸.

Performances realised in schools, theatres, or territorial contexts can be interpreted as forms of educational restitution, capable of strengthening engagement and the sense attributed to the learning experience⁴⁹. In this sense, the service component represents a potential strength of the device, but it requires greater methodological and pedagogical articulation so that its educational contribution – including its role in professional prefiguration⁵⁰ – can emerge more consciously.

6. Conclusions

The investigation highlights how the experience of the Masters represents a model of transformative education in which the body acts as a pedagogical and cognitive device.

The convergence of qualitative and quantitative data confirms that participation in theatrical practices fosters the construction of situated, relational, and reflective knowledge, capable of integrating emotional, cognitive, and professional dimensions. From a theoretical perspective, the results concretise the embodied and enactive perspective⁵¹, showing that learning takes shape through the interaction between body, environment, and relationships.

From a pedagogical standpoint, the research confirms that theatre, as an educational language, constitutes a generative space for awareness and transformation, in which individuals learn by “doing and reflecting on doing” From a professional perspective, the data suggest that the integration of performative practices contributes to redefining the posture of the educator as a “reflective actor”⁵², capable of combining presence, empathy, and critical thinking.

The observed transformations concern not only technical competences but also the identity and relational dimensions, resulting in a renewed way of inhabiting the educational stage.

The pilot nature of the study and the qualitative dimension of the sample represent limitations, as they do not allow for the generalisation of the findings. The strong laboratory-based intensity and the specificity of the training context observed may also have influenced the depth of the transformations detected, making it necessary to verify the transferability of the model to different educational settings. A further limitation concerns the absence of a longitudinal measurement, which could clarify the durability over time of the acquired awareness.

In conclusion, in light of the evidence collected, the Master's programme can be interpreted as an example of artistic-pedagogical Service-Learning⁵³, in which academic training is combined with social and community engagement. Future studies could further investigate the impact of performative practices on everyday

⁴⁸ S.H. Billig, “Does quality really matter? Testing the new K–12 service-learning standards for quality practice”, in *Creating Our Identities in Service-Learning and Community Engagement*, a cura di B.E. Moely – S.H. Billig – B.A. Holland, *Information Age*, Charlotte (NC) 2009, pp. 131-157; P. Ellerani, “Service Learning: una difficile scommessa per rispondere all'emergenza democratica e alle necessità dello sviluppo umano?”, «Sapere pedagogico e pratiche educative», II (2018), pp. 23-64.

⁴⁹ P. Aramburuzabala – H. Opazo – L. McIlrath (a cura di), *Embedding Service Learning in European Higher Education*, Routledge, London 2019.

⁵⁰ A. Darby – L. Willingham, “Faculty motivation in service-learning based on Expectancy x Value Theory”, *Journal of Experiential Education*, XLV (2022), n. 3, pp. 247-262.

⁵¹ H.R. Maturana – F.J. Varela, *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*, Springer, New York 1991.

⁵² N. Carlomagno, *Pratiche performative teatrali nella formazione di competenze didattiche. Non cognitive skills, contaminazioni e azioni non lineari*, cit..

⁵³ R.G. Bringle – J.A. Hatcher, *A service-learning curriculum for faculty*, cit.

professional practice, explore the Service-Learning dimension more systematically, and include narrative, observational, and participatory assessment tools in relation to real school contexts. This model represents a fertile perspective for contemporary educational research, aimed at overcoming the dichotomy between theory and practice, mind and body, individual and community.

References

- Aramburuzabala P. – Opazo H. – McIlrath L. (a cura di), *Embedding Service Learning in European Higher Education*, Routledge, London–New York 2019.
- Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- Billig S.H., *Does quality really matter? Testing the new K–12 service-learning standards for quality practice*, in Moely B.E. – Billig S.H. – Holland B.A. (a cura di), *Advances in service-learning research, vol. IX. Creating our identities in service-learning and community engagement*, Information Age Publishing, Charlotte (NC) 2009.
- Bringle R.G. – Hatcher J.A., *A service-learning curriculum for faculty*, «Michigan Journal of Community Service Learning», II (1995), n. 1, pp. 112-122.
- Carlomagno N., *Pratiche performative teatrali nella formazione di competenze didattiche. Non cognitive skills, contaminazioni e azioni non lineari*, «Nuova Secondaria», XXXIX (2022), pp. 375-388.
- Carlomagno N., *Master “Teatro, Pedagogia e Didattica: la didattica performativa come modello di ibridazione formativa”*, in *Parrhesia in dialogo tra saperi. Studi per Lucio d’Alessandro*, Editoriale Scientifica, Napoli 2023.
- Carlomagno N. – Minghelli V., *Interpersonal distance in the CReAP+T method in distance learning*, in Casalino G. et al. (a cura di), *Methodologies and Technologies for Online Higher Education Learning (HELMETO 2021)*, Springer, Cham 2022.
- Caruana F. – Borghi A., *Il cervello in azione*, Il Mulino, Bologna 2016.
- Chevallard J., *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage, Grenoble 1985.
- Darby A. – Willingham L., *Faculty motivation in service-learning based on expectancy x value theory*, «Journal of Experiential Education», XLV (2022), n. 3, pp. 247-262.
- Dewey J., *Experience and education*, Kappa Delta Pi, New York 1938.
- Ellerani P., *Service Learning: una difficile scommessa per rispondere all’emergenza democratica e alle necessità dello sviluppo umano?*, «Sapere pedagogico e pratiche educative», II (2018), pp. pp. 23-64.
- Eyler J. – Giles D.E., *Where’s the learning in service-learning?*, Jossey-Bass, San Francisco 1999.
- Frauenfelder E. – Santoianni F. – Ciasullo A., *Implicito bioeducativo. Emozioni e cognizione*, «Reladei», VII (2018), n. 1, pp. 42-50.
- Gallagher S. – Lindgren R., *Enactive metaphors: Learning through full-body engagement*, «Educational Psychology Review», XXVII (2015), n. 3, pp. pp. 391-404. DOI: 10.1007/s10648-015-9327-1.
- Gallese V. – Morelli U., *Cosa significa essere umani? Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente*, Raffaello Cortina, Milano 2024.
- Grant-Peterkin H. – Dave R. – Röhrich F. – Walker T. – Jones T., *Evaluating outcomes of a co-produced theatre-based experiential learning project in psychiatry*, «Journal of Medical Education and Curricular Development», XI (2024).
- Grotowski J., *Vers un théâtre pauvre, L’Âge d’Homme*, Lausanne 1965.
- Leavy P., *Method meets art. Arts-based research practice*, Guilford Press, New York 2020.
- Lewandowska K. – Węziak-Białowolska D., *The impact of theatre on social competencies: A meta-analytic evaluation*, «Arts & Health», XV (2023), pp. 306-337.
- Maturana H.R. – Varela F.J., *Autopoiesis and cognition. The realization of the living*, Springer, Dordrecht 1991.
- Merleau-Ponty M., *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris 1945.
- Mezirow J., *Transformative learning as discourse*, «Journal of Transformative Education», I (2003), n. 1, pp. 58-63.

- Mitchell T.D., *Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models*, «Michigan Journal of Community Service Learning», XIV (2008), n. 2, pp. pp. 50-65.
- Neelands J., *Acting together: Ensemble as a democratic process in art and life*, «Research in Drama Education», XIV (2009), n. 2, pp. 173-189. DOI: 10.1080/13569780902868713.
- O'Toole J. – Stinson M. – Moore T., *Drama and curriculum: A giant at the door*, Springer, Dordrecht 2009, DOI: 10.1007/978-1-4020-9370-8.
- Østern T.P. – Knudsen K.N., *Performative approaches in arts education*, Routledge, London–New York 2019.
- Rivoltella P.C., *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante ELS*, Morcelliana, Brescia 2017.
- Rizzolatti G. – Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Schechner R., *Performance studies: An introduction*, 3a ed., Routledge, London–New York 2013.
- Sibilio M., *La didattica semplice*, Liguori, Napoli 2013.
- Sibilio M., *L'interazione didattica*, Scholé – Morcelliana, Brescia 2020.
- Walker T. – Jones T. – Grant-Peterkin H. – Dave R. – Röhrich F., *Evaluating outcomes of a co-produced theatre-based experiential learning project in psychiatry*, «J Med Educ Curric Dev», XI (2024). doi: 10.1177/23821205241278175

Service-learning e formazione sanitaria: un'analisi qualitativa delle progettazioni di studenti e studentesse

Silvia Guetta, Università degli Studi di Firenze, silvia.guetta@unifi.it

Lorenza Orlandini, INDIRE, l.orlandini@indire.it

Massimiliano Naldini, INDIRE, m.naldini@indire.it¹

Abstract

Il contributo presenta i risultati di un'analisi qualitativa ispirata all'approccio ermeneutico-interpretativo condotta sulle progettazioni di percorsi di Service-learning (SL) elaborate da studenti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze delle Professioni Sanitarie della Prevenzione dell'Università degli Studi di Firenze. L'indagine si è focalizzata sull'identificazione degli elementi costitutivi del Service-learning, così come delineati nella letteratura di riferimento, e su come questi siano stati compresi, rielaborati criticamente e tradotti in proposte operative. I risultati evidenziano che il SL costituisce un efficace strumento pedagogico per promuovere l'apprendimento significativo, lo sviluppo integrato di competenze professionali, consapevolezza etica e impegno civico. Inoltre, le progettazioni analizzate mostrano una crescente capacità degli studenti di connettere contenuti accademici e azioni trasformative nei contesti reali, in coerenza con gli obiettivi formativi del percorso universitario e in linea con una visione critica e riflessiva dell'educazione.

Service-Learning in health professions education: a qualitative study of students' project design processes

The paper presents the results of a qualitative analysis inspired by the hermeneutic-interpretative approach, conducted on Service-learning (SL) project proposals developed by students enrolled in the Master's Degree Program in Health Professions of Prevention Sciences at the University of Florence. The study focused on identifying the core elements of Service-learning, as outlined in the relevant literature, and on how these elements were understood, critically reinterpreted, and translated into concrete proposals. The findings highlight that SL is an effective pedagogical tool for fostering meaningful learning, the integrated development of professional competencies, ethical awareness, and civic engagement. Moreover, the analyzed projects reveal an increasing ability among students to connect academic content with transformative actions in real-world settings, aligning with the educational objectives of the degree program and reflecting a critical and reflective vision of education.

Parole Chiave: Service-Learning, formazione universitaria, apprendimento trasformativo, professioni sanitarie, cura

Keywords: Service-Learning, higher education, transformative learning, healthcare professions, caring

1. Introduzione

Nel progettare un percorso formativo rivolto a un ambito disciplinare e professionale diverso da quello tipicamente pedagogico, l'attenzione si è concentrata sulla molteplicità dei bisogni formativi delle studentesse e degli studenti. La relativa analisi dei bisogni non poteva prescindere dalla considerazione dei diversi contesti di provenienza - formativi e lavorativi - né dalle conoscenze e competenze pregresse. Tali bisogni, talvolta convergenti e talaltra in tensione, si confrontavano con le linee di profilo per cui i/le corsisti/e si stanno qualificando, con particolare riferimento a ruoli dirigenziali e di gestione altamente specializzati: direzione e organizzazione dei servizi sanitari, gestione del personale, formazione e ricerca, nonché ambiti di riabilitazione avanzata.

¹ L'articolo è frutto di un lavoro congiunto tra gli autori, in particolare: i paragrafi 1 e 3 sono da attribuire a Silvia Guetta; il paragrafo 2 è da attribuire a Lorenza Orlandini; il paragrafo 4 è da attribuire a Massimiliano Naldini; il paragrafo 5 è da attribuire a Massimiliano Naldini e Lorenza Orlandini.

L'esperienza qui presentata, orientata allo sviluppo di saperi riflessivi e trasformativi, ha assunto l'aula come punto di partenza per un'analisi situata dei contesti. La coorte era caratterizzata da eterogeneità di background formativi e professionali e da limitate opportunità pregresse di confronto e co-progettazione. Da ciò è derivata l'esigenza di sperimentare progetti condivisi capaci di affrontare i temi dei servizi e del benessere in una prospettiva complessa, ponendo al centro l'ascolto dei bisogni reali delle persone e degli ambienti di pratica.

L'obiettivo è stato pertanto quello di strutturare un percorso pedagogico che facilitasse l'acquisizione di metodi per l'analisi dei bisogni, la progettazione di interventi e la valutazione degli esiti, promuovendo insieme attenzione alla persona e orientamento alla comunità. In termini operativi, si è mirato a consolidare competenze progettuali relative alla lettura dei contesti, alla definizione di obiettivi, alla selezione di strategie e al monitoraggio continuo.

In coerenza con sperimentazioni diffuse a livello internazionale² e, più recentemente, in alcuni atenei italiani, il SL è stato introdotto come metodologia cardine anche in un percorso professionalizzante non strettamente affine a quello educativo. Il SL ha consentito di valorizzare la centralità delle competenze trasversali e della riflessione critica, dando spazio all'ascolto di sé e dell'altro e alla costruzione di legami significativi con i contesti di cura e le comunità. Come attestato dalla letteratura, l'integrazione di esperienze SL in Alta Formazione³ favorisce lo sviluppo di comunicazione efficace, lavoro in team, leadership condivisa, gestione del tempo, mutuo aiuto⁴ e impegno verso obiettivi comuni di miglioramento dei contesti prossimi di vita e salute - competenze che coincidono con quelle richieste dai profili delle professioni sanitarie: relazione e comunicazione con il paziente, cooperazione interprofessionale e decision-making etico.

L'esperienza di insegnamento di *Pedagogia generale e sociale* nel Corso di Laurea Magistrale per Dirigenti delle Professioni Sanitarie dell'Università di Firenze nasce proprio con questa finalità: esplorare il potenziale trasformativo del SL⁵ nella formazione alla leadership sanitaria. L'integrazione tra sapere pedagogico e sapere professionale ha permesso di delineare percorsi di apprendimento in cui l'acquisizione di competenze tecnico-gestionali si intreccia con la costruzione di un'identità etica e riflessiva. In tal senso, la metodologia del SL è stata interpretata come una pratica di cura educativa, capace di orientare gli studenti a una leadership generativa, fondata su corresponsabilità, empatia e capacità di lettura dei contesti⁶.

Il presente contributo intende dunque analizzare, attraverso un approccio qualitativo e interpretativo, le progettazioni di SL elaborate dagli studenti di tale corso, al fine di evidenziare come i principi identitari del metodo—integrazione tra teoria e prassi, apprendimento in contesti di vita reale, riflessività, orientamento etico e relazione di cura—siano stati compresi, reinterpretati e tradotti in azioni formative e trasformative. L'analisi proposta mira a mettere in luce la funzione pedagogica del Service-learning quale strumento di connessione tra educazione, professionalità e cittadinanza⁷, in grado di sostenere processi di apprendimento significativo e la costruzione di un'etica della cura come fondamento della leadership sanitaria.

2. Coltivare la cura: Service-learning e sviluppo dell'identità nelle professioni sociosanitarie

Negli ultimi decenni, le trasformazioni demografiche, sociali e culturali hanno posto nuove sfide alle professioni di cura sociosanitarie, richiedendo competenze tecnico-specialistiche e capacità relazionali, etiche

² R. G. Bringle – J. A. Hatcher – S. G. Jones, *International service learning: Conceptual frameworks and research*. Routledge 2011.

³ A. Ribeiro, P. Aramburuzabala, B. Paz-Lourido, *Service-Learning in European Higher Education: Institutionalization and Practices*, EASLHE 2021.

⁴ J. Howard, *Service-Learning Course Design Workbook*, 2001, https://www.fullerton.edu/cice/_resources/pdfs/faculty/Service-LearningCourseDesign.pdf

⁵ E. Serrelli, *Service-learning as a transformative practice in university pedagogy and its effects on students' well-being*, «Pedagogia oggi», XXII (2024), n. 1, pp. 95-102.

⁶ R. G. Bringle – J. A. Hatcher, *A Service-Learning Curriculum for Faculty*, «Michigan Journal of Community Service Learning», II (1995), pp. 112-122.

⁷ C. Giunti – P. Lotti, *Istituzionalizzazione del Service learning e costruzione di comunità educanti*, «IUL Research», IV (2023), n. 8, pp. 88-102.

e riflessive⁸. In tale contesto, i percorsi formativi destinati a futuri professionisti della cura (infermieri, educatori, operatori sociosanitari)⁹ sono chiamati a sviluppare modelli educativi che integrino il sapere teorico con l'esperienza diretta, in un'ottica di apprendimento trasformativo¹⁰. Il Service-learning (SL) rappresenta una metodologia significativa in questa prospettiva, in relazione agli elementi identitari che lo caratterizzano e la flessibilità di implementazione nei diversi contesti formativi. Nato e consolidato nel contesto nordamericano¹¹, il SL è un approccio pedagogico che integra l'apprendimento accademico con attività di servizio alla comunità, promuovendo al contempo lo sviluppo di competenze disciplinari, professionali e di cittadinanza attiva¹². Nel settore sociosanitario, il SL si configura come strumento privilegiato per allenare lo sguardo empatico, la capacità di ascolto, la riflessività critica e l'assunzione di responsabilità etica, aspetti centrali per le professioni di cura¹³. Inoltre, diversi studi sottolineano come il SL favorisca la costruzione di un'identità professionale radicata nei valori di giustizia sociale, solidarietà e responsabilità condivisa¹⁴. La prospettiva pedagogica promossa si concentra sull'apprendimento dei contenuti disciplinari e, allo stesso tempo, sostiene una dimensione formativa globale, che comprende lo sviluppo del sé professionale e personale¹⁵. Allo stesso tempo, il concetto di cura acquisisce un ruolo centrale in relazione ai processi formativi delle professioni sociosanitarie e educative. Secondo Mortari¹⁶, la cura non si esaurisce in un'azione tecnica o assistenziale, ma rappresenta un atteggiamento esistenziale ed etico che implica responsabilità, attenzione e apertura all'altro. Essa costituisce una pratica che si fonda sul riconoscimento della vulnerabilità umana e sulla costruzione di relazioni autentiche¹⁷. In questo quadro, il SL sostiene percorsi di apprendimento per educare alla cura: attraverso, infatti, l'integrazione di attività di servizio alla comunità e riflessione critica, il SL permette di sperimentare la relazione di aiuto in contesti reali, rendendo visibile la dimensione etica e relazionale del prendersi cura. All'interno dei percorsi universitari e di formazione continua per i professionisti della cura, il SL può dunque configurarsi come metodologia strategica per integrare teoria e prassi, rafforzando competenze trasversali essenziali quali la collaborazione interprofessionale, la capacità di problem solving in contesti complessi e la costruzione di un'etica della responsabilità verso i soggetti fragili e vulnerabili¹⁸. Il SL si caratterizza, infatti, per alcuni elementi identitari che, declinati nella prospettiva delle professioni sociosanitarie, ne evidenziano la rilevanza pedagogica e formativa: l'integrazione tra teoria e prassi, la dimensione riflessiva, la centralità della relazione di cura, lo sviluppo di competenze trasversali, l'orientamento etico e valoriale, l'apprendimento in contesti di vita reale. Un primo tratto distintivo è la stretta integrazione tra saperi teorici e attività di servizio. Gli studenti non apprendono soltanto concetti astratti, ma hanno la possibilità di sperimentarli in contesti reali, traducendoli in azione e verificandone la pertinenza¹⁹. Ciò favorisce un apprendimento significativo²⁰, capace di consolidarsi attraverso la riflessione sulle pratiche e sui vissuti di servizio per rielaborare i propri schemi interpretativi, sviluppando consapevolezza del ruolo professionale e maturando un orientamento etico alla cura²¹. Nel contesto sociosanitario, la cura si esprime come relazione; in questa prospettiva il SL valorizza la dimensione dell'incontro con l'altro – spesso fragile e vulnerabile – come

⁸ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina 2015.

⁹ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Raffaello Cortina, Milano 2017.

¹⁰ J. Mezirow, *Transformative Learning as Discourse*, «Journal of Transformative Education», I (2003), pp. 58–63.

¹¹ J. Eyler – D. E. Giles, *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco, Jossey-Bass 1999.

¹² A. Furco, *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*. In B. Taylor (Ed.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning*, Washington, DC, Corporation for National Service 1996.

¹³ T.H. Batchelder – S. Root, *Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes*, «Journal of Adolescence», XVII (1994), n. 4, pp. 341–355.

¹⁴ C. I. Celio – J. Durlak – A. Dymnicki, *A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students*, «Journal of Experiential Education», XXXIV, (2011), n. 2, pp. 164–181.

¹⁵ L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.

¹⁶ L. Mortari, *Filosofia della cura*, cit.

¹⁷ N. Noddings, *The caring relation in teaching*, «Oxford Review of Education», XXXVIII (2012), n. 6, pp. 771–781.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>

¹⁸ H. L. Stuckey – E. W. Taylor – P. Cranton, *Developing a survey of transformative learning outcomes and processes based on theoretical principles*, «Journal of Transformative Education», XI (2013), n. 4, pp. 211–228.

¹⁹ J. Eyler, D. E. Giles, *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco, Jossey-Bass 1999.

²⁰ D.P. Ausubel, *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York: Holt, Rinehart and Winston 1968.

²¹ L. Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.

esperienza educativa primaria, promuovendo l'acquisizione di competenze empatiche, di ascolto attivo e di responsabilità relazionale. Oltre alle competenze professionali, il SL sviluppa abilità trasversali quali comunicazione interpersonale, lavoro in équipe interprofessionale, problem solving in contesti complessi e gestione delle emozioni; competenze indispensabili in un sistema sociosanitario caratterizzato da complessità organizzativa e pluralità culturale. Il SL educa inoltre a una cittadinanza responsabile, basata su valori di giustizia, solidarietà orizzontale ed equità. Per i professionisti della cura, questo si traduce nello sviluppo di una postura etica orientata al bene comune e alla tutela dei diritti delle persone e delle comunità. La comunità non è un semplice sfondo, ma un contesto educativo attivo, che contribuisce a dare significato alle esperienze formative. Attraverso il contatto diretto con realtà sociosanitarie (RSA, ospedali, servizi domiciliari, centri di salute mentale), gli studenti apprendono in modo situato, costruendo conoscenze e competenze a partire dall'interazione con situazioni concrete e con le persone che ne sono protagoniste.

3. L'esperienza di insegnamento: pedagogia e leadership sanitaria attraverso il Service-Learning

L'esperienza di insegnamento di Pedagogia Generale e Sociale al secondo anno del Corso di Laurea Magistrale per Dirigenti delle Professioni Sanitarie di Empoli è stata progettata per formare futuri leader capaci di orientarsi nella complessità del sistema sanitario. In coerenza con l'interesse a portare il SL nei contesti di apprendimento formale, come scuola e università, l'approccio ha puntato a superare la mera trasmissione di contenuti teorici per promuovere una visione olistica e trasformativa della dirigenza. Il SL è stato adottato come metodo cardine, inteso come intreccio tra apprendimento accademico e servizio alla comunità e, quando opportuno, alla stessa organizzazione sanitaria. La proposta didattica nasce dall'esigenza di riconoscere il valore della cooperazione, dello scambio e del fare rete, anche quando si opera in ambiti professionali differenti. In linea con i presupposti del SL, il lavoro ha messo in evidenza che le comunità non si costruiscono per semplice aggregazione, ma attorno alla condivisione di progetti nei quali ciascuno può mettere a disposizione conoscenze e competenze per un obiettivo che trascende l'interesse individuale e genera, seppur in modo personale e situato, un ampliamento delle sfere della persona e della sua identità professionale. Ne è derivata un'esperienza il più possibile aderente alla realtà, capace di valorizzare la riflessione sulle pratiche per evitare quello scollamento tra dirigenza e quotidiano che indebolisce l'empatia e ostacola la costruzione di relazioni democratiche.

L'adozione del SL ha consentito agli studenti di uscire dall'aula e confrontarsi con le diverse dimensioni che un dirigente sanitario deve saper connettere. Come ricorda Luigina Mortari, la cura è la condizione del fiorire umano di ciascun cittadino nelle sue possibilità più autentiche; per questo va mantenuta come principio irrinunciabile che orienta progettazione, innovazione e attenzione al benessere individuale e comunitario. La formazione ha dunque curvato intenzionalmente lo sguardo sulla costruzione di uno spazio interiore - di mente e di cuore - capace di ispirare un'etica professionale ancorata alla dimensione dell'umano, "che fa tendere alla vita buona con gli altri e per gli altri all'interno di istituzioni giuste"²². In tale prospettiva, il riferimento alla "vita buona" richiama la ricerca di significati profondi in contesti dialogici e inclusivi, dove il benessere umano sia perseguito in modo equo e sostenibile, oltre ogni riduzione a meri obiettivi economici. Ne consegue che la leadership non si esaurisce in competenze gestionali, economiche o cliniche, ma richiede la capacità di integrare la lettura delle dinamiche organizzative e della cultura del lavoro con l'attenzione ai fattori psicosociali che incidono sul benessere del personale e sull'esperienza di cura dei pazienti, e con la consapevolezza del legame costitutivo tra istituzione sanitaria e territorio, inteso come ecosistema di risorse, bisogni emergenti e mutamenti sociali e culturali. Attraverso la progettazione di percorsi di SL, gli studenti hanno ancorato i principi pedagogici e sociali all'analisi di problemi reali, imparando a riconoscere anche gli elementi invisibili - resistenze al cambiamento, trame informali, abitudini organizzative - che orientano l'efficacia direzionale. L'apprendimento si è così radicato nell'azione, generando quella conoscenza situata che sostiene decisioni avvedute in contesti complessi.

Un nodo cruciale dell'insegnamento ha riguardato lo sviluppo di strategie di progettazione capaci di ingaggiare le persone e, al contempo, di trasformare i contesti. Il settore sanitario è infatti esposto a logoramento professionale e a sfide etiche e operative che non si risolvono con una gestione meramente amministrativa.

²² L. Mortari, *Filosofia della cura*, cit.

In questa cornice, il SL ha agito come catalizzatore: da un lato ha favorito il rinnovamento della partecipazione responsabile, orientando gli studenti a concepire interventi che trasformassero i problemi in occasioni di co-creazione e a progettare non “per” il personale ma “con” il personale, così da generare appartenenza e corresponsabilità nei processi di cambiamento; dall’altro ha alimentato una cultura del cambiamento, fornendo strumenti pedagogici - analisi dei bisogni formativi, metodologie attive, valutazioni di impatto - per interrompere i cicli di stanchezza e demotivazione e leggere conflitti e usura non come ostacoli, ma come segnali da cui ripartire per ridefinire il patto di senso e il ruolo professionale all’interno dell’organizzazione. In definitiva, il percorso ha mirato a formare dirigenti come “agenti di cambiamento pedagogico”, capaci di coniugare inclusione, riflessività e progettazione partecipata per rendere i luoghi di lavoro non solo efficienti, ma anche generativi di benessere e opportunità di crescita.

Il mandato della dirigenza sanitaria, nella prospettiva del SL, eccede i confini fisici della struttura. Il benessere della cittadinanza si realizza pienamente quando l’istituzione è in dialogo attivo con l’ecosistema circostante. Per questo, l’attività formativa ha sollecitato gli studenti a sviluppare uno sguardo capace di intrecciare la ricognizione delle risorse territoriali (associazioni, terzo settore, scuole, reti civiche) con un’analisi sensibile ai bisogni sociali, sostenuta da dati demografici, sanitari e culturali; tale intreccio permette di anticipare invecchiamento della popolazione, nuove migrazioni e trasformazioni di valori e pratiche, orientando in modo strategico e giusto l’offerta dei servizi. L’esperienza sviluppata a Empoli ha utilizzato il SL per forgiare dirigenti competenti nella gestione interna e, insieme, profondamente radicati nella responsabilità sociale e territoriale. Saper progettare percorsi formativi e di rinnovamento di una struttura sanitaria significa mediare tra interno ed esterno, progettare ponti che rendano la cura pertinente, equa e integrata con le dinamiche di una società in continuo mutamento. In questa direzione, la leadership non è soltanto direttiva: è soprattutto generativa, perché contribuisce a un sistema sanitario più resiliente, partecipativo e orientato al futuro.

4. Metodologia

Nell'ambito del corso sono state prodotte 14 progettazioni. I 47 corsisti hanno lavorato in gruppi composti da 3 o 4 persone, una sola progettazione è stata realizzata individualmente. Pur riconducibili ad uno schema comune, le progettazioni presentano, per argomento e organizzazione, molte differenze. In questa eterogeneità si è scelto di analizzare i testi selezionando, partendo dagli elementi identitari del SL identificati (cfr. Par. 2) sei dimensioni identitarie del SL in relazione alla specificità delle professioni sanitarie: apprendimento in contesti di vita reale; integrazione tra teoria e prassi; sviluppo competenze trasversali; orientamento etico e valoriale; relazione di cura; riflessività. Ad ogni dimensione sono stati prima associati quadri teorici e normativi di riferimento da cui poi sono stati individuati degli indicatori utilizzati per l’analisi testuale (Tab. 1).

Accanto ai quadri teorici e normativi di riferimento che si articolano intorno a macro-temi come competenze trasversali, connessione teoria-prassi, riflessione etica, trasferibilità delle esperienze, nella fase di individuazione degli indicatori è stata considerata anche la letteratura di riferimento relativa all’apprendimento riflessivo²³ e trasformativo²⁴ e approcci etici della cura²⁵.

²³ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, Bari 1993.

²⁴ J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, New York, Jossey-Bass Inc 1991.

²⁵ N. Noddings, *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*, UC Press, Berkeley 1984.

Individuati gli indicatori, le progettazioni sono state lette e analizzate inserendo le porzioni di testo riferibili a uno o più indicatori in una griglia organizzata in sezioni (Dimensione; Citazione testuale; Indicatore osservabile; Descrizione sintetica) e dando al testo selezionato una descrizione interpretativa con l'obiettivo di far emergere come i principi identitari del SL selezionati per lo studio venissero appresi, interpretati e tradotti in proposte operative.

L'analisi è stata svolta a partire dall'insieme delle descrizioni interpretative (descrizioni sintetiche) assumendo uno sguardo euristico ed esercitando una epoché rispetto alle conoscenze pregresse²⁶.

Tabella 1. Dimensioni e indicatori utilizzati per l'analisi testuale delle progettazioni

Dimensione	Indicatore	Framework	Esempio di unità di testo significative
Apprendimento in contesti di vita reale	• Applicazione di conoscenze a situazioni concrete • Collegamento tra saperi scolastici e esperienze personali/sociali • Capacità di risolvere problemi autentici • Uso di risorse e strumenti del mondo reale • Collaborazione in contesti sociali o di lavoro simulato/reale • Riflessione sull'apprendimento esperienziale • Autonomia e responsabilità nelle scelte operative	• UE – Key Competences for Lifelong Learning (2018) • OECD DeSeCo (2003)	Le RSA, le case di riposo e i centri Alzheimer ospiteranno le attività, permettendo agli studenti di vivere esperienze autentiche di relazione e cura [Prog. 2] Le attività si svolgono nei contesti scolastici e civici attraverso la realizzazione di laboratori nelle scuole superiori, con metodologie attive (role-playing, circle time, analisi di casi); incontri pubblici in spazi civici (es. biblioteche, centri giovani) su temi di comunicazione, rispetto, cultura della cura [Prog. 6]
Integrazione tra teoria e prassi	• Collega conoscenze teoriche a situazioni concrete • Applica concetti e modelli in attività pratiche • Rielabora l'esperienza in chiave concettuale • Integra diversi tipi di sapere (disciplinare, tecnico, esperienziale) • Adotta un approccio riflessivo • Mostra coerenza tra pensiero e azione • Riconosce i limiti della teoria e della prassi	• UE – Key Competences for Lifelong Learning (2018) • EQF (2017) • DeSeCo (OECD, 2003)	Le attività proposte mirano a favorire un apprendimento attivo e coinvolgente, combinando momenti teorici, pratici e ludici. Ogni attività è pensata per stimolare la curiosità, facilitare la comprensione dei temi legati alla salute e rendere accessibili i concetti più complessi, anche in un contesto multiculturale e plurilingue. [Prog. 8] “Gli studenti avranno il compito di approfondire le tematiche da trattare [...] ed elaboreranno, con il supporto del proprio tutor, brochure e materiale informativo [...] Gli studenti realizzeranno video che presentano l'attività da loro svolta all'interno del supermercato da mostrare come presentazione delle attività pratiche all'anziano. [Prog. 11]
Sviluppo di competenze trasversali	• Pensiero critico e riflessivo • Problem solving e creatività • Collaborazione e comunicazione efficace • Autonomia e responsabilità personale • Imparare ad apprendere • Gestione delle emozioni e resilienza • Cittadinanza attiva e etica • Competenza digitale e uso consapevole delle tecnologie	• UE – Key Competences for Lifelong Learning (2018) • OECD DeSeCo (2003) • EQF (2017) • OCSE Future of Education and Skills 2030	La presenza di diverse figure professionali favorisce un prezioso scambio di competenze, che arricchisce il bagaglio di conoscenze di ciascuno e promuove un apprendimento efficace e condiviso. [Prog. 7] Altro elemento fondamentale è la crescita nelle competenze relazionali degli studenti: la capacità di ascoltare, accogliere, entrare in empatia, comunicare con persone fragili [Prog. 1]

²⁶ L. Mortari & L. Ghirotto, *Metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019.

Tabella 1 (continua)

Dimensione	Indicatore	Framework	Esempio di unità di testo significative
Orientamento etico e valoriale	• Consapevolezza dei propri valori e delle conseguenze delle proprie azioni • Responsabilità personale e sociale • Rispetto e giustizia • Empatia e solidarietà • Impegno civico e cittadinanza attiva • Coerenza tra valori dichiarati e comportamenti • Apertura interculturale e rispetto della diversità • Riflessione etica sulle azioni e sulle decisioni	• UE – Key Competences for Lifelong Learning (2018) • OECD DeSeCo (2003) • UNESCO Global Citizenship & ESD (2015)	In questo contesto periferico e multiculturale, il progetto assume un significato ancora più profondo: ridurre disuguaglianze educative, rafforzare la fiducia nella prevenzione e formare cittadini consapevoli e attivi. Gli studenti, compresi coloro che appartengono a famiglie italofone di seconda o terza generazione, potranno diventare veri “ambasciatori della salute”, contribuendo alla costruzione di una comunità più solidale e informata. [Prog. 8] Gli studenti coinvolti nel progetto acquisiranno [...] competenze civiche, sviluppando un senso di responsabilità verso il benessere della comunità e un atteggiamento attivo nei confronti delle sfide sociali. [Prog. 11]
Relazione di cura	• Empatia e sensibilità relazionale • Responsabilità e affidabilità nella relazione • Promozione del benessere dell'altro • Autenticità e congruenza personale • Riconoscimento e valorizzazione dell'unicità dell'altro • Gestione empatica dei conflitti e delle emozioni • Costruzione di fiducia reciproca	• UE Key Competences (2018) • OECD DeSeCo (2003) • UNESCO ESD & Global Citizenship	L'obiettivo del progetto è promuovere la salute e il benessere degli over 65 attraverso l'educazione a una spesa alimentare consapevole e sostenibile, favorendo l'autonomia e migliorando la qualità della vita. [Prog. 7] Gli studenti parteciperanno a progetti specifici sul beneficio derivante dalla vaccinazione HPV, sull'epidemiologia delle malattie a trasmissione sessuale e sulla loro prevenzione, permettendo loro di comprendere e di riflettere sull'impatto della vaccinazione stessa. Gli studenti, una volta acquisite queste competenze, si faranno promotori di cambiamenti sociali e di comunità attraverso la promozione della consapevolezza, lo sviluppo di campagne di sensibilizzazione e sostegno delle altre comunità scolastiche. [Prog. 13]
Riflessività	• Consapevolezza di sé e del proprio apprendimento • Analisi critica delle azioni • Connessione tra teoria e pratica • Autovalutazione e autoregolazione • Apertura al feedback • Riflessione etica e valoriale • Capacità di generalizzare e trasferire esperienze • Documentazione e verbalizzazione della riflessione	• UE Key Competences (2018) • OECD DeSeCo (2003) • EQF (2017)	Per generare apprendimento trasformativo, è importante introdurre pratiche di riflessione guidata. Queste dovrebbero essere integrate nelle varie fasi del progetto. Strumenti suggeriti: – Diari di bordo individuali o di gruppo; – Circle time a conclusione di ogni modulo; – Focus group finali con sintesi collettiva dei punti di forza e delle criticità [Prog. 10] “Il progetto di Service Learning deve indurre un cambiamento negli stili di vita e può esser verificato nel tempo, pertanto potrebbe essere prevista una valutazione al follow-up per comprendere se i comportamenti virtuosi promossi siano stati attesi” [Prog. 14]

5. Risultati

Dall'analisi testuale condotta, la dimensione "Apprendimento in contesti di vita reale" emerge attraverso l'individuazione di problemi o bisogni legati al territorio o alla realtà sociale dei corsisti. L'elaborazione di possibili soluzioni o risposte alle problematiche individuate consente ai corsisti di sottolineare come sia

fondamentale collegare le conoscenze accademiche ai contesti territoriali e sociali in cui operano. L'apprendimento risulta situato in un contesto reale di servizio, dove teoria e azione si intrecciano generando valore sociale. Inoltre, l'apprendimento nasce dall'esperienza diretta e significativa nei contesti reali di cura, rendendo l'esperienza professionale formativa e trasformativa.

Alla fase di analisi dei bisogni e, quindi, alla dimensione di apprendimento nel contesto reale, si lega la seconda dimensione identitaria del SL: "Integrazione tra teoria e prassi". Le progettazioni evidenziano l'attenzione degli autori nel collegare teoria e pratica al fine di trasformare le attività in esperienza formativa sia a livello professionale che personale. La teoria pedagogica e sanitaria viene tradotta in azioni concrete di prevenzione e sensibilizzazione, generando una sintesi attiva in cui il sapere pedagogico orienta l'azione quotidiana e la decisione clinica.

Oltre agli aspetti strettamente accademici e disciplinari, la documentazione prodotta sottolinea, in molteplici porzioni di testo, l'importanza del lavoro collaborativo e della gestione del gruppo, non solo per valorizzare le conoscenze e le competenze dei singoli attori, ma anche per sviluppare e/o rafforzare competenze trasversali quali comunicazione, empatia e pensiero critico. Tale approccio promuove valori di responsabilità, rispetto, solidarietà e cittadinanza attiva, configurandosi come indicatori di un'ulteriore dimensione considerata: "Orientamento etico e valoriale".

Dall'analisi delle progettazioni emerge una costante attenzione alla dimensione etica come fondamento dell'agire professionale e sociale. Gli studenti, attraverso attività di prevenzione, educazione alla salute, memoria storica o impegno civico, mostrano di aver interiorizzato valori quali rispetto, responsabilità, solidarietà e giustizia sociale. Il SL si configura come contesto privilegiato per la costruzione dell'identità etica, poiché l'esperienza diretta di servizio alla comunità consente di trasformare principi astratti in comportamenti concreti e riflessi consapevoli. La dimensione valoriale non appare come semplice trasmissione di norme, ma come processo di rielaborazione personale e collettiva: i valori emergono dall'interazione con i bisogni reali e dal confronto tra pari, tutor e beneficiari. In questo senso, l'orientamento etico si lega fortemente alla formazione di una cittadinanza attiva e critica, capace di coniugare professionalità e impegno civile.

I costrutti di empatia, rispetto e solidarietà emergono anche relativamente alla dimensione di "Relazione di cura"; le progettazioni, infatti, veicolano azioni che sono finalizzate a rispondere a bisogni della collettività non trascurando gli aspetti emotivi e relazionali. Le progettazioni analizzate mostrano che la cura non è intesa solo come assistenza, ma come relazione educativa e responsabilità condivisa. Gli studenti imparano a riconoscere i bisogni degli altri, ad ascoltare e a costruire legami empatici basati sul rispetto e sulla reciprocità. In contesti come la prevenzione sanitaria, la sicurezza o la memoria sociale, la relazione di cura assume forme diverse - dal supporto operativo alla collaborazione con istituzioni e comunità - ma conserva sempre un nucleo comune: la centralità della persona. Il SL si caratterizza come palestra di educazione relazionale, dove gli studenti sperimentano la complessità dell'incontro con l'altro, sviluppando competenze di ascolto, comunicazione, cooperazione e responsabilità sociale. Questa dimensione trasforma il sapere teorico in pratica solidale, favorendo la crescita di un atteggiamento professionale fondato sull'empatia e sulla corresponsabilità.

Per quanto riguarda l'ultima dimensione presa in esame relativa alla "Riflessività", nei brani selezionati è sottolineato come il monitoraggio dell'andamento del progetto, la condivisione dei risultati e la valutazione sono pensati come momenti di rielaborazione dell'esperienza di gruppo e personale. La riflessività emerge come strumento pedagogico trasversale che collega esperienza e apprendimento. Tutti i progetti prevedono momenti strutturati di riflessione individuale e collettiva (diari di bordo, resoconti, discussioni), che consentono agli studenti di trasformare l'azione in conoscenza e di sviluppare una consapevolezza metacognitiva del proprio percorso. La riflessione permette di dare senso all'esperienza, di riconoscere i propri limiti e di consolidare un'identità professionale in costruzione. Attraverso la scrittura e il dialogo, gli studenti imparano a leggere criticamente la realtà, a valutare il proprio contributo e a comprendere il valore sociale e formativo delle attività svolte. La riflessività diventa quindi il ponte tra valori interiorizzati e pratiche di cura agite, rendendo visibile l'apprendimento trasformativo che caratterizza il SL.

L'analisi condotta presenta alcuni limiti metodologici che è opportuno esplicitare. In primo luogo, il campione risulta numericamente contenuto (18 progettazioni), condizione che può influire sulla comparabilità dei dati e sulla generalizzabilità dei risultati. Un ulteriore limite è rappresentato dall'eterogeneità delle progettazioni esaminate: sebbene riconducibili a una struttura comune, esse presentano significative differenze nei contenuti e nelle modalità di sviluppo. Questa variabilità, pur rispecchiando la ricchezza dei percorsi formativi,

può aver inciso sulla coerenza dell'analisi, rendendo più complessa l'individuazione di ricorrenze e pattern interpretativi. La costruzione degli indicatori, elaborati a partire da riferimenti teorici e normativi, non è stata accompagnata da un processo sistematico di validazione, elemento che può incidere sulla loro affidabilità. L'analisi si è inoltre basata esclusivamente sui testi delle progettazioni, senza prevedere una triangolazione con altre fonti qualitative (ad esempio interviste, osservazioni o focus group), limitando così la possibilità di approfondire aspetti esperienziali e soggettivi del percorso formativo. Tali elementi circoscrivono la trasferibilità dei risultati ad altri contesti educativi e riducono la possibilità di cogliere in profondità l'evoluzione delle dimensioni analizzate nel tempo.

Lo studio delle progettazioni realizzate nell'ambito del corso ha evidenziato il potenziale formativo del SL come metodologia capace di integrare in modo significativo teoria e pratica, con una ricaduta concreta sullo sviluppo professionale, personale e civico dei corsisti. Le dimensioni identitarie prese in esame – apprendimento in contesti di vita reale, integrazione tra teoria e prassi, sviluppo di competenze trasversali, orientamento etico e valoriale, relazione di cura e riflessività – emergono in modo trasversale nei testi analizzati, confermando la capacità del SL di attivare processi di apprendimento situato e trasformativo. In particolare, l'apprendimento ancorato alla realtà sociale e territoriale ha favorito nei partecipanti una maggiore consapevolezza dell'interconnessione tra saperi accademici e bisogni concreti delle comunità. L'esperienza di progettazione ha stimolato nei corsisti una riflessione critica sulle proprie azioni, promuovendo una sintesi attiva tra conoscenza teorica e pratica professionale. La dimensione etico-relazionale si è rivelata centrale, non solo come espressione di valori interiorizzati, ma anche come componente fondativa della responsabilità sociale e dell'identità professionale in costruzione. La riflessività, infine, ha rappresentato un elemento trasversale e metodologicamente rilevante, permettendo agli studenti di attribuire significato all'esperienza, di elaborare apprendimenti metacognitivi e di sviluppare uno sguardo critico sul proprio agire educativo e professionale. Nonostante i limiti evidenziati, lo studio apre prospettive per ulteriori ricerche, eventualmente estese a contesti diversi e con un impianto metodologico più strutturato. Tali sviluppi potrebbero contribuire a validare e approfondire i risultati emersi, rafforzando il dialogo tra SL, formazione universitaria e impegno civico.

Bibliografia

- Ausubel D.P., *Educational psychology: A cognitive view*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1968.
- Batchelder T.H. – Root S., *Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes*, «Journal of Adolescence», XVII (1994), n. 4, pp. 341–355.
- Bringle R.G. – Hatcher J.A., *A service-learning curriculum for faculty*, «Michigan Journal of Community Service Learning», II (1995), pp. 112–122.
- Bringle R.G. – Hatcher J.A. – Jones S.G., *International service learning: Conceptual frameworks and research*, Routledge, London–New York 2010, DOI: 10.4324/9781003445371.
- Butin D.W., *Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*, Palgrave Macmillan, New York 2010.
- Celio C.I. – Durlak J. – Dymnicki A., *A meta-analysis of the impact of service-learning on students*, «Journal of Experiential Education», XXXIV (2011), n. 2, pp. 164–181.
- Eyler J. – Giles D.E., *Where's the learning in service-learning?*, «Michigan Journal of Community Service Learning», VI (1999), n. 1, <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0006.115>.
- Furco A., *Service-learning: A balanced approach to experiential education*, in Taylor B. (a cura di), *Expanding boundaries: Service and learning*, Corporation for National Service, Washington DC 1996.
- Giunti C. – Lotti P., *Istituzionalizzazione del service learning e costruzione di comunità educanti*, «IUL Research», IV (2023), n. 8, pp. 88–102.
- Howard J., *Service-Learning Course Design Workbook*, University of Michigan, Ann Arbor 2001, <https://www.fullerton.edu/cice/resources/pdfs/faculty/Service-LearningCourseDesign.pdf>.
- Jacoby B., *Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*, Jossey-Bass, San Francisco 2014.
- Mezirow J., *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, New York 1991.

- Mezirow J., *Transformative learning as discourse*, «Journal of Transformative Education», I (2003), n. 1, pp. 58–63.
- Mitchell T.D., *Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models*, «Michigan Journal of Community Service Learning», XIV (2008), n. 2, pp. 50–65.
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Mortari L., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Raffaello Cortina, Milano 2017.
- Mortari L. – Ghirotto L., *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019.
- Noddings N., *Caring: A relational approach to ethics and moral education*, University of California Press, Berkeley 1984.
- Noddings N., *The caring relation in teaching*, «Oxford Review of Education», XXXVIII (2012), n. 6, pp. 771–781, DOI: 10.1080/03054985.2012.745047.
- Ribeiro A. – Aramburuzabala P. – Paz-Lourido B., *Service-learning in European higher education: Institutionalization and practices*, EASLHE, Madrid 2021.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.
- Serrelli E., *Service-learning as a transformative practice in university pedagogy and its effects on students' well-being*, «Pedagogia Oggi», XXII (2024), n. 1, pp. 95–102.
- Stuckey H.L. – Taylor E.W. – Cranton P., *Developing a survey of transformative learning outcomes and processes based on theoretical principles*, «Journal of Transformative Education», XI (2013), n. 4, pp. 211–228.
- Tapia M.N., *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, La Nuova Editrice, Brescia 2003.

***Jin, Jiyan, Azadî*, women's science as transformative Service-Learning: the case study of Jinwar**

Maria Luisa Mastrogiovanni, Università degli Studi Aldo Moro, Bari, marialuisa.mastrogiovanni@uniba.it

Abstract

This article explores *Jineolojî* (in the Kurmanji language: “Science of Women and Life”) as a radical form of epistemology rooted in embodied and situated Service-Learning, aimed at generating educating communities engaged in social transformation through the subjectivation of marginalized bodies. Theorized by an idea of Abdullah Öcalan from the women's liberation movement of Rojava (northeastern Syria), *Jineolojî* integrates ecofeminist knowledge, pedagogies of liberation, and action-research practices, positioning itself as a collective pedagogical device for the construction of self-determined, multiethnic societies. Drawing on participant observation and in-depth interviews conducted during fieldwork in September and October 2024, the article presents the case study of the women-only village of *Jinwar*, where transformative pedagogy takes shape in the lived experience of communal life, through the processes of *Xwebûn* (becoming oneself) and *hevaltî* (relationships of egalitarian friendship). The ethnographic research adopts feminist Grounded Theory as its methodological framework to map situated educational relationships that challenge positivist, anthropocentric and androcentric Western epistemologies, as well as hierarchical and exclusionary school-institutional models.

Jin, Jiyan, Azadî, la scienza delle donne come Service-Learning trasformativo: il caso del villaggio Jinwar

Questo articolo esplora la Jineolojî (in lingua Kurmanji: Scienza delle donne e della vita) come forma radicale di epistemologia basata sul Service-Learning incarnato e situato, per generare comunità educanti impegnate nella trasformazione sociale a partire dalla soggettivazione dei corpi marginalizzati. Teorizzata a partire da un'idea di Abhdullah Öcalan dal movimento di liberazione delle donne del Rojava (il nord est della Siria), la Jineolojî integra saperi ecofemministi, pedagogie della liberazione e pratiche di ricerca-azione, configurandosi come un dispositivo pedagogico collettivo per la costruzione di società autodeterminate e multietniche. A partire dall'osservazione partecipante e le interviste in profondità svolte sul campo nei mesi di settembre e ottobre 2024, si presenta il caso di studio del villaggio delle donne Jinwar, dove la pedagogia trasformativa si realizza nella quotidianità condivisa, nei processi di Xwebûn (diventare sé stesse) e hevaltî (relazione di amicizia paritaria). La ricerca etnografica assume la Grounded Theory femminista come orizzonte di riferimento per mappare le relazioni educative situate che sfidano le epistemologie occidentali positiviste e antropo-androcentriche e i modelli scolastico-istituzionali verticistici ed escludenti.

Keywords: *Jineolojî*, Service-Learning, decoloniality, intersectionality, pedagogy of liberation

Parole chiave: *Jineolojî*, Service-Learning, decolonialità, intersezionalità, pedagogia della liberazione

1. Introduction

In today's global context, marked by social fragmentation, ecological crisis and growing inequality, pedagogical reflection is called upon to redefine its goals and tools. Education, understood as a social and political practice, must be capable of generating processes of transformation and collective emancipation. In this perspective, it may be interesting to analyse the methodology of *Jineolojî* as Service-Learning (hereinafter SL) aimed at building educational communities based on reciprocity, cooperation and social justice, in order to bring out “situated”¹ experiences and epistemologies in contexts that have been little or not at all explored. *Jineolojî* — the “Science of Women and Life”, theorised by Abdullah Öcalan² and developed by the Kurdish women's

¹D. Haraway, *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*, «Feminist Studies», XIV (1988), 3, pp. 575–599.

²A. Öcalan, *Liberating Life: The Women's Revolution*, Tabor Editions, Köln 2013 (trad. ingl. dell'ed. orig. 2004).

movement in Rojava — is based on the idea that all authentic knowledge must be rooted in life and the body, in territories and relationships. It arose as a response to the epistemic crisis of Western modernity, which separated thought from life, theory from practice, and the subject from the community. From the perspective of *Jineoloji*, knowledge is always *embodied* and situated³: produced in relation to others and to nature, oriented towards collective freedom and mutual care. The motto “*Jin, Jîyan, Azadî*”⁴ - “Woman, life, freedom” - expresses the synthesis of this pedagogical and political paradigm: a science of life that takes women's freedom as a condition for all social emancipation. The encounter between SL and *Jineoloji* allows us to explore new horizons for contemporary pedagogy, particularly for those who question the construction of educational communities in contexts of crisis and marginalisation. Both models propose overcoming the individualistic and competitive view of knowledge, placing the relational, communal and transformative dimension of education at the centre. While⁵ its privileged space of application in schools and universities, *Jineoloji* operates in all the liberated territories and SLs of Rojava, where education becomes part of a political project of self-government, pluralism⁶ and ecological democracy⁷. This work aims to explore *Jineoloji* as a radical form of *embodied and decolonial* SL, that is, as a practice of community learning that arises from below and recognises knowledge as a common good. The focus of this study is therefore on two main dimensions. The first is epistemological: the possibility of reading *Jineoloji* as an alternative cognitive paradigm, capable of overcoming the positivist and universalist logic of modernity. The second is pedagogical: the capacity of this epistemology to translate into transformative educational practices based on experience, the body and the community. Through qualitative analysis and ethnographic research conducted in the field in the village of Jinwar⁸, we aim to show how the practices of *Xwebûn* (becoming oneself) and *hevaltî* (equal friendship) of *Jineoloji* embody a pedagogy of liberation which, similar to SL, generates learning through service and service through learning. In this sense, *Jineoloji* can be read as a form of SL *advocacy*⁹ as it combines civic engagement with the construction of critical knowledge, local action with global reflection, and experience with social transformation, restoring education to its original ethical and political dimension: taking charge of life in its plurality, promoting relationships of solidarity and equity between human beings and the environment. In this sense, and looking to bell hooks¹⁰, teaching becomes a practice of liberation: teaching, when rooted in life and community, becomes a liberating act.

2. Theoretical framework: dialogue between SL and *Jineoloji*

In *Jineoloji*, knowledge is not a set of contents to be transmitted, but a dialogical, reflective and situated process that is generated in relation to others and to the world. If the SL experience can be configured as a laboratory of participatory democracy, capable of forming critical and agentive subjects, we can see Freire's vision of education as *praxis*, understood as the subject's reflection and action on the world in order to transform it¹¹. Similarly, *Jineoloji*, in the context of Rojava, is a laboratory of *epistemic liberation* and *collective consciousness-raising*, in which knowledge is produced not through hierarchy, but through cooperation and dialogue between individuals. *Jineoloji*, a term composed of *jin* (woman) and *lojî* (reason, science, discourse), was theorised by Abdullah Öcalan¹², who defines it as “the science of women and life”. Born out of the experience of the Kurdish women's liberation movement as a counter-discourse to Western science,

³ D. Haraway, *Situated Knowledges*, cit., pp. 575–599.

⁴ In *Kurmancî*, the Kurdish language spoken in north-eastern Syria, western Kurdistan, and Rojava.

⁵ The city of Kobane, besieged by ISIS in 2014, was the scene of a bloody conflict that ended with the expulsion of ISIS by the Rojava Liberation Movement Resistance, within which armed groups composed solely of women (the Women's Protection Units, YPJ) played a decisive role in the victory.

⁶ A. Öcalan A., *Democratic Confederalism*, Transmedia Publishing, London 2011.

⁷ Navenda Lêkolîn, *Jineoloji Manual: Science of Women and Life*, Mezopotamya Yayınları, Qamishlo 2022.

⁸ The author conducted ethnographic field research in Rojava from 15 September 2024 to 15 October 2024.

⁹ M. N. Tapia, *Education and Solidarity: Service Learning as an Educational Proposal*, CLAYSS, Buenos Aires 2020.

¹⁰ b. hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York 1994.

¹¹ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971 (ed. orig. *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1970).

¹² A. Öcalan, *Liberating Life: The Women's Revolution*, Tabor Editions, Köln 2013 (trad. ingl. dell'ed. orig. 2004).

considered andro-anthropocentric and colonial, it aims to re-establish knowledge starting from bodies, territories and social relations, challenging the Western and Enlightenment binary of “reason-body” and “subject-object”. It is an epistemological paradigm that intertwines ecology, community and care, placing the issue of education at the centre of the political project of *Democratic Confederalism*¹³. The points of convergence between the SL methodology and the epistemology of *Jineoloji* emerge above all in the transformative dimension of learning¹⁴, at that point of contact where education is understood as a reflective experience that produces change at a personal, social and institutional level; a process capable of activating a renewal in educational practices and in the links between schools, universities and the local area. Similarly, *Jineoloji* proposes itself as a “pedagogy of life”, oriented towards the transformation of the self and the world, aiming to develop forms of knowledge that are not limited to understanding reality, but transform it through collective practices of cooperation¹⁵ and care¹⁶. In SL, reflection on experience constitutes the generative moment of knowledge. It is in the critical re-elaboration of service actions that students develop awareness of themselves and their social role. *Jineoloji* radicalises this process, placing the body, emotions and relationships as primary sources of knowledge, restoring the body's epistemological status, recognising it as a place of memory, resistance and transformation¹⁷. In this sense, *Jineoloji* can be read as a form of *embodied SL*, which recognises corporeality and ecological interdependence as the basis of transformative learning. A further point of convergence concerns the community and political dimension. Both paradigms view education as a collective and dialogical practice, oriented towards building bonds of solidarity and active participation in public life. In SL, the community is both the recipient and co-protagonist of the educational process¹⁸; in *Jineoloji*, it is the very matrix of knowledge, the place where the social and symbolic fabric torn apart by patriarchy and war is rebuilt. The practices of *hevaltî* (horizontal relationship) and *Xwebûn* (becoming oneself) embody the idea of shared knowledge, where each subject is recognised as a bearer of experience and speech. While Western SL tends to develop within educational institutions, *Jineoloji* acts as a grassroots pedagogical movement, born out of the struggles of women and local communities in Rojava. However, both converge on the same goal: to make education an experience of emancipation and social responsibility. It could be said that *Jineoloji* represents a “decolonial” form of SL, which does not merely integrate the community into educational processes, but makes it the constituent subject.

By Table 1 attempt to compare the epistemological, pedagogical and essential practices discussed in the text, highlighting the relationship between formal, non-formal and informal learning. It also shows how critical reflection and the solidarity-based, holistic emancipation of women fit into the traditional Service-learning (SL) model as innovative elements.

The dialogue between SL and *Jineoloji* opens up a fruitful perspective for contemporary pedagogy, allowing us to imagine an education capable of combining theoretical rigour and political action, local knowledge and global responsibility, bodily experience and critical reflection. If education is a practice of freedom¹⁹, learning becomes an act of liberation when it recognises life itself as a source of knowledge. It is in this direction that the village of Jinwar is situated, a place where the *Science of Women and Life* takes shape as *transformative SL*, rooted in bodies, territories and the relationship of solidarity between human beings and the living world.

¹³ A. Öcalan A., *Democratic Confederalism*, Transmedia Publishing, London 2011.

¹⁴ L. Cadei – E. Serrelli, *The Transformative Potential of University Service-Learning: A Multi-Level Analysis*, «Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete», XXIII (2023), n. 2, pp. 244–255.

¹⁵ M. Mies, *Liberating Women, Liberating Knowledge: Reflections on Two Decades of Feminist Action Research*, «Atlantis», XXI (1996), 1, pp. 10–24.

¹⁶ b. hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York 1994.

¹⁷ M. L. Mastrogiovanni, *Knowledge grows from the body: Jineoloji as an embodied and intersectional epistemology for the century of women*, comunicazione al convegno «SIRD25», Università di Bari, Bari 2025.

¹⁸ I. Fiorin, *Service Learning for Inclusion and Active Citizenship. Ideas for Ukrainian Students*, Ministry of Education, Roma 2022.

¹⁹ b. hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York 1994.

Table 1: Conceptual Framework – *Jineoloji* as Decolonial SL

Dimension of Learning	Characteristics in Classical SL	Re-elaboration within the <i>Jineoloji</i> Framework	Processes of Critical Reflection & Emancipation
Formal (school, university, curriculum)	Integration of theory and practice; service activities aligned with explicit learning objectives.	Formal learning is decentered: academic knowledge engages with situated, embodied and community-based knowledge (<i>Jineoloji</i> as an embodied epistemology).	Critical reflection emerges from the dialogue between institutional knowledge and women's experiential, territorial knowledge; the <i>curriculum</i> becomes a tool for dismantling patriarchal epistemologies.
Non-formal (associations, popular academies, workshops)	Civic education and community service in structured yet flexible environments.	Jineoloji academies and women's villages like Jinwar embody collective and political learning. Knowledge is co-constructed within spaces of cooperation and care.	Development of collective and solidaristic emancipation , where individual freedom is possible only through the freedom of the group (<i>hevaltî</i> – egalitarian friendship).
Informal (everyday life, care practices, work, relationships)	Implicit learning through experience and observation.	Everyday life becomes a pedagogical space. Each gesture (cultivating, cooking, making decisions together) is both educational and political.	Here emerges holistic emancipation : learning is bodily, ecological and affective; it unites autonomy and interdependence (<i>Xwebûn</i> – becoming oneself).
Transversal critical reflection	Methodological tool for individual self-assessment.	Collective, dialogical and transformative dimension: reflection is a practice of consciousness-raising (Freire) and reconnection with life (Öcalan, hooks, Mastrogiovanni).	Generates political awareness, renegotiation of gender roles, and reconnection with community and land.
Educational outcome	Formation of competent, civically engaged citizens.	Creation of ecofeminist and decolonial learning communities , where knowledge is a common good and freedom is a shared practice.	Transformation concerns the whole society: not only educating <i>for</i> freedom, but <i>from</i> freedom. The decentralised political model of democratic confederalism was subjected to continuous refinement and problematisation, with these two processes being co-constructed in pedagogical action.

3. Methodology: Feminist and ethnographic grounded theory

This study falls within the scope of feminist *Grounded Theory*²⁰ (GT), integrated with the *collaborative research-training* paradigm²¹. This approach allows us to grasp the reflective and generative dimension of educational processes, bringing theory and practice, academic knowledge and experiential knowledge into dialogue. If feminist *Grounded Theory* breaks with the neutrality of the researcher²² and recognises their partiality as an epistemological resource, it follows that knowledge is never the result of detached observation, but of bodily

²⁰ K. Charmaz, *Constructing Grounded Theory*, Sage, London 2014; A. E. Clarke, *Situational Analysis: Grounded Theory after the Postmodern Turn*, Sage Publications, Thousand Oaks (CA) 2005.

²¹ L. Perla – V. Vinci, *Research-Training and Teaching the Implicit*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XIII (2021), n. 21, pp. 38–67.

²² A. E. Clarke, *Situational Analysis in Practice: Mapping Research with Grounded Theory*, Routledge, New York 2015.

and relational involvement in the field of research itself²³. The fieldwork referred to here took place in the village of Jinwar, in north-eastern Syria, between September and October 2024. The research involved three main tools: participant observation, in-depth interviews and the collection of biographical self-narratives (life stories). The observation was conducted in various spaces of community life - schools, vegetable gardens, collective spaces (Fig.1), decision-making assemblies, celebrations and commemorations (Fig.2) - with the aim of documenting daily educational practices (Fig.3) and forms of participation. The interviews involved female residents, students, educators and coordinators of the Jineolojî academies, allowing data to be collected on the motivations, meanings and challenges of their educational experience. Finally, biographical self-narratives allowed us to explore the relationship between individual biography and collective transformation, revealing how *Jineolojî* pedagogy is rooted in women's life stories and in their bodies as archives of memory and resistance²⁴.



Figure 1. Circle time on Jineolojî among women of Arab, Kurdish and Assyrian ethnicity and different religions in the “Delegation Reception Room” in Jinwar, the “women’s village” in north-eastern Syria. A moment of participant observation, 28 September 2024, (photo by the author).

²³ K. Charmaz, *Constructing Grounded Theory*, Sage, London 2014.

²⁴ M. L. Mastrogiovanni, *Xwebûn, become yourself! Jineolojî as a transformative pedagogy to counter exclusion and build educating communities*, «Form@re – Open Journal for Online Training», XXV (2025), in corso di stampa; M. L. Mastrogiovanni, *Knowledge grows from the body: Jineolojî as an embodied and intersectional epistemology for the century of women*, comunicazione al convegno «SIRD25», Università di Bari, Bari 2025.



Figure 2. Rojên jinerjî yên Nagîhan Akarsel. The day commemorating the state-sponsored femicide of Jineolojî academic and journalist Nagîhan Akarsel, which took place in Suleymanyah (Iraqi Kurdistan) on 4 October 2022, becomes “women’s day” (Rojên jinerjî yên), during which “Women’s Science” becomes artistic action. A moment of participant observation. Heseke, Rojava (north-eastern Syria), 4 October 2024. (photo by the author)



Figure 3. Jineolojî Academy, a shelter for women who are victims of violence. The moment of farewell between the Jineolojî teacher and her students: a group of women of mixed ethnicity and different religions. At the end of each meeting, the students line up and express their gratitude to the teachers, who pass by shaking their hands, confirming their mutual recognition of the gift of their relationship. Each teaching moment concludes with this practice, to nurture the pedagogical relationship based on mutual consent. (Heseke, Rojava (north-eastern Syria), 3 October 2024, photo by the author).

As is well known, the GT approach is abductive, aimed at bringing theory out of data, in a continuous movement of return and reciprocity between empirical experience and theoretical reflection. This process of

theoretical sampling took place in three main stages: (1) observation and description of learning and cooperation practices; (2) coding and categorisation of data through interpretative reading; (3) conceptualisation of the educational relationships identified, understood as “emerging categories” of the theory (Table 2).

Table 2. Some segments from the “Open Coding” summary and basis for the “Axial Coding” (Life stories/interviews 1–10)

CONCEPTS	CATEGORIES AND SUBCATEGORIES	Property	Dimensions of the property in relation to the score assigned in each interview
Identity	Memory of the self, of places → Nature	intensity	Max.: 1, 2, 7Average: 3, 4, 5Min.: 6, 8, 9, 10
Bonds, relationships as a pedagogical practice	Rethinking new social models	voluntariness	Max.: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Institutional violence as a form of institutionalised colonisation	Rethinking new institutional organisations	intensity	Max.: 1, 2, 7Average: 6, 8, 9, 10Min.: 4, 5
Care as pedagogical social action	Designing new models of social relations and social action	voluntariness	Max.: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Freedom as self-determination	Self-determination of the self	voluntariness	Max.: 1, 2, 3, 7, 9, 10Average: 4, 5, 6, 8
Liberation as collective pedagogical action	Re-designing new practices of liberation	voluntariness	Max.: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Woman as an object of colonisation (gender as a social product)	Rewriting imaginaries; deconstructing old imaginaries	intensity	Max.: 1, 5, 6, 8, 9, 10Average: 2, 3, 4, 7
Ecocide–genocide correspondence	Rewriting the androcentric and anthropocentric epistemologies of the Age of Enlightenment; challenge the Galilean method	intensity	Max.: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

The analysis process draws on the *situational analysis* model proposed by Adele Clarke²⁵, which expands on classical GT by including the study of the “situation”, i.e. the ecological, spatial and relational dimensions in the contexts observed, in order to bring out the relational dynamics that, in social worlds and social arenas, determine the positioning of social actors within the situation observed. The research was configured as an *empowerment* device, aimed at restoring voice and visibility to historically marginalised subjects - Kurdish, Syrian, Arab and Yazidi women - whose experience is often excluded from official knowledge circuits²⁶. From this perspective, the practice of *Jineoloji* coincides with the research process itself: both are based on a logic of reciprocity and co-learning. The work also draws on the principles of *the didactic approach known as “dell’implicito”*²⁷, which considers experience and tacit knowledge as constitutive elements of learning²⁸. The practices observed at Jinwar - shared care of the land, bread making, decision-making assemblies, outdoor lessons - were analysed as places of non-formal learning, where cognitive, affective and relational skills

²⁵ A. E. Clarke, *Situational Analysis in Practice: Mapping Research with Grounded Theory*, Routledge, New York 2015.

²⁶ Spivak G. C., *Can the Subaltern Speak?*, in C. Nelson, L. Grossberg (a cura di), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Macmillan, London 1988, pp. 271–313.

²⁷ L. Perla – V. Vinci, *Research-Training and Teaching the Implicit*, cit.

²⁸ Jinwar is an eco-village built using ancient techniques on a triangular plan. The forty houses are home to women (often with children) who have survived domestic or war violence. There is a nursery and primary school, meeting spaces, and a natural hospital, *Sifā Jin*. It is energy independent, based on an agro-pastoral economy for self-sufficiency, self-consumption and sale to third parties. It is based on community and assembly governance in a network with Kongra-Star, the network that encompasses all women's organisations in north-eastern Syria, including armed self-defence groups, which identify with *Jineoloji*.

intertwine. In these practices, knowledge is constructed in and through the body, in a process of *embodied learning* that restores the central role of the synaesthetic and performative dimension in education²⁹. The village itself and the school, in their architecture, construction techniques, and layout of spaces, houses, and classrooms, represent pedagogical devices: in Jinwar, the environment is the curriculum; architecture, routines, communal work, and care materialise ecology, interdependence, and mutualism; the assembly is a device for democratic learning. Placing ourselves within the framework of feminist Grounded Theory also allowed us to avoid the “reification” of concepts and to maintain the complexity of the relationships observed. The analytical categories - such as *care*, *reciprocity*, *autonomy*, *hevaltî* and *Xwebûn* - were not imposed a priori, but emerged progressively from contact with the field of observation. Particular attention was paid to the linguistic and symbolic dimension. The conversations, conducted mainly in *Kurmanji* and subsequently translated into English and Italian, were subjected to a discursive analysis aimed at bringing out the shared meanings, metaphors and cultural references that structure *Jineoloji* as community knowledge. This focus on language is based on the assumption that language is not a neutral tool of communication, but a device of power³⁰ and for constructing social reality³¹, capable of shaping the collective imagination³². In this sense, the methodology adopted reflects the very nature of the object of study. *Jineoloji*, as an embodied and collective epistemology, from the author's point of view, taking on and making my own the situational GT approach, requires research that is itself embodied, relational and transformative. Feminist GT and research-training allow us to respond to this need, acting as tools capable of enhancing the plurality of points of view, restoring complexity to educational practices and promoting knowledge that, in the words of Haraway³³, remains responsible for the world it speaks of, remains “in touch with the problem”, creating connections, relationships, or what Haraway defines with the word “kin”: an invitation to live the contradictions of the present not by fleeing them but by inhabiting them with care, responsibility and relationships of interdependence, recognising in the network of relationships between human beings, nature and communities the matrix of all liberating knowledge. The “*making kin*”³⁴, building kinship beyond the boundaries of species and culture in *Jineoloji* translates into an ecological and community education that combines theory, service and care: a *pedagogical kinship*, a situated learning that generates bonds, responsibilities and practices of transformative coexistence, in tune with the relational ethics of SL and the pedagogy of life. The empirical research approach therefore does not aim to “study” Jinwar from the outside, but to understand how the community produces, through its daily life, forms of transformative education that embody the possibility of another kind of knowledge: a knowledge that arises from life, is nourished by the community and restores the political and liberating dimension to pedagogy.

4. The case study: Jinwar, village of women

The village of Jinwar, located in north-eastern Syria in the autonomous region of Rojava, represents one of the most significant educational and social experiments to emerge from the Kurdish women's liberation movement. Founded in 2018, Jinwar is a village run solely by Kurdish, Arab, Assyrian and Yazidi women, built on the ruins of the war of liberation from ISIS as a space for rebirth and resistance. It is a symbolic place, where *Jineoloji* - the science of women and life - takes the form of shared and embodied daily education. The Jinwar experience can be seen as a concrete translation of the principle *Jin, Jiyan, Azadî* (in *Kurmanji*: Woman, Life, Freedom), as it represents the collective construction of a model of life based on autonomy, cooperation and solidarity. From a pedagogical point of view, Jinwar is a living laboratory of *transformative SL*: every activity in the village — from farming the fields to running schools, from caring for children to craft production — is both

²⁹ b. hooks, *Teaching to Transgress*, cit.; M. Mies, *Liberating Women, Liberating Knowledge: Reflections on Two Decades of Feminist Action Research*, «Atlantis», XXI (1996), 1, pp. 10–24.

³⁰ M. Foucault, *L'Ordre du Discours*, Gallimard, Paris 1971; G. C. Spivak, *Can the Subaltern Speak?*, in C. Nelson, L. Grossberg (a cura di), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Macmillan, London 1988, pp. 271–313; P. Bourdieu, *Language and Symbolic Power*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1991.

³¹ J. Butler, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Routledge, New York 1990.

³² J. Butler, *Excitable Speech: A Politics of the Performative*, Routledge, New York 1997.

³³ D. J. Haraway, *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*, Duke University Press, Durham 2016.

³⁴ *Ibidem*.

an educational act and a service to the community. One learns by doing, but above all one learns by serving, that is, by circulating skills, responsibilities and knowledge that are built on mutual recognition. In this sense, Jinwar embodies the principle that SL is not an “additional project” but a different way of understanding the curriculum, capable of integrating formal knowledge with experience and critical reflection (Fiorin, 2022). Education at Jinwar does not take place through lectures or pre-established curricula, but through *situated* and cooperative *learning* practices, in which everyday life becomes a context for knowledge. Every gesture - kneading bread, planting a tree, discussing in assembly - has an implicit pedagogical dimension³⁵; it is knowledge that is constructed *with* and *through* the community, in a circular movement between action and awareness: « ‘Where are you from’, I ask Rohen, the spokesperson. ‘I’m from Jinwar’, she replies. She doesn’t want to talk about her past, about what she was and what she had before Jinwar. Women arrive in Jinwar, alone or with children, who need to process trauma. Zerian has just arrived: she has been left by her husband, she is an arab muslim with three children. He left her by saying the words ‘I divorce you’ three times, kicked her out of the house, put her on the street with three children, and brought another woman into the house. So Zerian, also rejected by her family, who do not want to bear this shame with her, knocked on Jinwar’s door. She walks up and down the main driveway and stops to tell her story to anyone she meets. You don’t have to ask questions to learn about her trauma: she shares it with everyone, spontaneously. This is the strength of Jinwar, which helps women rise from the ashes. The sun has already set when Serian arrives at the village. We are sitting chatting on the steps of the front door of one of the houses when she arrives and sits down, looking at us. We ask her name and how old she is. She has just turned 17 and two weeks ago she gave birth to a baby boy. Caesarean section, it hurts. She shows us the wound. She did not want to keep the baby because she does not know what to do with it or what to do herself. She is still a child herself. She was forced to marry a man 10 years older than her when she was 14. Ten months ago, she discovered that he was already married and, since polygamy, an ancient tradition, is now a crime in Rojava, she reported him. Before he was arrested, he kidnapped her, drugged her, raped her and threw her out onto the street. She woke up in a pool of blood. She lived on the streets for the nine months of her pregnancy, the result of the rape, until she gave birth. No one is left of her family: her father is dead, her mother remarried and left her young children with her husband’s parents. She told her eldest daughter, Serian, to fend for herself and left. So Serian came to Jinwar. From time to time, her mind wanders, her eyes fill with tears, sometimes she decides not to speak, sometimes not to eat. She has decided to tell me her story: she speaks Arabic and Kurmanji and is illiterate, so we use Google Translate’s voice function, from Arabic to Italian. She wants to tell me everything at all costs. As she talks, she smiles. She smiles when she talks about her forced marriage, her complaint, her abduction, her rape, her life on the streets, her family who disowned her, her caesarean section, her child who is no longer there and she does not know where he is and does not want to know. Then she leaves the kitchen of the house I have been assigned as a guest of the village and sits in the small courtyard that connects to the adjacent house. I caress her and kiss her on the forehead and tell her that she is a child, that everything will be fine, that she will grow up and have a beautiful life. She says that she feels like she finally has a mother. When other women arrive, she decides not to speak anymore. She retreats into selective silence for the rest of the day and the following day. She uses few gestures, only to say that she does not want to eat, but when I speak to her in Italian to ask her how she is, stroking her, she whispers to me in Arabic. She gestures that she is in pain from her wound and I ask for painkillers for her, but there are none. I did not bring any, I left everything in Quamislo. They give her a natural medicine that makes her doze off for a while. The next day she looks for me, comes to eat with me and another girl in my house. I am cooking ciambotto for our house and the neighbouring house, and then an onion omelette and a courgette omelette, and she stands next to me: she wants to help me. She lifts the lid of the pot to smell the aroma, like any little girl who is hungry and asks, ‘What’s for dinner today?’. She smiles and calls me randomly, whenever it pops into her head, ‘Marolòdò’, with a rolled ‘r’. For lunch, we sit on the carpet, as is the tradition here: a large tray in the centre with the dishes on small plates for everyone. We break off a small piece of bread, which is thin and elastic, and use it to take a bite from the plate, bringing it to our mouths. They do this with incredible skill: not a single crumb or drop falls on the way from the plate to the mouth. To avoid making a mess, I put my hand under the piece of bread with the food to catch the drops and crumbs that inevitably fall only on me. The meal is accompanied by tea or dau, a kind of salty kefir with lemon. Then coffee and cigarettes, lots of them. Silan does not smoke. She clears the table and then goes

³⁵ L. Perla – V. Vinci, *Research-Training and Teaching the Implicit*, cit.

out into the courtyard to play with the children, chasing cats, dogs and butterflies. She seems like any other teenager, at last» (From the research diary, Jinwar, September-october 2024). The village is structured horizontally: there are no hierarchical roles, but shared functions. Decisions are made in assembly, in a deliberative process that constitutes a veritable training ground for direct democracy. The practice of *hevaltî* - a Kurdish term meaning friendship, solidarity and mutual support - is at the heart of this libertarian pedagogy, which not only promotes cooperation but also builds a relational ethic based on empathy and shared responsibility: *hevaltî*, based on free consent, transforms the educational relationship into a pact of mutual care, where teaching and learning coincide with living together. Alongside *hevaltî*, the principle of *Xwebûn* - literally "becoming oneself" - constitutes the subjective dimension of the educational process, which takes place in and through inner transformation, but always in relation to the group. *Becoming oneself* means, in this context, recognising oneself as part of a wider network of relationships, finding one's voice and strength in connection with others; this practice translates into a collective process of *conscientisation*³⁶, in which learning coincides with self-determination. The educational experience of Jinwar therefore takes on an ecological and intersectional value: caring for the earth, self-production of food, building houses using ancient techniques, and sustainable resource management are not only economic activities, but pedagogical actions that teach reciprocity between human and non-human beings. In this sense, Jinwar also represents a laboratory of *eco-pedagogy*, consistent with the ecofeminist perspective that sees a common root in the link between the oppression of women and environmental exploitation³⁷. Ecological learning, practised daily in the village, restores women's role as guardians of life and the land, transforming their relationship with the environment into a political and educational act. The testimonies³⁸ gathered during ethnographic research show how the women of Jinwar perceive the community not only as a refuge, but as a place where they can rebuild their identity. Many of them come from contexts marked by war, domestic violence or marginalisation; some of them are war veterans, former combatants in the war of liberation from ISIS, and in the village they find the opportunity to educate themselves and others, to regain their voice and freedom of choice. As emerges from the interviews, education becomes a process of collective healing: "Here we learn to breathe together", said one resident, "to remember that knowledge is not for dominating others, but for caring for one another". This vision resonates with bell hooks³⁹ conception of teaching as "an act of love" and pedagogy as the place where care and knowledge intertwine as practices of liberation. From an epistemological point of view, Jinwar shows how *Jineoloji* takes the form of *embodied epistemology*⁴⁰, i.e. knowledge that arises from the body and embodied relationships. The affective, bodily and symbolic dimensions of learning are constantly present in the educational practices observed: the body that works, dances, cares and teaches becomes a space of resistance and transmission of knowledge. This educational corporeality is in line with the perspective of *feminist Grounded Theory*⁴¹, according to which knowledge is constructed in the relational and material processes of everyday life. The Jinwar experience also highlights the political function of education. In a context marked by wars, international sanctions and attempts to delegitimise the Autonomous Administration, the village represents an act of collective self-determination and an experiment in grassroots pedagogical governance. Here, education becomes a form of cultural resistance, a daily practice of building the common good. As Abdullah Öcalan⁴² states, "liberating life means liberating women, and liberating women means

³⁶P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971 (ed. orig. *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1970).

³⁷M. Mies, *Liberating Women, Liberating Knowledge: Reflections on Two Decades of Feminist Action Research*, «Atlantis», XXI (1996), n. 1, pp. 10–24; M. Mies – A. Salleh – V. Shiva, *Ecofeminism*, Zed Books, London 2014.

³⁸Fifteen in-depth interviews were conducted; four life stories were collected; participant observation was carried out in Jinwar (living in the village with its inhabitants); participant observation in Heseke: on the occasion of *Rojên jinerjî yê Nagîhan Akarsel*, the day commemorating the state-sponsored femicide of *Jineoloji* academic and journalist Nagîhan Akarsel, which took place in Suleymanyah (Iraqi Kurdistan) on 4 October 2022, becomes 'Women's Day' (*Rojên jinerjî yê*), during which "Women's Science" becomes artistic action.

³⁹b. hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York 1994.

⁴⁰M. L. Mastrogiovanni, *Knowledge grows from the body: Jineoloji as an embodied and intersectional epistemology for the century of women*, comunicazione al convegno «SIRD25», Università di Bari, Bari 2025.

⁴¹A. E. Clarke, *Situational Analysis in Practice: Mapping Research with Grounded Theory*, Routledge, New York 2015.

⁴²A. Öcalan, *Liberating Life: The Women's Revolution*, Tabor Editions, Köln 2013 (trad. ingl. dell'ed. orig. 2004).

liberating society". Finally, Jinwar demonstrates that pedagogy can be an instrument of epistemic justice⁴³: through the sharing of local knowledge, the promotion of minority languages and intergenerational transmission, the village opposes the cultural erasure imposed by national and globalised educational models. From this perspective, *Jineoloji* is not only an alternative science, but also a pedagogical practice of resistance that restores voice and visibility to subjectivities rendered invisible by colonial modernity⁴⁴.

5. Discussion and conclusions: *Jineoloji* as an epistemology for a decolonial SL

In the village of Jinwar, "service" is not directed at an external recipient, but is an act of shared responsibility towards the community, nature and oneself. Learning manifests itself as a form of *relational care*, in which individual growth is inseparable from collective well-being. This decolonial view of learning overturns the logic of neoliberal education, which conceives knowledge as capital to be accumulated and the subject as a competitive individual. In *Jineoloji*, knowledge is a common good, produced by cooperation and solidarity, born of experience, the body and the territory, and opposed to the epistemic fragmentation of Western modernity: in this sense, education can become a political practice of resistance, as it is not limited to promoting inclusion, but operates a true *epistemic decolonisation*. *Jineoloji* challenges the primacy of logocentric and patriarchal thinking, recovering forms of bodily, relational and community knowledge. In the words of Spivak⁴⁵, if the first step in giving voice back to subaltern subjects is to deconstruct the languages that have made them invisible in Jinwar, this restoration takes place through linguistic, ritual and everyday practices that value the *Kurmanji* language⁴⁶, oral traditions, local traditions and the knowledge of older women as cognitive heritage. The educational experience becomes a space for collective *agency*, allowing women to recognise themselves as political and cognitive subjects. In this sense, *Jineoloji* realises the "pedagogy of liberation" that Freire⁴⁷ identified as a form of dialogical and problematising education, capable of generating critical consciousness (*conscientização*) and promoting freedom through reflection on experience. However, the epistemology of *Jineoloji* differs from Western SL in its holistic and intersectional character⁴⁸. Learning is not confined to the educational dimension, but spans the whole of life. Every sphere - political, ecological, economic, spiritual - is part of the formative process. The village of Jinwar shows how the community can be both the subject and object of learning, in a process of permanent *co-education*. This approach resonates with the "didactics of the implicit"⁴⁹, which recognises the presence of tacit learning situated within social practices, and with the pedagogy of bell hooks⁵⁰, which conceives teaching as a "practice of freedom" and as a political act of collective affirmation. From an epistemological point of view, *Jineoloji* represents a paradigm that unites knowledge and life, mind and body, individual and community: it transforms knowledge into a performative and relational act, where knowing coincides with living and transforming. In light of the distinction between Western Service-learning - predominantly developed within educational institutions - and the bottom-up learning practices observed in Jinwar, it is necessary to reinforce a crucial point that emerged from the study. In institutional settings, the concept of "service" frequently aligns with a hetero-directed interpretation of social needs, often shaped by external actors or influenced by curricular objectives. In the case of Jinwar, however, the practice of service does not stem from an external identification of needs or the implementation of a predefined project. Rather, it emerges organically from the collective life, daily interdependence and mutual care that characterise the community. This element not only delineates an organisational distinction between "institution" and "community", but also unveils a markedly divergent

⁴³ M. Fricker, *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford University Press, Oxford 2007.

⁴⁴ G. C. Spivak, *Can the Subaltern Speak?*, in C. Nelson – L. Grossberg (a cura di), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Macmillan, London 1988, pp. 271–313.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ Banned in Syria by the Assad regime, except in the Kurdish enclave of Rojava

⁴⁷ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971 (ed. orig. *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1970).

⁴⁸ *Jineoloji* does not draw on Crenshaw's (1989) definition of 'intersectionality', but rather subsumes it by proposing itself as the epistemic foundation of life for all.

⁴⁹ L. Perla – V. Vinci, *Research-Training and Teaching the Implicit*, cit.

⁵⁰ b. hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York 1994.

epistemology of need. In the context of institutional SL, the identification, categorisation and management of needs is frequently undertaken in accordance with administrative or educational logic. In contrast, *Jineoloji* conceptualises need as a relational and situated dynamic, emerging from women's embodied, emotional, and material experiences. This notion is addressed through collective practices of *hevaltî* and *Xwebûn*. Therefore, the institution-community dichotomy is not merely a distinction in context; it also implies a different way of knowing, naming and treating social need. The concept of “need” is defined as an external category, as previously outlined in the Western SL model. The concept under discussion is that of a need that is experienced collectively and in a processual manner. This need is subject to co-determination in everyday life and serves as a guide to forms of situated learning (*Jineoloji* model). The transformative pedagogy of Jinwar is not merely concerned with educational methodology; it also encompasses the genealogy of the concept of need and its role in the processes of learning and emancipation. In this sense, as shown in Table 2, *Jineoloji* recovers the *embodied* dimension of feminist knowledge⁵¹, for which the body is the primary place of learning and resistance: the *Jineoloji* concept is not intended to replace SL, but rather to provide a more extensive framework for it. A transition from the formal to the vital level has been observed; from the level of individual reflection to the level of collective consciousness; the transition from civic action to the political care of life. The model posits that holistic emancipation of women is both the objective and the result of the educational process, defined as the acquisition of knowledge that results in the attainment of embodied freedom. Corporeality is not reduced to an object of study, but becomes a knowing subject: hands that knead, feet that cultivate, voices that narrate generate knowledge and transmit it. This embodied dimension gives SL a depth that goes beyond the cognitive sphere to encompass the ethical and existential spheres. The decolonial perspective of *Jineoloji* invites us to rethink the very aims of education. In Jinwar, the goal is not to “include” women in the existing system, but to build a new model of society based on freedom, equality and sustainability⁵². If, as Öcalan⁵³ argues, “there can be no freedom for society without the freedom of women”, education becomes the tool through which civilisation can be re-founded on ethical and ecological bases. From this perspective, SL is not only a methodology but a way of life, a way of inhabiting the world in relation to others. *Jineoloji* thus offers Western pedagogy an innovative and critical contribution, showing that educational transformation cannot take place solely through the revision of curricula or methodologies, but requires a radical reformulation of the ontology of knowledge. Educating means building common worlds, generating solidarity and recognising the plurality of points of view. *Jineoloji* teaches that education is both a political and poetic act: a practice of freedom that starts with the body and extends to the community. Far from being a localistic experience, Jinwar represents a universal pedagogical model in its pluralistic vocation. Its concrete existence - amid war, embargo and isolation - demonstrates that the freedom to learn and educate can endure even in the most difficult contexts. The dialogue between SL and *Jineoloji* opens up new scenarios for pedagogy in the 21st century, which will be “the century of women”⁵⁴. In a time marked by systemic crises and global inequalities, it points to a path for education capable of generating critical awareness, solidarity and autonomy. A pedagogy that, as Öcalan⁵⁵ states, “frees life by freeing women” and which, as Freire⁵⁶ taught, makes learning an act of transforming the world. *Jineoloji* is therefore not only a theoretical contribution, but an invitation to rethink the function of education as a practice of epistemic and social justice, capable of intertwining care, knowledge and freedom in a single vital movement, for everyone. While acknowledging the deep-rooted nature of Jinwar's context, both geographically, politically and epistemically, the analysis conducted enables the identification of practical implications that can be transferred to Western SL (Table 3).

⁵¹ M. Mies, *Liberating Women, Liberating Knowledge: Reflections on Two Decades of Feminist Action Research*, «Atlantis», XXI (1996), n. 1, pp. 10–24; M. L. Mastrogiovanni, *Knowledge grows from the body: Jineoloji as an embodied and intersectional epistemology for the century of women*, comunicazione al convegno «SIRD25», Università di Bari, Bari 2025.

⁵² The latest proposals from the *Jineoloji* Academy concern the future political structure for the whole of Syria, insisting on the concept of equal democracy, which can also be applied in other contexts, such as the Israeli-Palestinian conflict.

⁵³ A. Öcalan, *Liberating Life: The Women's Revolution*, Tabor Editions, Köln 2013 (trad. ingl. dell'ed. orig. 2004).

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971 (ed. orig. *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1970).

Table 3. Comparative framework: Western SL and the Jinwar/Jineoloji model.

Limit of Western SL	Response in the Jineoloji model (Jinwar)	Methodological implications for Western contexts	Key references
Extractive dynamics: the community becomes a site from which students “take” learning experiences, without structural transformation.	Service emerges organically from collective life; the community is an epistemic subject, not an object of intervention.	Radical co-design with the community; avoid externally defined objectives; ensure reciprocity and mutual benefit.	Eyler & Giles, 1999; Jacoby, 2015; Deeley, 2016; Jineoloji Manual, 2022; Öcalan, 2013.
Lack of epistemologies of the margin: academic knowledge is privileged and situated/embodied knowledges are marginalised.	Centrality of situated, embodied, community-rooted knowledge (women's experiences, territory, care, daily life).	Recognise non-academic knowledges; shift from “service delivery” to shared knowledge production.	Haraway, 1988; Mies 1996; hooks, 1994; Spivak, 1988; Mies & Shiva, 2014.
Dependence on institutional structures: SL is tied to curricula, evaluation procedures, and academic timelines.	Learning is intertwined with daily life and community practices; education is not curriculum-driven.	Extend temporalities; adopt community-defined rhythms; loosen institutional constraints for authentic participation.	Bringle & Hatcher, 1995; Jacoby, 2015; Perla & Vinci, 2021; Mastrogiovanni, 2025.
Asymmetric relationships: students as helpers, communities as recipients.	Horizontal relations (hevalî), co-agency, shared responsibility; no helper/helped dichotomy.	Build relational parity; use dialogical processes; avoid paternalistic and charity-based framings.	Mitchell, 2008; Deeley, 2016; Öcalan (2011); Jineoloji Academy (2017–)

This is especially evident in the definition of “social need” and the manner in which it is addressed in educational processes. In the context of Jinwar, the concept of need is not an external category that is identified by a third party, but rather an internal emergency, rooted in the community's daily experiences of marginalisation, care and resistance. This relational conception of need challenges the often hetero-directed logic of institutional SL, in which service can take on functionalist or, in extreme cases, extractive traits, producing a misalignment between educational goals and the real needs of the communities involved. In a Western context, the introduction of SL forms that respect this logic is contingent on the presence of certain enabling conditions:

Firstly, radical co-design with partner communities is to be undertaken, with the objective of enabling these communities to become epistemic subjects, rather than merely recipients of the service.

Secondly, it is vital to acknowledge the legitimacy of situated knowledge and experiences of marginality as credible sources of information. It is crucial to avoid the imposition of external interpretative categories.

Thirdly, the implementation of extended timeframes is conducive to the establishment of trust, reciprocity and shared responsibility.

Fourthly, collective reflective practices are to be encouraged. These practices should not be regarded as merely individual evaluative tools, but rather as a community process of analysing the power relations involved in the experience.

This provides a foundation for the development of SL pathways that are characterised by enhanced inclusivity and transformative potential, resulting in the generation of not only civic experiences but also processes of collective emancipation. However, it is imperative to acknowledge the concomitant risks that must be given due consideration. These include the propensity towards institutional crystallisation, the unfeasibility of replicating forms of community life observed in Jinwar, the challenge of identifying needs that cannot be promptly translated into administrative social categories, and the potential for tokenistic engagement with communities. A thorough consideration of the aforementioned conditions, opportunities and risks serves to reinforce the paper's contribution, thereby underscoring the imperative that the Jinwar model should not be subject to imitation or mechanical translation. Instead, it is imperative to interpret the model as a critical and methodological horizon. As Table 3 shows, this necessitates a rethinking of Western SL in a decolonial direction, capable of overcoming extractive logics, recognising the relational nature of need and valuing the

role of bodies, care practices and educating communities. The explicit articulation of this transferability - not in terms of replication, but rather in terms of epistemic inspiration - serves to fortify the theoretical proposal and renders the contribution more pertinent for those who aspire to cultivate SL experiences that are attentive to social, pedagogical, and epistemic justice.

References

- AANES, *The Social Contract of the Autonomous Democratic Administration of the North-Eastern Region of Syria*, Rojava Information Centre, Qamishlo 2023.
- Antonelli F., *A popular school for women: Roots, imagery and practices*, «Meridiana», CVII (2023), pp. 89–116.
- Bourdieu P., *Language and symbolic power*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1991.
- Bosch N.V. – Freude L. – Calvet C.C., *Service learning with a gender perspective: Reconnecting service learning with feminist research and pedagogy in sociology*, «Teaching Sociology», XLIX (2021), n. 2, pp. 136–149.
- Bringle R.G. – Hatcher J.A., *A service-learning curriculum for faculty*, «Michigan Journal of Community Service Learning», II (1995), n. 1, pp. 112–122.
- Butler J., *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*, Routledge, New York 1990.
- Butler J., *Excitable speech. A politics of the performative*, Routledge, New York 1997.
- Cadei L. – Serrelli E., *The transformative potential of university service-learning: A multi-level analysis*, «Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete», XXIII (2023), n. 2, pp. 244–255.
- Casey K. et al., *Advancing knowledge in service-learning. Research to transform the field*, Information Age Publishing, Greenwich (CT) 2006.
- Charmaz K., *Constructing grounded theory*, Sage, London 2014.
- Clarke A.E., *Situational analysis. Grounded theory after the postmodern turn*, Sage, Thousand Oaks (CA) 2005.
- Clarke A.E., *Situational analysis in practice. Mapping research with grounded theory*, Routledge, New York 2015.
- Crenshaw K., *Demarginalising the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics*, «University of Chicago Legal Forum», I (1989), pp. 139–167.
- Dewey J., *Esperienza e educazione* (ed. orig. *Experience and Education*, Macmillan, New York 1938), La Nuova Italia, Firenze 1949.
- Deeley S.J., *Critical perspectives on service-learning in higher education*, Palgrave Macmillan, New York 2016.
- Eyler J. – Giles D.E., *Where's the learning in service-learning?*, Jossey-Bass, San Francisco 1999.
- Fiorin I., *Service learning for inclusion and active citizenship. Ideas for Ukrainian students*, Ministero dell'Istruzione, Roma 2022.
- Foucault M., *L'ordre du discours*, Gallimard, Paris 1971.
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi* (ed. orig. *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro 1970), Mondadori, Milano 1971.
- Fricker M., *Epistemic injustice. Power and the ethics of knowing*, Oxford University Press, Oxford 2007.
- Furco A., *The essence of the pedagogy*, in Furco A. – Billig S.H. (a cura di), *Service-learning. The essence of the pedagogy*, Information Age Publishing, Greenwich (CT) 2002, pp. 23–35.
- Haraway D., *Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective*, «Feminist Studies», XIV (1988), n. 3, pp. 575–599.
- Haraway D.J., *Staying with the trouble. Making kin in the Chthulucene*, Duke University Press, Durham 2016.
- hooks b., *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*, Routledge, New York 1994.
- hooks b., *Teaching community. A pedagogy of hope*, Routledge, New York 2003.
- Jacoby B., *Service-learning essentials. Questions, answers, and lessons learned*, Jossey-Bass, San Francisco 2015.
- Landri P., *In search of meridional thinking in school policies in Italy*, «Meridiana», CVII (2023), pp. 35–56.

- Lester S.W. et al., *Does service-learning add value? Examining the perspectives of multiple stakeholders*, «Academy of Management Learning and Education», IV (2005), n. 3, pp. 278–294.
- Mastrogiovanni M.L., *Xwebûn, become yourself! Jineoloji as a transformative pedagogy to counter exclusion and build educating communities*, «Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete», XXV (2025), in corso di stampa.
- Mastrogiovanni M.L., *Knowledge grows from the body: Jineoloji as an embodied and intersectional epistemology for the century of women*, comunicazione al convegno «SIRD25», Università di Bari, Bari 2025.
- Mies M., *Liberating women, liberating knowledge: Reflections on two decades of feminist action research*, «Atlantis», XXI (1996), n. 1, pp. 10–24.
- Mies M. – Salleh A. – Shiva V., *Ecofeminism*, Zed Books, London 2014.
- Mitchell T.D., *Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models*, «Michigan Journal of Community Service Learning», XIV (2008), n. 1, pp. 50–65.
- Mortari L., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Mortari L., *Costruire insieme un bene comune*, in Mortari L. (a cura di), *Service learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 9–33.
- Mortari L., *Service learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Mortari L. – Ubbiali M., *Service learning e civic engagement: una nuova politica per l'educazione*, «Sapere pedagogico e pratiche educative», II (2018).
- Navenda Lêkolîn, *Jineoloji manual. Science of women and life*, Mezopotamya Yayınları, Qamishlo 2022.
- Öcalan A., *Democratic confederalism*, Transmedia Publishing, London 2011.
- Öcalan A., *Liberating life. The women's revolution* (trad. ingl. dell'ed. orig. 2004), Tabor Editions, Köln 2013.
- Perla L. – Vinci V., *Research-training and teaching the implicit*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XIII (2021), n. 21, pp. 38–67.
- Peruzzo F., *Who is in and who is out? Using the decolonial approach to rethink public policies on inclusion and early school leaving*, «Meridiana», CVII (2023), pp. 57–88.
- Sigmon R.L., *Linking service with learning*, Council of Independent Colleges, Washington (DC) 1994.
- Simons L. – Fehr L. – Hogerwerff F. – Blank N. – Georganas D. – Russell B., *The application of racial identity development in academic-based service learning*, «International Journal of Teaching and Learning in Higher Education», XXIII (2011), n. 1, pp. 72–83.
- Sperling R., *Service-learning as a method of teaching multiculturalism to white college students*, «Journal of Latinos and Education», VI (2007), n. 4, pp. 309–322.
- Spivak G.C., *Can the subaltern speak?*, in Nelson C. – Grossberg L. (a cura di), *Marxism and the interpretation of culture*, Macmillan, London 1988, pp. 271–313.
- Stoecker R. – Tryon E.A. (a cura di), *The unheard voices. Community organizations and service learning*, Temple University Press, Philadelphia 2009.
- Tank P., *Kurdish women in Rojava: From resistance to reconstruction*, «Die Welt des Islams», LVII (2017), nn. 3–4, pp. 404–428.
- Tapia M.N. et al., *Service-learning in Argentine schools*, in Casey K. et al. (a cura di), *Advancing knowledge in service-learning. Research to transform the field*, Information Age Publishing, Greenwich (CT) 2006.
- Tapia M.N., *Education and solidarity. Service learning as an educational proposal*, CLAYSS, Buenos Aires 2020.
- Vergés Bosch A. – Gil I. – Vázquez M., *Service learning with a gender perspective: Transformative experiences in higher education*, «Teaching Sociology», XLIX (2021), n. 3, pp. 201–216.
- Wenger E., *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.

Dalla Scuola Secondaria di secondo grado all'Università: un modello di progettazione di Service-Learning da “condividere”

Rosaria Capobianco, Università degli studi di Napoli Federico II, rosaria.capobianco@unina.it

Abstract

È necessario formare i docenti delle scuole di ogni ordine e grado affinché sappiano progettare percorsi di *Service-Learning*, ma la formazione non deve riguardare solo i docenti in servizio, essa deve coinvolgere anche la *formazione iniziale*, in quanto questa prospettiva pedagogica permette di sviluppare grandi competenze di ricerca, alimentando un senso di comunità e valorizzando la relazione scuola-territorio. Pertanto, il *format* di progettazione sperimentato durante il corso di formazione *Il Service-Learning per una cittadinanza attiva e solidale*, svoltosi presso una Scuola Secondaria di secondo grado del beneventano, nell'anno scolastico 2024/2025, è stato presentato agli iscritti ai *Percorsi universitari abilitanti di formazione iniziale dei docenti* (DPCM 04/08/2023), presso l'Università degli studi di Napoli Federico II, nell'a.a. 2024/2025. I corsisti hanno apprezzato questa vera “rivoluzione pedagogica” che permette di sviluppare apprendimenti curriculari e competenze sociali grazie alla reciprocità di un sinergico dialogo fra l'aula e la realtà.

From secondary school to university: a Service-Learning design model to share

Teachers at all levels of schools must be trained to design Service-Learning programs. However, this training should not only involve in-service teachers; it must also include initial training, as this pedagogical perspective enables the development of strong research skills, fostering a sense of community, and enhancing the school-local relationship. Therefore, the design format tested during the training course Service-Learning for Active and Supportive Citizenship, held at a secondary school in the Benevento area during the 2024/2025 school year, was presented to those enrolled in the University Teacher Training Qualification Programs (Prime Ministerial Decree 04/08/2023) at the University of Naples Federico II during the 2024/2025 academic year. The students appreciated this true “pedagogical revolution” which allows for the development of curricular learning and social skills thanks to the reciprocal synergy between the classroom and the real world.

Parole chiave: Scuola Secondaria, formazione iniziale docenti, progettazione, format, università

Keywords: Secondary School, initial teacher training, planning, format, University

1. Il Service-Learning: un sinergico dialogo tra l'aula e il territorio

Il *Service-Learning* (SL), indicato come una «proposta pedagogica» nel documento ministeriale *Una via italiana per il Service-Learning*¹, collega il *service*, ossia le azioni di cittadinanza attiva, le attività solidali e le tante iniziative che promuovono l'impegno in favore della comunità, con il *learning*, cioè con l'apprendimento e con lo sviluppo delle competenze disciplinari e di quelle trasversali attraverso il servizio solidale alla comunità.

La richiesta di integrare «i processi di insegnamento/apprendimento e l'intervento nella realtà»² era già presente nel *Regolamento sull'autonomia scolastica*³: infatti l'articolo 9 del D.P.R. n.275/99 invitava le istituzioni scolastiche, separatamente o in rete con altre scuole, ad estendere la propria offerta formativa, in considerazione delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle singole realtà locali di appartenenza.

Il *Service-Learning* fa proprio questo: prestando attenzione alle esigenze del contesto, attiva delle forme di collaborazione tra la scuola e il territorio, dando concretezza al «sistema formativo allargato» di cui parlava Francesco De Bartolomeis in *Fare scuola fuori dalla scuola*⁴. È un riuscire a dare forma alla relazione tra «dentro

¹ MIUR, *Una via italiana per il Service Learning*, nota prot. n. 2700, 8 agosto 2018.

² *Ibi*, p. 8.

³ D.P.R. n.275, *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999*, n.59, GU Serie Generale n.186 del 10-08-1999 - Suppl. Ordinario n. 152.

⁴ F. De Bartolomeis, *Fare scuola fuori dalla scuola*, a cura di E. Bottero, ristampa di Aracne Editrice, Roma 2018.

e fuori»⁵ la scuola; è un «intrecciare»⁶ il curricolo con il servizio alla comunità; è un modo per costruire delle relazioni significative tra la scuola e il territorio al fine di sviluppare negli studenti le competenze civiche e di cittadinanza, previste dall'insegnamento trasversale di Educazione Civica (EC).

La relazione osmotica tra l'EC e il SL si genera dalla consapevolezza che le *conoscenze civiche* devono essere la base di partenza per lo sviluppo delle *competenze civiche*, del resto il Service-Learning è, come afferma Tapia, «un movimento di andata e ritorno tra l'aula e la realtà»⁷, è la possibilità di creare un apprendimento attivo e significativo, sia *nella* comunità, che *con* la comunità, è a tutti gli effetti un *dispositivo pedagogico*, è

uno strumento di pensiero e azione che richiede un impegno progettuale orientato alla responsabilità globale, marca nuovi elementi per riflettere e agire in direzione educativa sui temi della cittadinanza e prospetta un'opportunità per mettere la comunità nelle condizioni di sperimentare la democrazia⁸.

La possibilità di riuscire ad educare alla democrazia attraverso il *Service-Learning* è espressa anche nelle nuove *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* (DM 183 del 7 settembre 2024)⁹, introdotte nella scuola italiana a partire dallo scorso anno scolastico 2024/25. Nelle *Linee guida* «le attività di cura e di responsabilità come il Service-Learning» vengono presentate, insieme a tante altre metodologie come delle «attività concrete, da inserire organicamente nel curricolo, che possono permettere agli studenti non solo di “applicare” conoscenze e abilità, ma anche di costruirne di nuove e di sviluppare competenze»¹⁰.

Anche le *Linee Guida* dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento (PCTO)¹¹ indicano il *Service-Learning* come una proposta pedagogica, metodologica e didattica utile per la realizzazione di tali *Percorsi*, sottolineando «la valenza educativa dei progetti di SL, in termini di crescita personale, motivazione allo studio, livelli di competenza e di autostima, e l'acquisizione di comportamenti socialmente pro-attivi»¹².

Tutto ciò è in sintonia con quanto viene auspicato dalla *pedagogía de la acción común*¹³ che intende attivare un processo permanente in grado di promuovere l'inclusione, il rispetto reciproco, l'accoglienza, l'apertura all'altro, aiutando le giovani generazioni a sviluppare tutta una serie di abilità interpersonali utili a favorire la comprensione dei diversi punti di vista. Così facendo il *Service-Learning* si trasforma in un vero «contratto sociale per l'educazione»¹⁴, infatti in *Reimagining our futures together. A new social contract for education*, il rapporto UNESCO pubblicato nel 2021, si mette in evidenza come il *Service-Learning* abbia «il potenziale per inserire la solidarietà come principio centrale delle pedagogie di problem solving, invece che favorire le soluzioni più convenienti o di interesse personale»¹⁵. Il Rapporto UNESCO sull'educazione affida alla pedagogia il compito di re-immaginare e di rinnovare quelle *pedagogie della cooperazione e della solidarietà* tanto importanti per il mondo intero e per favorire il *benessere* della collettività e del singolo.

⁵ Giunti C. - Lotti P. - Naldini M. - Orlandini L.- Tortoli L. et al. (a cura di), *Avanguardie educative". Linee guide per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola - Service Learning*, versione 4.0 [2024], INDIRE, Firenze 2024.

⁶ A. Furco, *Is Service-Learning Really Better than Community Service?* in A. Furco - S.H. Billig (Eds.), *Service-Learning: The Essence of Pedagogy*, Information Age Publishing, Greenwich, CT 2002, p. 25.

⁷ M.N. Tapia, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio*, Città Nuova, Milano 2006, p.60.

⁸ S. Bornatici, *Educare al servizio, insegnare la pace*, in A. Gramigna – R. Minello (a cura di), *Le emergenze nella formazione. L'innovazione della ricerca educativa: i drammi del presente e le sue risorse*, Pensa MultiMedia, Lecce 2024, p. 55.

⁹ MIM. Ministero dell'Istruzione e del Merito, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. 2024.

¹⁰ *Ibi*, p. 7.

¹¹ MIUR, *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento. Linee Guida (ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145)*, 2018.

¹² *Ibi*, p. 45.

¹³ J.M. Puig Rovira, *Pedagogía de la acción común*, Editorial Graó, Barcelona 2021; Id, *Aprendizaje-servicio, cambio de paradigma y revolución educativa*, «RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio», 14, 2022, pp. 12–35.

¹⁴ UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 2023.

¹⁵ *Ibi*, p. 54.

2. Il SL per il ben-essere della comunità

L'idea che unisce le varie attività educative e didattiche che si intrecciano con il SL è la possibilità di creare un'offerta formativa utile per il benessere sociale dell'intera comunità¹⁶: il SL mette, sicuramente, in primo piano il *benessere sociale* rispetto al *benessere psicologico individuale o di gruppo*. Questo non significa che il *benessere personale* sia meno importante in senso assoluto, ma ci sono valide ragioni metodologiche e pedagogiche per questa scelta, infatti l'obiettivo principale del *Service-Learning* è il *benessere della comunità*, in quanto l'attenzione rivolta soprattutto ai bisogni degli *altri* diventa il motore dell'intero percorso formativo. È chiaro che, come effetto secondario e non sempre garantito, gli studenti possano sperimentare anche un certo *benessere psicologico personale*, ma non è questo l'obiettivo primario. Durante le attività del SL è normale che affiorino anche dei momenti difficili o delle situazioni che creano nei giovani studenti un certo disorientamento, un senso di paura, una qualche forma di disagio o di frustrazione: tutte esperienze che solitamente non si associano al concetto di *well-being*¹⁷. Tuttavia, a differenza di altri approcci educativi¹⁸, il *Service-Learning* non eclissa questi aspetti, ma anzi li valorizza attraverso la riflessione critica.

Questo concetto viene ben spiegato da Barbara Jacoby che, in *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*, organizza le tante informazioni e le sue numerose conoscenze legate al SL in una serie di "domanda e risposta". Interessante per comprendere come il *Service-Learning* valorizzi la *riflessione critica* è la domanda: «*How can critical reflection empower students to move beyond direct service to other forms of civic and political engagement?*»¹⁹, attraverso la risposta l'Autrice fornisce l'occasione per presentare la *critical reflection*, come uno degli elementi essenziali della pedagogia. La riflessione critica è parte integrante del *Service-Learning* e deve essere intesa anche come la capacità dei docenti di accompagnare gli studenti: gli insegnanti devono riuscire ad offrire un supporto adeguato agli studenti, per aiutarli ad affrontare le difficoltà e i possibili momenti di disagio, perché è giusto presentare non solo gli aspetti positivi di queste attività, ma prepararli ad affrontare la complessità delle varie situazioni.

L'importanza di attivare una *riflessione critica* viene sottolineata anche da Christine Cress et al. Che, in *Faculty Service-Learning Guidebook*²⁰, spiegano l'importanza della riflessione sia per gli studenti, che per le *Community Engagement Professionals and Practitioners* (CEPs). Gli Autori, partendo dall'importanza di creare delle *Comunità di Apprendimento* che promuovano intenzionalmente delle proficue relazioni incentrate sull'equità, sottolineano come queste richiedano un certo monitoraggio per garantire che tutti i soggetti coinvolti possano essere in grado di condividere, di apprendere e di interagire. Gli Autori valorizzano la riflessione degli studenti, utilizzando il termine "coscientizzazione" (*conscientization*)²¹ per rappresentare l'idea che gli studenti possano adoperare la riflessione per diventare dei soggetti attivi, intenzionali e responsabili che operano per la costruzione di una società più giusta. Per permettere agli studenti di attuare il processo di *coscientizzazione*, facendo loro vivere un'esperienza di apprendimento positiva e coinvolgente all'interno della comunità, è necessario, per gli Autori, che la riflessione diventi continua, connessa, stimolante e contestualizzata (*continuous, connected, challenging, and contextualized*), considerando questi quattro aggettivi i quattro elementi chiave della riflessione. Del resto, Luigina Mortari ricorda che per permettere all'esperienza di trasformarsi in sapere, è indispensabile applicare una *pratica riflessiva* che produca un *pensare* che sia capace di interrogare l'esperienza non solo per capirla, ma anche specificare delle possibili strategie di azione²².

La riflessività attivata dal *Service-Learning* trova un suo riferimento epistemologico nella *teoria dell'apprendimento trasformativo* seconda la quale il soggetto in formazione interpreta le esperienze e

¹⁶ A. Tosolini, *Service Learning e territorio: la scuola come intellettuale sociale*, in L. Orlandini – S. Chipa – C. Giunti (a cura di), *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento Avanguardie Educative*, Roma, Carocci 2020, pp. 91–102.

¹⁷ C. Berezowitz – A. Pykett – V. Faust – C. Flanagan, *Well-being and student civic outcomes*, in J.A. Hatcher – R.G. Bringle – T.W. Hahn (a cura di), *Research on Student Civic Outcomes in Service Learning: Conceptual Frameworks and Methods*, Stylus Publishing, LLC, Sterling, VA 2017, pp.155–176.

¹⁸ MIUR, *Una via italiana per il Service Learning*, cit., p. 8.

¹⁹ B. Jacoby, *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*, Jossey-Bass, New York 2015, p. 42.

²⁰ C.M. Cress - S.T. Stokamer - T. Van Cleave - J.P. Kaufman, *Faculty Service-Learning Guidebook: Enacting Equity-Centered Teaching, Partnerships, and Scholarship*, Routledge, New York 2023.

²¹ *Ibi*, p. 243.

²² L. Mortari (a cura di), *Service learning: per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017.

apprende nel momento in cui utilizza un significato che ha già costruito «per orientare il modo di pensare, agire o sentire» nel presente e dirigere l'azione futura²³. Il tema della riflessività, alla base del *Transformative Learning* è, da tanti anni, al centro dei modelli di apprendimento riguardanti l'educazione degli adulti²⁴. Secondo tale prospettiva, il compito del formatore, dell'«active agents of cultural change»²⁵ è quello di accompagnare e di facilitare la riflessione critica dei soggetti in formazione, ma oltre ad essere il «facilitatore», è anche il «costruttore» di un ambiente dialogico, di certo non è il mero «trasmettitore» di conoscenze.

3. Formare i docenti al Service-Learning: un format per la progettazione

Per favorire la formazione dei docenti rispetto alla progettazione di attività di *Service-Learning*, si è svolto, nell'anno scolastico 2024/2025, presso l'Istituto di Istruzione Superiore «Carafa-Giustiniani» di Cerreto Sannita, in provincia di Benevento, il corso di formazione *Il Service-Learning per una cittadinanza attiva e solidale*, della durata complessiva di 25 ore, rivolto a tutti i docenti dell'Istituto²⁶.

La richiesta di attivare un corso di formazione sul *Service-Learning* è stata avanzata dalla Dirigente scolastica dopo aver sentito il Collegio: il bisogno formativo espresso dai docenti si può sintetizzare nella richiesta di poter imparare a progettare dei percorsi per lo sviluppo di competenze di cittadinanza, partendo dalle situazioni reali del contesto di appartenenza.

Dopo aver delineato l'ipotesi di partenza, cioè «in che modo la progettazione del *Service-Learning* potesse contribuire allo sviluppo delle competenze metodologico-didattiche e quelle organizzativo-relazionali, nei docenti in formazione?», sono stati definiti gli obiettivi specifici del corso:

- saper progettare percorsi per lo sviluppo di competenze di cittadinanza partendo da situazioni reali;
- saper costruire esperienze che promuovano il rispetto, il confronto reciproco, la cittadinanza attiva e consapevole, il senso di responsabilità sociale e la solidarietà;
- saper progettare attività di *Service-Learning*;
- saper valutare le competenze di cittadinanza acquisite dagli studenti e dalle studentesse.

Il corso di formazione *Il Service-Learning per una cittadinanza attiva e solidale* è stato suddiviso in:

- sei moduli: ciascuno costituito da una parte teorica e da una laboratoriale per tutti i docenti iscritti al corso (i partecipanti sono stati 34)²⁷;
- il seminario *Il Service-Learning per una cittadinanza attiva e solidale*, rivolto a tutto il Collegio dei docenti;
- l'incontro conclusivo con la restituzione dei lavori di progettazione di SL corretti dall'esperta.

La parte teorica del corso, partendo dai principi pedagogici del *Service-Learning*, ha rappresentato la base epistemologica per attivare la progettazione ispirata al modello proposto dal CLAYSS, ossia dal *Centro Latino-americano de Aprendizaje y Servicio Solidario*²⁸. Si tratta di un itinerario suddiviso in cinque tappe da svolgere

²³ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003, pp. 18–19.

²⁴ Id., *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, a cura di F. Cappa, G. Del Negro, Raffaello Cortina, Milano 2016.

²⁵ Id., *Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory*, in J. Mezirow & Associates, a cura di, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco 2000, p. 30.

²⁶ L'Istituto consta di 8 indirizzi di studio: Liceo Artistico, Liceo Musicale, Tecnico Commerciale, Tecnico Tecnologico e Professionale con Servizi per la sanità e l'assistenza sociale.

²⁷ Primo modulo: *L'educazione civica e il Service Learning per una cittadinanza attiva: la trasversalità e l'importanza di una didattica innovativa. Alleanze educative sul territorio per una nuova cittadinanza*. Secondo modulo: *Il Service Learning come risorsa. Promuovere le competenze di cittadinanza per (ri)costruire comunità. Dentro/fuori la scuola: ripensare gli ambienti di apprendimento*. Terzo modulo: *Percorso SL con fasi e processi connessi a metodologie didattiche e organizzative. Le fasi che caratterizzano un percorso di SL: motivazione, diagnosi, ideazione e pianificazione*. Quarto modulo: *Percorso SL con fasi e processi connessi a metodologie didattiche e organizzative. Le fasi che caratterizzano un percorso di SL: esecuzione, chiusura, valutazione*. Quinto modulo: *Le modalità di interazione interne (tra docenti e studenti, tra studenti e studenti) e con i partner esterni*. Sesto modulo: *Il Service Learning e il PCTO: un possibile raccordo per maturare le Soft Skills richieste dal mondo del lavoro*.

²⁸ M.N. Tapia, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio*, cit.

in sequenza: la *motivazione*, la *diagnosi*, l'*ideazione* e la *pianificazione*, l'*esecuzione*, la *chiusura*. Questo modello di progettazione è attraversato da tre processi trasversali: la *riflessione*, la *documentazione* e la *comunicazione*, la *valutazione*, che, a differenza delle cinque tappe che sono sequenziali, i tre processi sono *trasversali*, cioè non si articolano rispettando un ordine cronologico, ma attraversano tutte le tappe di un progetto di *Service-Learning*, come indicato da Maria Nieves Tapia²⁹. La scelta di utilizzare il termine *itinerario* dimostra la consapevolezza di pensare questo tipo di progettazione, non come uno schema rigido, ma bensì come una proposta che sappia orientare e che possa essere – laddove se ne ravvisi la necessità – anche riformulata e riprogettata. Tutto ciò testimonia l'*unicità* di ogni progetto di SL, che libero da logiche omologanti e da pratiche diffuse di “copia-incolla”, si crea e si modella per ogni istituzione e per ogni contesto, nel rispetto del bisogno formativo di coloro che “percorreranno” questo itinerario³⁰ (Figura 1).

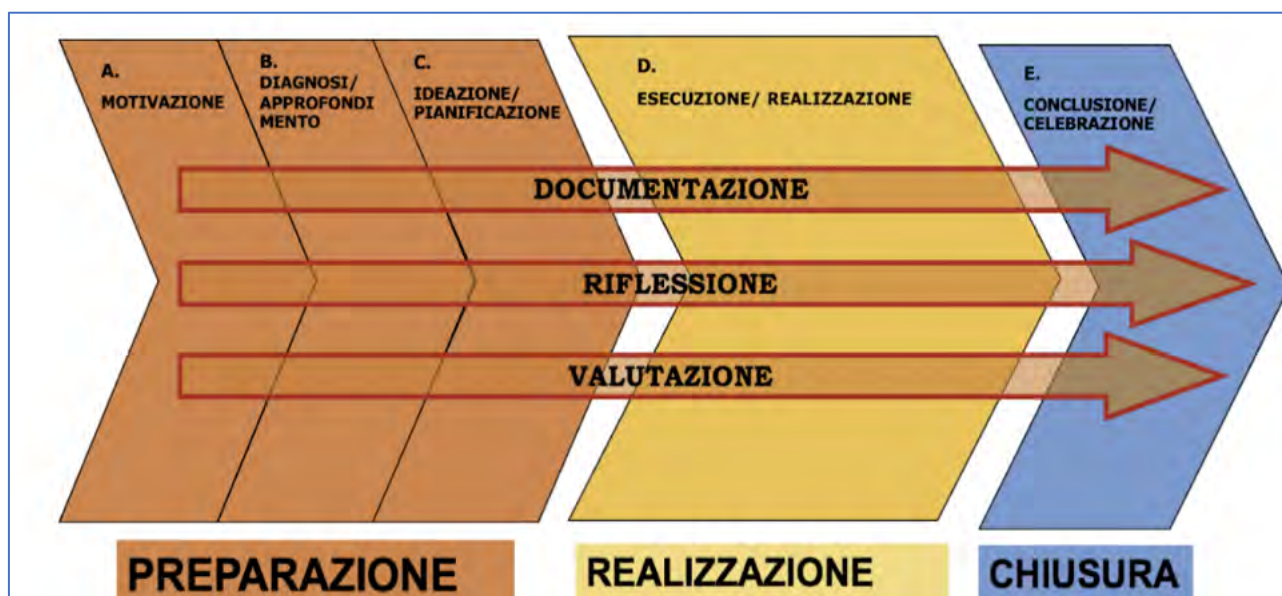


Figura 1. Un percorso di Service-Learning (tratto da I. Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service-Learning*).

Durante le ore dedicate al laboratorio è stato spiegato ai docenti-corsisti come dovesse avvenire la progettazione del *format* (Tabella 1):

Identificazione del problema	Pianificazione	Esecuzione	Conclusione/ Sistematizzazione
Identificare	Approfondire	Agire	Riflettere, Valutare, Riprogettare
Problematizzare	Progettare		Celebrare e Diffondere

Tabella 1. Format per la progettazione del SL

Il primo step della progettazione è l'*Identificazione del problema*: ai docenti iscritti al corso è stato chiesto prima *identificare*, poi di *problematizzare*.

Per *identificare* è stato chiesto loro di osservare attentamente l'ambiente per identificare quali potessero essere le sfide, le difficoltà, le necessità e i bisogni delle persone e del territorio. Dopo l'osservazione, è necessario raccogliere i dati e i dettagli (tramite ricerche, interviste e sondaggi) per strutturarli in modo chiaro.

²⁹ Ead., *El compromiso social en el currículo de la Educación Superior*, CLAYSS, Buenos Aires 2018.

³⁰ I. Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano 2016.

Questo serve a isolare l'argomento centrale su cui focalizzare l'attenzione, per studiarlo a fondo e per evidenziare i punti deboli o gli aspetti più problematici.

Per *problematizzare* è stato chiesto ai docenti di determinare con precisione il problema prioritario emerso nella fase precedente (*identificare*) sul quale si desidera agire. Non si può affrontare tutto insieme; bisogna scegliere l'obiettivo principale. Una volta identificato il problema, si devono generare un gran numero di idee e di possibili soluzioni per risolverlo. Successivamente, queste idee vanno valutate per selezionare le più efficaci e quelle realizzabili. Si procede poi riepilogando e strutturando le domande e i dubbi sollevati durante l'analisi iniziale. L'ultima fase è il confronto democratico di tutte le proposte generate. Per fare una scelta oggettiva e informata, è necessario discutere apertamente e utilizzare strumenti specifici di analisi e di decisione: come il *brainstorming* per generare idee, i *post-it* per organizzarle, l'*analisi SWOT* (Punti di Forza, Debolezza, Opportunità, Minacce) per valutare il contesto, la matrice GUT (Gravità, Urgenza, Tendenza) per dare priorità o l'*Albero dei problemi* per visualizzare cause ed effetti. Il risultato di questo processo deve essere inserito nel primo riquadro del format, nella sezione *Identificazione del problema*.

Il secondo step della progettazione riguarda la *Pianificazione*: ai docenti iscritti al corso è stato chiesto prima di compilare la sezione *approfondire*, poi quella denominata *progettare*.

L'*approfondire* è la fase dedicata alla ricerca e all'apprendimento, è caratterizzata dall'indagine conoscitiva (*Learning*) e può coinvolgere diverse discipline (interdisciplinarietà) e docenti. Se necessario, si può chiedere supporto a degli esperti esterni di svolgere ricerche sul campo (indagine diretta), oppure sono gli stessi studenti che conducono una ricerca mirata, sia consultando fonti (ricerca indiretta) sia indagando attivamente (ricerca diretta), guidati da specifici quesiti di ricerca. In questa fase ci si concentra sulla validazione delle informazioni e delle ipotesi, si verifica l'attendibilità dei dati e si individuano le fonti aggiuntive o gli specialisti che possono chiarire i dubbi.

Il *progettare* è la fase che si concentra sull'elaborazione e sulla definizione di un piano d'azione concreto. Gli studenti vengono incoraggiati a sviluppare e a presentare delle soluzioni pratiche per affrontare e risolvere il problema analizzato nella fase precedente. È importante identificare e coinvolgere anche dei partner esterni (soggetti del territorio) le cui competenze specifiche possono arricchire il piano d'azione e supportarne la realizzazione. In questa fase devono essere individuati tutti gli *Attori del Tavolo di Lavoro* (eventuali soggetti che operano sul territorio, enti, istituzioni o professionisti esterni al contesto scolastico che integrano il piano di azione con le loro competenze e possono collaborare all'esecuzione del progetto). Il risultato di questo processo viene inserito nel secondo riquadro del format, nella sezione *Pianificazione*.

Il terzo step della progettazione riguarda l'*Esecuzione*: ai docenti iscritti al corso è stato chiesto di compilare l'unica sezione *Agire*.

È la fase in cui le idee e le proposte elaborate prendono forma e si trasformano in azioni concrete: è il passaggio "dalle idee all'azione". L'attività si svolge nel tempo, rispettando la pianificazione temporale stabilita in precedenza (il cronogramma). Tutta la fase richiede un'attenta supervisione (*monitoraggio*), una registrazione costante (*documentazione*) e momenti periodici di analisi e valutazione (*sistematici momenti di riflessione e approfondimento*) per capire come sta procedendo l'intervento. È la fase in cui gli studenti si confrontano con il mondo esterno (*escono dall'aula*) per mettere in pratica quanto appreso e per verificare che le loro azioni possano produrre un cambiamento tangibile nella realtà. Devono registrare e documentare ogni passaggio dell'esecuzione utilizzando diversi strumenti (foto, appunti, video), trasformandosi in veri e propri *reporter* del loro progetto. I docenti assumono un ruolo di supporto, di affiancamento e di incoraggiamento, agendo in modo più discreto, pronti ad intervenire in caso di problemi o di ostacoli (situazioni di criticità) e a suggerire la necessità di aggiustamenti al piano originale. Questa fase potrebbe richiedere di occuparsi anche di questioni amministrative, come ottenere permessi, e assicurare che tutte le parti interessate siano informate in anticipo. La fase di realizzazione è estremamente stimolante e gratificante per gli studenti. Il risultato di questo processo viene inserito nel terzo riquadro del format, nella sezione *Esecuzione*.

Il quarto e ultimo step della progettazione riguarda la fase denominata *Conclusione/ Sistematizzazione*: ai docenti iscritti al corso è stato chiesto di compilare due sezioni *Riflettere*, *Valutare*, *Riprogettare* e *Celebrare e Diffondere*.

La sezione *Riflettere*, *Valutare*, *Riprogettare* è una fase importante, sebbene la riflessione e la valutazione siano cruciali in tutto il percorso di Service-Learning, questa fase finale è dedicata ad una revisione e ad un'analisi approfondita complessiva. Si analizzano in modo critico tutte le attività svolte e si valuta cosa ha funzionato e

cosa no. L'obiettivo è generare un nuovo apprendimento che permetta, se necessario, di ridefinire o di migliorare le azioni per futuri interventi o per ottimizzare quello appena concluso.

La sezione della *Celebrazione e Diffusione* ha due scopi principali: condividere i risultati e riconoscere lo sforzo compiuto. Gli studenti vengono incoraggiati a presentare il loro lavoro, i risultati del progetto e l'esperienza acquisita, diventando loro i portavoce delle loro iniziative. È fondamentale concludere il percorso con un evento pubblico, simbolico e festoso. Questo evento serve sia a riconoscere il lavoro svolto (*celebrazione*), che a coinvolgere la comunità (*condivisione*), diffondendo le informazioni, le scoperte e le proposte generate dal progetto.

I docenti che hanno frequentato il corso *Il Service-Learning per una cittadinanza attiva e solidale* hanno elaborato dieci progettazioni di percorsi di SL legati alle esigenze del territorio e della comunità beneventana³¹: tre di questi percorsi sono in via di attuazione per l'anno scolastico 2025/2026, i restanti saranno attivati nel prossimo anno scolastico.

A conclusione del corso, a giugno 2025, è stata proposta ai docenti partecipanti la compilazione di un semplice questionario realizzato utilizzando *Google Form*: poche e semplici domande per l'autovalutazione del percorso e per verificare il raggiungimento dei quattro obiettivi esposti. Il questionario constava di 10 item su scala Likert a 4 passi: (*decisamente no; più no che sì; più sì che no; decisamente sì*)³². Il grado di soddisfazione generale dell'intero percorso è stato molto soddisfacente³³.

4. Conclusioni

Risulta chiaro quanto sia importante la formazione dei docenti per attivare dei percorsi di *Service-Learning* efficaci, ma la formazione non deve riguardare solo i *docenti in servizio*, ma dovrebbe coinvolgere anche la *formazione iniziale* in quanto questa prospettiva pedagogica permette di sviluppare grandi competenze di ricerca, aiuta a saper osservare i problemi scolastici reali, alimenta un senso di comunità e valorizza la relazione scuola-università.

Pertanto, una presentazione della struttura, della finalità e della progettazione del *Service-Learning* è stata fatta agli iscritti ai *Percorsi universitari abilitanti di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado* (DPCM 04/08/2023), attivati presso l'Università degli studi di Napoli Federico II, nell'a.a. 2024/2025, durante le lezioni di *Introduzione ai modelli di mediazione didattica per la secondaria* (2 cfu), uno degli insegnamenti dell'Area Trasversale (24 cfu).

Sono stati circa 500 i corsisti appartenenti ai diversi percorsi abilitanti (percorso 36 CFU; percorso 30 CFU ex art.13; percorso 30 CFU e percorso 60 CFU) che hanno seguito la lezione sul *Service-Learning*; tra i corsisti, vi erano molti docenti di ruolo che conseguivano la seconda abilitazione, che hanno dichiarato di non aver mai sperimentato il SL. È stato interessante notare che solo il 15% dei "docenti di ruolo" e il 3% dei "futuri docenti" conoscesse il *Service-Learning*, anche se poi molti hanno dichiarato, rispondendo ad un questionario, che pensavano che si trattasse di un altro modo di chiamare il "volontariato a scuola".

È importante che i docenti delle scuole di ogni ordine grado comprendano il "vero" significato del *Service-Learning*: spesso si pensa erroneamente che una singola attività di volontariato, anche se significativa ai fini della crescita personale e dello sviluppo delle competenze civiche e sociali degli studenti, possa essere considerata un'attività di *Service-Learning*. La differenza è chiara e netta: mentre le attività di volontariato si focalizzano primariamente sul beneficio apportato alla comunità, il *Service-Learning* ha lo scopo di soddisfare

³¹ Di seguito si elencano le progettazioni realizzate: 1) *Liberi davvero*; 2) *Difendere le api coltivando consapevolezza*; 3) *Un patrimonio da salvare sugli itinerari di Annibale*; 4) *La Biblioteca Svelata: viaggio tra Libri e Comunità*; 5) *Nonni Smart*; 6) *Le api come termometro della salute dell'aria che respiriamo*; 7) *MindConnect: un'app per supportare gli studenti nell'ansia e nello stress scolastico*; 8) *Accogliere per una comunità inclusiva*; 9) *Un Ponte tra generazioni: conservare e trasmettere il sapere degli anziani attraverso i giovani*; 10) *Esplorare per arricchire: la storia, la cultura, il patrimonio, l'arte*. Le dieci progettazioni sono state archiviate sul sito web della scuola "Carafa Giustiniani".

³² Sono stati assegnati i seguenti pesi per la scala Likert adottata: *decisamente no* = -1,5; *più no che sì* = -0,5; *più sì che no* = +0,5; *decisamente sì* = +1,5.

³³ Le valutazioni sono significativamente maggiori di zero ($p < .001$) con *effect size* che varia da 0.45 (moderato) a 0.87 (sostanziale). La dimensione che ha riscosso le valutazioni migliori (0.80) è quella della «progettazione di percorsi di *Service Learning*», quella con la valutazione peggiore il «saper valutare le competenze di cittadinanza» (0.39).

parallelamente sia i bisogni della comunità che gli obiettivi di apprendimento degli studenti e delle studentesse³⁴.

Molto spesso, le *mode pedagogiche* etichettano come *Service-Learning* semplici attività di volontariato, ma mentre queste ultime hanno un'intenzionalità solo *solidale*, vale a dire il riuscire ad offrire una risposta partecipativa a dei bisogni sociali, la prima, invece, persegue contemporaneamente una triplice intenzionalità: quella *solidale*, poc'anzi espressa, quella *pedagogica*, in quanto intende migliorare la qualità degli apprendimenti dei singoli studenti, ma anche la profonda *valenza trasformativa* che può e dovrebbe avere rispetto alle metodologie didattiche (e quindi la ricaduta anche sugli apprendimenti dei docenti) e sull'istituzione scolastica o universitaria nel suo complesso in una prospettiva di sistema.

Bibliografia

- Berezowitz C. – Pykett A. – Faust V. – Flanagan C., *Well-being and student civic outcomes*, in J.A. Hatcher – R.G. Bringle – T.W. Hahn (a cura di), *Research on Student Civic Outcomes in Service Learning: Conceptual Frameworks and Methods*, Stylus Publishing, LLC, Sterling, VA 2017m pp. 155-176.
- Bornatici S., *Educare al servizio, insegnare la pace*, in A. Gramigna – R. Minello (a cura di), *Le emergenze nella formazione. L'innovazione della ricerca educativa: i drammi del presente e le sue risorse*, Pensa MultiMedia, Lecce 2024, pp. 51-58.
- Bornatici S., *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-learning*, Vita & Pensiero, Milano 2020.
- Cadei L. – Serrelli E., *“Imparare a servire”: le potenzialità trasformative del service learning nella formazione degli insegnanti*, «Quaderni di pedagogia della scuola», 1, 2021, pp. 76-89.
- Cress C.M. – Stokamer S.T. – Van Cleave T.J. – Kaufman J.P., *Faculty Service-Learning Guidebook: Enacting Equity-Centered Teaching, Partnerships, and Scholarship*, Routledge, New York 2023.
- De Bartolomeis F., *Fare scuola fuori dalla scuola*, a cura di E. Bottero, ristampa di Aracne Editrice, Roma 2018.
- D.P.R. n.275, *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999, n.59*, GU Serie Generale n.186 del 10-08-1999 - Suppl. Ordinario n. 152.
- Fiorin I., *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano 2016.
- Furco A., *Is Service-Learning Really Better than Community Service?* in A. Furco – S.H. Billig (a cura di), *Service-Learning: The Essence of Pedagogy*, Information Age Publishing, Greenwich, CT 2002, pp. 23-50.
- Giunti C. – Lotti P. – Naldini M. – Orlandini L. - Tortoli L. et al. (a cura di), *Linee guida per l'implementazione dell'idea “Dentro/fuori la scuola - Service Learning”*, versione 4.0 [2024], Avanguardie Educative, INDIRE, Firenze 2024.
- Jacoby B., *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*, Jossey-Bass, New York 2015.
- Mezirow J., *Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory*, in J. Mezirow & Associates, a cura di, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco 2000, pp. 3–34.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.
- Mezirow J., *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, a cura di F. Cappa, G. Del Negro, Raffaello Cortina, Milano 2016.
- MIM, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, 2024, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf> (consultato il 3.09.2025).
- MIUR, *Una via italiana per il Service Learning*, nota prot. n. 2700, 8 agosto 2018. <https://www.mim.gov.it/-/una-via-italiana-per-il-service-learning> (consultato il 2.09.2025).
- MIUR, *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento. Linee Guida (ai sensi dell'articolo 1, comma 785, legge 30 dicembre 2018, n. 145)*, 2018, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf> (consultato il 4.09.2025).

³⁴ S. Bornatici, *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-learning*, Vita & Pensiero, Milano 2020.

- Mortari L. (a cura di), *Service learning: per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Puig Rovira J.M., *Pedagogía de la acción común*, Editorial Graó, Barcelona 2021.
- Puig Rovira J.M., *Aprendizaje-servicio, cambio de paradigma y revolución educativa*, «RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio», 14, 2022, pp. 12–35.
- Tapia M.N., *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio*, Città Nuova, Milano 2006.
- Tapia M.N., *El compromiso social en el currículo de la Educación Superior*, CLAYSS, Buenos Aires 2018.
- Tosolini A., *Service Learning e territorio: la scuola come intellettuale sociale*, in L. Orlandini - S. Chipa - C. Giunti (a cura di), *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento Avanguardie Educative*, Roma, Carocci 2020, pp. 91–102.
- UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 2023.

Apprendere attraverso l'azione: progettare inclusione attraverso il Service-Learning

Maria Rosaria Strollo, Università degli Studi di Napoli Federico II, mariarosaria.strollo@unina.it
Francesca Buccini, Università degli Studi di Napoli Federico II, francesca.buccini@unina.it¹

Abstract

Il contributo presenta un'esperienza di Service-Learning realizzata nell'ambito del corso di Pedagogia Speciale che del corso di laurea in Coordinamento dei Servizi Educativi per la Prima Infanzia e il Disagio Sociale dell'Università degli Studi di Napoli Federico II. In stretta collaborazione con le organizzazioni del territorio, le future professioniste sono state chiamate a progettare spazi socio-educativi sensibili, capaci di rispondere ai bisogni dei soggetti in situazione di vulnerabilità. Tale esperienza, arricchita da una dimensione trasformativa, strettamente integrativa del percorso curricolare, ha permesso alle studentesse di integrare l'apprendimento teorico con l'azione, confrontandosi con sfide reali in un'ottica di solidarietà e inclusività. L'attività è stata valutata attraverso un questionario somministrato alle partecipanti, al fine di raccogliere dati qualitativi e quantitativi sull'efficacia dell'intervento formativo. I testi prodotti dalle studentesse durante il percorso sono stati analizzati mediante il software NVivo, consentendo un'analisi approfondita dei contenuti e delle riflessioni emerse. I risultati ottenuti evidenziano come il Service-Learning abbia favorito lo sviluppo di competenze progettuali, capacità di problem solving e una maggiore sensibilità socio-educativa, rafforzando, allo stesso tempo, la consapevolezza del ruolo cruciale degli ambienti nel promuovere processi inclusivi e benessere per tutti.

This paper presents a Service-Learning experience that was carried out as part of the special education course in the coordination of educational services for early childhood and social disadvantage degree program at the University of Naples Federico II. In close collaboration with local organizations, future professionals designed sensitive socio-educational spaces that respond to the needs of vulnerable individuals. This experience was enriched by a transformative dimension closely integrated into the curriculum, allowing students to combine theoretical learning with action and face real challenges with an eye toward solidarity and inclusiveness. The activity was evaluated using a questionnaire to collect qualitative and quantitative data on the training intervention's effectiveness. The students' texts produced during the course were analyzed using NVivo software to allow for an in-depth analysis of the content and reflections that emerged. The results highlight that Service-Learning fosters project skills, problem-solving abilities, and socio-educational sensitivity while strengthening awareness of environments' crucial role in promoting inclusive processes and well-being.

Parole chiave: Apprendimento esperienziale, formazione universitaria, inclusione, ambiente di apprendimento

Keywords: *Experiential learning, university education, inclusion, learning environment*

1. Il Service-Learning come paradigma pedagogico trasformativo

Negli ultimi decenni, il Service-Learning si è affermato come una delle esperienze pedagogiche più feconde e significative nel ripensare in chiave critica il rapporto tra scuola e società. Nato dall'esigenza di superare i limiti di un apprendimento confinato all'aula e alle logiche trasmissive, il Service-Learning propone un modello formativo in cui conoscenza e vissuto si intrecciano in modo significativo, trasformando l'educazione in un'esperienza viva di partecipazione. La tradizione filosofica di riferimento è quella pragmatista di John Dewey, secondo il quale l'apprendimento è un processo di indagine attiva che prende forma nell'interazione tra il

¹ Le Autrici hanno condiviso l'impostazione complessiva del contributo. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione, Maria Rosaria Strollo ha scritto i paragrafi 1 e 2; Francesca Buccini i paragrafi 3, 4 e le conclusioni.

soggetto e il suo ambiente, che, tuttavia, non si esaurisce nel paradigma del “learning by doing”, ma si configura come una pratica in grado di «agganciare la formazione al reale²», di uscire dalla dimensione astratta del sapere per radicarlo nell’esperienza. Il Service-Learning non è dunque una semplice metodologia didattica, ma una forma di educazione responsabile, orientata a «costruire insieme un bene comune³»; un atto di responsabilità verso l’altro, un esercizio di cittadinanza attiva che unisce pensiero, azione e riflessione.

L’azione educativa assume così una valenza etica: l’apprendimento diventa pratica di responsabilità e costruzione del bene comune, ponendo al centro la reciprocità tra individuo e comunità. La letteratura internazionale ha ampiamente documentato i benefici del Service-Learning, sia sul piano cognitivo sia su quello socio-relazionale, in quanto capace di integrare l’apprendimento disciplinare con la crescita personale e sociale degli studenti, rafforzando la motivazione allo studio, consolidando le competenze e potenziando le capacità di problem solving, oltre a promuovere lo sviluppo di abilità relazionali e di leadership, nonché di un più profondo senso di responsabilità civica ed etica offrendo, al contempo, l’opportunità di comprendere la complessità dei problemi sociali e di maturare una coscienza civica orientata al bene comune⁴. Il valore formativo di questo approccio risiede nella sua capacità di integrare teoria e prassi, e di offrire agli studenti l’opportunità di confrontarsi con situazioni reali e di applicare le conoscenze disciplinari per comprendere e affrontare bisogni concreti della comunità. La riflessione critica — condotta individualmente o in gruppo attraverso diari, discussioni o elaborati — consente di trasformare l’esperienza in apprendimento, fungendo da ponte cognitivo che collega l’azione alla costruzione del sapere. Proprio attraverso questo processo riflessivo, l’apprendimento esperienziale assume una valenza civica ed etica: non si configura soltanto come una metodologia didattica, ma come una vera e propria pedagogia dell’impegno, orientata alla formazione di cittadini consapevoli, capaci di riconoscere le disuguaglianze e di agire responsabilmente per la costruzione di comunità più eque e inclusive.

Accanto a questi risultati positivi, emergono tuttavia alcune criticità. Tra le sfide principali vi è la difficoltà delle istituzioni scolastiche e universitarie nell’integrare in maniera sistematica e continuativa tali percorsi all’interno dei curricula, evitando che restino esperienze episodiche o marginali. Inoltre, si pone con urgenza la necessità di formare adeguatamente i docenti, affinché siano capaci di progettare, gestire e valutare attività di apprendimento esperienziale che richiedono una guida pedagogica attenta e una riflessione critica strutturata.

2. Ambienti di apprendimento in prospettiva sistemica

Sebbene sia oramai ampiamente diffusa nelle scienze umane la teoria sistemica che pone in rilievo come il rapporto uomo-ambiente sia caratterizzato da transazionalità e relazionalità, il pre-sapere comune, quello informale, è tuttora permeato dall’idea secondo la quale in ambito didattico l’ambiente dovrebbe essere strutturato una volta e per tutte a partire dalle esigenze dei singoli attori del processo educativo. Per contro, l’orizzonte in cui potrebbe svilupparsi proficuamente una riflessione sulle relazioni individuo ambiente didattico dovrebbe essere caratterizzato da una assoluta a-centralità dei due termini del discorso da intendersi come elementi di un unico sistema. Proprio attraverso l’applicazione della nozione di sistema alle scienze dell’uomo si è sviluppata nei decenni una nuova prospettiva di lettura della formazione umana, la prospettiva ecologica, il cui fulcro è la bidimensionalità, ovvero la reciprocità della relazione uomo-ambiente.

Secondo questo modello l’individuo è considerato lewinianamente un’“entità dinamica”, per un verso, aperta all’input ambientale, per l’altro, chiusa ad una sua immediata influenza. Individuo e ambiente si trovano pertanto in un difficile equilibrio di dipendenza e competizione per cui gli input provenienti da un ambiente in cui il soggetto non si riconosce, svolgendo spesso un’azione “perturbante”, lo inducono non solo a nuove e

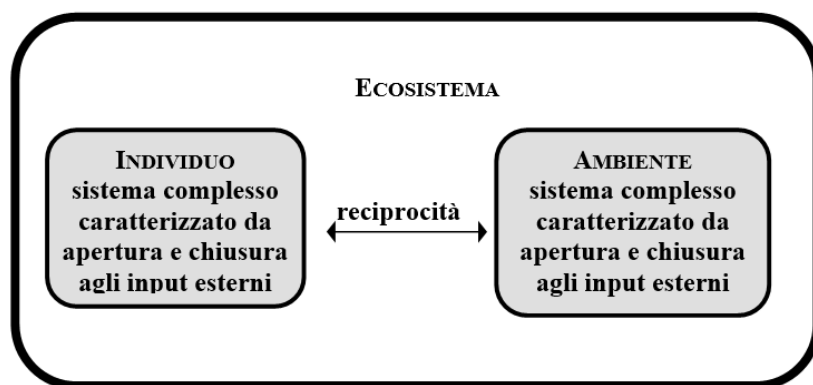
² L. Mortari, *Service Learning: Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017, p.8.

³ *Ibi*, p.11.

⁴ R.G. Bringle – J.A. Hatcher. *A service-learning curriculum for faculty*. «Michigan Journal of Community Service Learning», II (1995), pp. 112–122; J. Eyler et al. *What We Know about the Effects of Service-Learning on Students, Faculty, Institutions, and Communities*, Vanderbilt University, Nashville, TN, 1999; S.H. Billig, *The Effects of Service Learning*, «The School Administrator», LVII, 7 (2000), pp. 14–18; B. Jacoby, *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*, John Wiley & Sons, Hoboken, NJ 2014.

complesse riorganizzazioni interne, ma anche a modificare e ristrutturare l'ambiente, a salvaguardia della propria identità⁵.

Questa complessa dinamica è all'origine della diversità degli individui che, nel momento in cui intraprendono una esperienza di formazione formale risultano portatori di un bagaglio di saperi impliciti ed informali derivante dai contesti di vita, dalle relazioni interpersonali, dalla qualità e dalla quantità degli stimoli ricevuti, dal modo in cui questi input sono percepiti dall'individuo.



Appare a questo punto chiaro il nesso tra ambiente di apprendimento, inteso come contesto di conoscenze, di opportunità e di relazioni sociali positive, ed individuo in formazione.

In questo contesto la relazione con l'ambiente didattico viene investita ad un duplice livello:

- di educazione attraverso l'ambiente, assumendo quest'ultimo connotazioni strumentali all'acquisizione di abilità cognitive, sociali, emotive, motivazionali;
- di educazione all'ambiente inteso come spazio di cui appropriarsi in termini di osservazione e capacità di riconoscerne le risorse.

Il primo livello investe gli allievi: si tratta di educare ad un pensiero capace di interconnettere le separazioni, di capire quali sono le differenze, di scoprire la pluralità, un pensiero che non accetta uno ma più punti di vista, che aiuta a decentrarsi dal proprio per guardare da quello dell'altro e tornare nel proprio, arricchiti dal confronto e dalla differenza.

In tal senso un ambiente didattico è fondamentalmente interdisciplinare, è strumento innovativo in grado di organizzare strutturazioni cognitive che tengano conto di tutti gli aspetti del sapere in quanto accentua l'interdipendenza tra le varie discipline che sono in grado di rispondere a specifici problemi derivanti dallo stesso contesto culturale.

Educare attraverso l'ambiente didattico richiede di avere come fonte di riferimento il contesto ambientale in cui i ragazzi conducono la propria vita. Solo in tal modo si possono generare apprendimenti realmente significativi, ovvero frutto di una esperienza che non presenta soluzione di continuità rispetto alle esperienze pregresse; infatti, nel "groviglio" delle attuali e spesso accese discussioni sulle dinamiche del processo di apprendimento/insegnamento, che hanno generato nel panorama pedagogico una pluralità di indirizzi e scuole di pensiero, uno dei pochi punti fermi, universalmente condivisi e non ritenuti discutibili è la convinzione che ogni ipotizzabile azione formativa debba essere compatibile con l'ambiente spazialmente temporalmente e storicamente definito in cui è immerso il soggetto in formazione.

Il secondo livello dell'educazione ambientale non può, quindi, che riguardare la formazione dei docenti ed essere finalizzata all'acquisizione degli strumenti teorici e pratici che favoriscano una più profonda conoscenza dell'ambiente di provenienza degli allievi. Il termine ambiente si riferisce, in questo contesto, al contesto sociale ed agli artefatti cognitivi che condizionano il processo di crescita informale. Ne deriva la necessità di una profonda conoscenza delle caratteristiche degli utenti: stili di apprendimento, apprendimenti pregressi, atteggiamenti nei confronti della cultura, motivazione ad apprendere, aspettative nei confronti dell'intervento formativo formale e, soprattutto, qualità delle relazioni sociali. La qualità della relazione di una diade, nel

⁵ E. Frauenfelder, *Pedagogia e biologia, una possibile alleanza*, Liguori, Napoli 1994, p. 94.

nostro caso, docente-discente, dipende, infatti, dall'esistenza e dalla qualità di altre relazioni diadiche con terze persone.

Solo a partire da queste premesse è possibile che i docenti possano divenire attivi costruttori di ambienti didattici, ambienti flessibili ed aperti al nuovo, che una volta strutturati, presentino elementi di chiusura connessi alla specificità dell'apprendimento formale, ma anche elementi di apertura all'input degli allievi chiamati ad interagire con essi in maniera proattiva e co-costruttiva.

3. La ricerca

L'apprendimento significativo è un concetto centrale all'interno del paradigma costruttivista, il cui accento è posto sulla costruzione attiva della conoscenza da parte dello studente. In questo processo, le nuove informazioni vengono integrate con quelle già acquisite, favorendo lo sviluppo di competenze, come il problem solving, il pensiero critico e la metariflessione, utilizzabili in contesti diversi, attivando una comprensione più profonda e duratura⁶.

A partire da tale paradigma è oggi più che mai rafforzata la relazione tra didattica e apprendimento, quest'ultimo inteso come un processo dinamico e interattivo, in cui la riflessione e la metacognizione svolgono un ruolo cruciale nella regolazione cognitiva.

Il modello enattivo, a differenza del modello trasmissivo, che considera gli studenti una *tabula rasa*, limitando la loro partecipazione nel processo formativo, pone al centro di esso la relazione e l'esperienza, ridefinendo il contesto classe, inteso, dunque, come un ambiente in cui insegnanti e allievi crescono insieme, valorizzando l'esperienza e il contributo di ciascuno⁷.

Il passaggio alla didattica enattiva rappresenta non solo un cambiamento metodologico, ma un vero e proprio cambiamento di paradigma, che rende la formazione un processo partecipativo, dinamico e condiviso, in grado di valorizzare ogni piccolo progresso e di rispondere in modo più flessibile alle esigenze individuali e collettive degli studenti. Questo tipo di didattica contrasta con i metodi tradizionali, spesso caratterizzati da un apprendimento passivo e stimola la partecipazione attiva degli studenti, rendendoli protagonisti del proprio percorso formativo attraverso strategie quali il problem solving, il cooperative learning e il learning by doing. Alla luce di queste premesse nell'ambito del corso di *pedagogia speciale* è stata condotta una sperimentazione con gli studenti del corso di laurea in *Coordinamento dei servizi educativi per la prima infanzia e il disagio sociale*, i quali sono stati coinvolti, mediante l'utilizzo di software quali floorplanner, homestyler, room planner, sweet home, home design 3D, magic plan, ecc., nella progettazione di spazi socio-educativi sensibili.

L'intervento progettuale non si è limitato alla mera organizzazione degli elementi architettonici, ma è stato inteso come strumento di mediazione pedagogica, in cui ogni scelta – dalla distribuzione degli ambienti all'ergonomia degli arredi, dall'illuminazione alle soluzioni acustiche – è stata finalizzata ad indagare e verificare il nesso tra teoria e prassi; ad integrare conoscenze teoriche con esperienze concrete, riflettendo su come, a partire proprio dall'esperienza, sia in contesti reali che virtuali, si possa promuovere un apprendimento significativo.

L'attività ha messo in luce come la didattica attiva sia un metodo efficace non solo per rafforzare le competenze, ma anche per implementare capacità critiche, adattive e creative, che rendono il processo di costruzione del sapere più dinamico e consapevole.

4. Discussione e risultati

⁶ A. Calvani, *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*, a cura di D. Bramanti, *Progettazione formativa e valutazione*, Carocci, Roma 1998; A. Carletti-A. Varani, *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, Trento 2005.

⁷ M.R. Strollo, *Lo sviluppo delle competenze per la cittadinanza attiva: dalla teoria alla prassi*, «Civitas Educationis: Education, Politics and Culture», V (1), 2016, pp. 235–254; M.R. Strollo, *Apprendere la pedagogia. Percorsi pratici per la comprensione dei processi di sviluppo e socializzazione*, Franco Angeli, Milano, 2019; P.G. Rossi, *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Franco Angeli, Milano 2011.

L'analisi qualitativa dei dati, realizzata mediante il software NVivo, ampiamente diffuso nella ricerca educativa per la gestione, la categorizzazione e l'esplorazione linguistica dei dati testuali, ha permesso di esplorare in profondità le narrazioni e le riflessioni degli studenti coinvolti nell'esperienza di Service-Learning.

In particolare, a partire dal materiale narrativo codificato all'interno del software è stato possibile ricostruire le principali aree di significato esplorando i testi con le *query*, ossia interrogazioni rivolte ai dati per individuare informazioni rilevanti e analizzare pattern ricorrenti. Sono state adoperate la *word frequency query*, utile per individuare le parole ricorrenti e la *cluster analysis*, impiegata per rilevare connessioni semantiche e raggruppamenti significativi tra i contenuti.

La word cloud (figura 1) rappresenta una prima restituzione visiva delle parole più ricorrenti nei testi analizzati. I termini di maggior rilievo — progettazione, educativo, ambiente, benessere, inclusivo ed esperienza — evidenziano come l'esperienza sia stata percepita dagli studenti come un processo centrato sulla progettualità educativa e sulla costruzione di contesti inclusivi, nei quali l'attenzione al benessere individuale e collettivo si intreccia con la dimensione relazionale e partecipativa. La presenza di parole come partecipazione, relazioni, consapevolezza e promuovere suggerisce inoltre una componente riflessiva e trasformativa, coerente con la natura esperienziale e civica del Service-Learning.



Figura 2. Word Cloud

La cluster analysis (Figura 2) elaborata a partire dalle co-occorrenze lessicali, consente di approfondire la struttura semantica sottesa ai testi, mettendo in evidenza reti di significato che riflettono le aree concettuali predominanti.

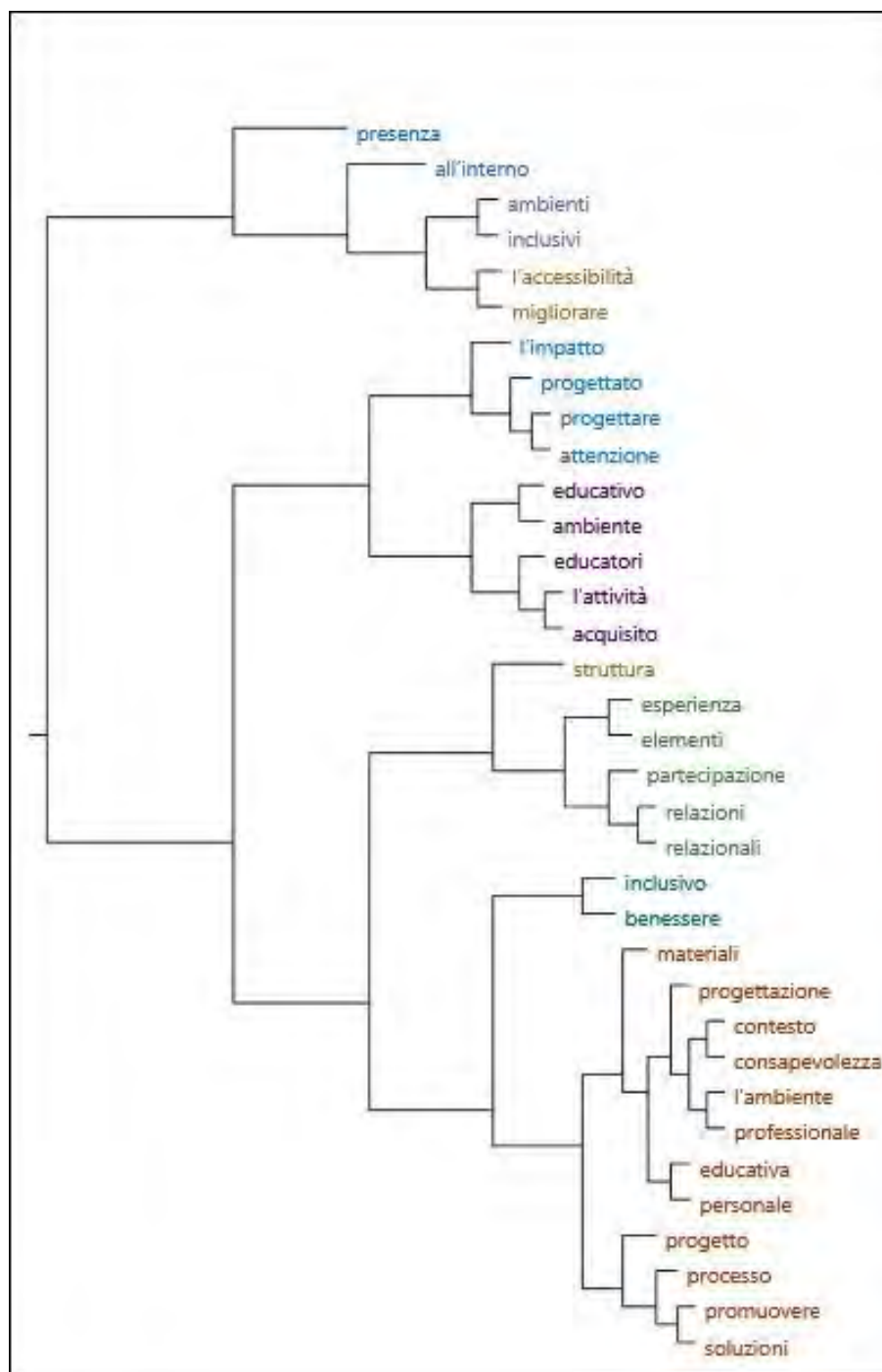
Dall'analisi emergono diversi cluster tematici:

- Il primo, dedicato alla progettazione educativa, evidenzia come gli studenti riconoscano nella progettazione un processo riflessivo e creativo che consente di costruire esperienze educative significative e inclusive.
- Il secondo, relativo ad ambiente e inclusione, mette in luce l'importanza di contesti accoglienti e accessibili, nei quali la qualità delle relazioni e degli spazi favorisca partecipazione e benessere.
- Il terzo, esperienza e relazioni, sottolinea il valore formativo dell'apprendimento esperienziale e collaborativo, in cui la conoscenza si costruisce attraverso l'azione condivisa, la riflessione e la responsabilità verso la comunità.
- L'analisi dei risultati ha evidenziato come l'esperienza realizzata abbia avuto un impatto significativo sulla formazione degli studenti: in primo luogo, ha favorito lo sviluppo di competenze progettuali e l'acquisizione di una maggiore consapevolezza sull'importanza della relazione e dell'interazione tra soggetto e ambiente⁸; in secondo luogo, ha rafforzato la capacità di problem solving, incentivando la ricerca di soluzioni innovative rispondenti alle esigenze educative dei destinatari; in terzo luogo, è risultata potenziata la sensibilità socio-educativa grazie al confronto diretto con situazioni di vulnerabilità e alla necessità di elaborare interventi mirati per migliorare il benessere dei soggetti coinvolti, dove la condizione di fragilità, proprio a partire dalla progettazione dei luoghi, si scontra con la frequente assenza comfort e accoglienza. L'ideazione mirata degli spazi ha posto gli studenti nella condizione di riflettere sul loro eventuale impatto anche da un punto di vista

⁸ M. Striano, *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Liguori, Napoli 2001.

terapeutico⁹ interiorizzando come l'ambiente sia un elemento dinamico e trasformativo, mai neutro; uno strumento di mediazione e di trasformazione capace di influenzare in modo positivo le dinamiche relazionali e cognitive che si attivano in esso, favorendo processi di rieducazione e reintegrazione sociale. Questi ambienti, quindi, assumono una funzione di "cura" che si integra pienamente con i processi educativi, permettendo ai soggetti di sentirsi valorizzati, ascoltati e sostenuti all'interno di un percorso di crescita continua.

Figura 3. Cluster Analysis.



Il percorso progettuale è stato, inoltre, un'occasione per riflettere su come l'ambiente e la sua progettazione, diventano alleati indispensabili anche per attivare processi inclusivi.

⁹ R.S. Ulrich, *View through a window may influence recovery from surgery*, «Science», CCXXIV, 4647 (1984), pp. 420-421.

Di seguito una descrizione dettagliata delle progettazioni.



Figura 3. Progettazione di una casa-famiglia per adolescenti. Primo Piano.



Figura 4. Progettazione di una casa-famiglia. Secondo piano.

Gli spazi progettati all'interno della casa-famiglia (Figure 3 e 4) sono stati pensati per favorire l'autonomia e il benessere di tutti i ragazzi, adattandosi, nel tempo, alle loro differenti esigenze. La casa-famiglia diventa, in questa prospettiva, un luogo di crescita, relazione e inclusione, in cui ognuno si sente accolto e parte di una comunità che si prende cura reciprocamente. Gli spazi comuni, come la cucina, il soggiorno, le aree ricreative e il giardino, sono stati progettati per stimolare l'incontro e la condivisione.

L'asilo nido (0-36 mesi) "Il regno di Simba" (Figura 5) è pensato per rispondere ai bisogni affettivi, cognitivi e sociali dei piccoli: la scelta degli arredi, dei colori e dei materiali evoca armonia e calore, creando un contesto familiare e sereno che rafforza il legame con l'ambiente educativo. Le aule sono flessibili e versatili, organizzate in modo da offrire stimoli diversificati attraverso angoli tematici dedicati alla lettura, al gioco simbolico, alle attività manipolative e artistiche (Figura 6). Un altro aspetto centrale della progettazione è la connessione tra spazi interni ed esterni che arricchisce l'esperienza percettiva: il giardino e le aree verdi diventano luoghi privilegiati di scoperta e gioco, sostenendo lo sviluppo sensoriale e motorio (Figura 7).

Figura 5. Progettazione "Il regno di Simba".



Figura 6. Spazio esterno.



Figura 7. Aula-sezione per le attività.

Il Centro socio-educativo “L’isola che non c’è” (Figure 8, 9 e 10) e “La casa di Luca” (Figure 11, 12 e 13) sono spazi pensati per accogliere i giovani, soprattutto in situazione di vulnerabilità, di ogni provenienza e background, in cui possano sentirsi accolti, valorizzati e supportati nel proprio percorso di crescita grazie a un’ampia gamma di attività educative, ricreative e di accompagnamento allo studio. Le due progettazioni, che incarnano i valori della solidarietà, dell’inclusione e del sostegno reciproco, rispondono alle molteplici esigenze dei ragazzi: spazi esperienziali e inclusivi (sala teatro, laboratorio di cucina, spazi per disegno, fotografia e musica, sala fitness, laboratorio di ceramica) l’aula studio, per attività prettamente didattiche; la zona relax, per il tempo libero; lo sportello di ascolto e di supporto psicologico, adibito al confronto con professionisti qualificati. Lo spazio esterno, in continuazione con quello interno, è pensato, anche in questo caso, per promuovere il benessere psico-fisico degli ospiti, rendendo l’esperienza all’interno del centro ancora più completa e arricchente.

Figura 8. Progettazione “L’isola che non c’è”.



Figura 9. Sala multifunzionale per lavori individuali e di gruppo



Figura 10. Sala cinema/teatro.

Il progetto “Spazio inclusivo in carcere” nasce dall’ambiziosa idea di ripensare il carcere non solo come luogo di reclusione, ma come ambiente di rieducazione e crescita personale. L’architettura degli spazi assume un ruolo pedagogico centrale, poiché, come già discusso, sono proprio le caratteristiche dell’ambiente ad influire profondamente sui comportamenti, sulle dinamiche relazionali e sui percorsi di trasformazione individuale e collettiva. L’obiettivo è quello di creare un contesto più umano e dignitoso, in cui la privazione della libertà non si traduca in una negazione dell’identità, ma diventi l’occasione per un percorso di consapevolezza e riscatto. Gli alloggi sono ripensati per garantire condizioni di vita più adeguate, superando l’idea della cella come luogo di mera detenzione e introducendo soluzioni abitative che favoriscano il decoro, la privacy e il rispetto reciproco (Figure 14 e 15). Accanto agli alloggi, le aree comuni assumono una funzione strategica: sono ambienti pensati per incentivare la socializzazione, il confronto e la cooperazione, elementi essenziali per ridurre il senso di isolamento e stimolare un cambiamento positivo (Figure 16 e 17).

Figura 11. Progettazione “La casa di Luca”.



Figura 12. Sala fitness, aula di musica e di fotografia e sala teatro.



Figura 13. Laboratorio di cucina.

Figura 14. Progettazione cella-vista dall'alto.

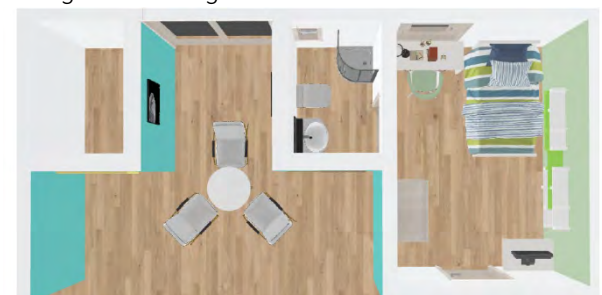


Figura 15. Progettazione cella.

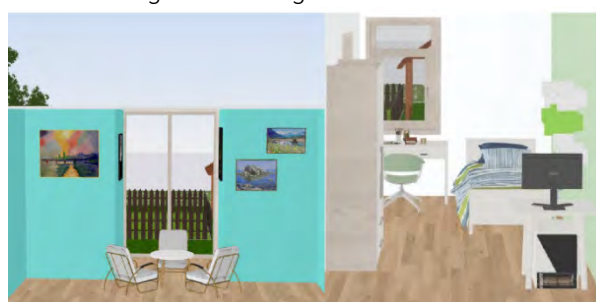
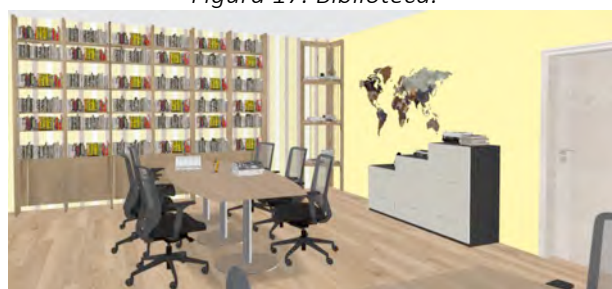


Figura 16. Stanza colloquio.



Figura 17. Biblioteca.



Conclusioni

A partire dall'esperienza condotta nei diversi contesti socio-educativi, è stato possibile analizzare in profondità i bisogni e le criticità emergenti, elaborando proposte progettuali orientate a promuovere benessere, inclusione e partecipazione.

La fase osservativa si è rivelata decisiva per comprendere il valore educativo dello spazio e il suo ruolo nel favorire relazioni significative e nel sostenere processi di costruzione del senso di appartenenza.

Da questo punto di vista, la progettazione si è configurata come un vero e proprio atto formativo, un processo di apprendimento situato che ha permesso di integrare teoria e prassi, generando proposte concrete e significative. I progetti elaborati si sono tradotti in autentici interventi pedagogici, nei quali lo spazio è stato concepito come elemento attivo e costitutivo del processo educativo, capace di orientare le relazioni, i comportamenti e dare significato ai vissuti.

L'esperienza realizzata ha costituito per gli studenti un significativo momento di crescita formativa e professionale, che ha permesso di trasformare le conoscenze acquisite in pratiche pedagogiche responsabili¹⁰; una pratica formativa e trasformativa, nella quale teoria ed esperienza si intrecciano in modo dinamico e generativo, restituendo al sapere significato e concretezza.

Come già discusso, l'apprendimento autentico nasce dall'esperienza e dal confronto con la realtà, dimensione che, in questo percorso, ha assunto un ruolo centrale¹¹.

L'attività ha confermato l'efficacia delle metodologie attive e dei paradigmi enattivi e costruttivisti, mostrando come il coinvolgimento esperienziale favorisca una comprensione più consapevole e duratura. Attraverso la cura dello spazio, gli studenti hanno maturato la consapevolezza che ogni scelta progettuale riflette una precisa intenzionalità pedagogica e incide sulla qualità dei processi educativi: lo spazio non è un semplice contenitore, ma un mediatore attivo dell'apprendimento, in grado di orientare le relazioni, favorire la partecipazione e promuovere il benessere.

In questa prospettiva, la progettazione è divenuta occasione per sviluppare una consapevolezza più profonda del valore educativo dell'ambiente e del suo ruolo nella costruzione di contesti formativi inclusivi, accoglienti e significativi, mostrando come possa essere, al tempo stesso, strumento e risultato di un apprendimento trasformativo¹².

L'ambiente, quindi, non solo accoglie, ma educa, facilitando processi di crescita personali e collettivi in linea con i valori di solidarietà e cittadinanza attiva propri del Service-Learning.

Bibliografia

- Amselle J.L., *Il distacco dall'Occidente*, Meltemi editore, Roma 2009.
- AA.VV., *Sguardi differenti*, Casa Editrice Mammeonline, Foggia 2016.
- Billig S.H., *The Effects of Service Learning*, «The School Administrator», LVII, 7 (2000), pp. 14–18
- Bringle R.G. – Hatcher J.A., *A service-learning curriculum for faculty*, «Michigan Journal of Community Service Learning», II (1995), pp. 112–122.
- Calvani A., *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie, a cura di D. Bramanti, Progettazione formativa e valutazione*, Carocci, Roma 1998.
- Carletti A. – Varani A., *Didattica costruttivista. Dalle teorie alla pratica in classe*, Erickson, Trento 2005.
- Catarci M., *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, FrancoAngeli, Milano 2016.

¹⁰ L. Mortari-Ubbiali M. *Service Learning: A Philosophy and Practice to Reframe Higher Education*, «Athens Journal of Education», VIII, 2 (2021), pp. 115-138; L. Mortari-R. Silva-M. Ubbiali. *A case of service-learning and research engagement in preservice teachers' education*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», XXIII, 3 (2019), pp. 145-158.

¹¹ K. Darian-Smith – J. Willis, *Designing Schools, Space, Place and Pedagogy*, Routledge, London–New York 2016; L. M. Zane, *Pedagogy and Space: Design Inspirations for Early Childhood Environments*, Redleaf Press, St. Paul (MN) 2015.

¹² E. Frauenfelder, *Una dinamica dialogica per la nascita delle Scienze bioeducative*. «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», XIV (1), 2011, pp. 7-17.

- Ceruti M. – Bellusci F., *Il secolo della fraternità*, Castelveccchi editore, Roma 2021.
- Covato C., *Vivere «senza corpo». Bambine e ricordi d'infanzia dall'Otto al Novecento*, in C. Covato – S. Ulivieri (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Unicopli, Milano 2001, pp. 147-180.
- Dato D. – De Serio B. – Lopez A.G., *La formazione al femminile*, Progedit, Bari 2006.
- Durst M., *Identità femminili in formazione*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- Eyler J. et al. *What We Know about the Effects of Service-Learning on Students, Faculty, Institutions, and Communities*, Vanderbilt University, Nashville, TN, 1999.
- Frauenfelder E., *Pedagogia e biologia, una possibile alleanza*, Liguori, Napoli 1994.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.
- Jacoby B., *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*, John Wiley & Sons, Hoboken, NJ 2014.
- Loiodice I., *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- Mellino M., *La critica postcoloniale*, Meltemi editore, Roma 2005.
- Morin E., *Cambiamo strada*, tr. it., Cortina Editore, Milano 2020.
- Mortari L., *Service Learning: Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Pescarmona I. – Gozzelino G., *Voci femminili, sguardi plurali. Conversazioni pedagogiche e storie interculturali*, Progedit, Bari 2023.
- Pinto Minerva F., *La pedagogia interculturale*, in Loiodice I. (a cura di), *Pedagogie. Sguardi plurali sul sapere dell'educazione*, Progedit, Bari 2018.
- Rossi P.G., *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*, Franco Angeli, Milano 2011.
- Sirna C. – Romano R.G., *Decolonizzare la mente: un percorso di umanizzazione*, «Quaderni di Intercultura», XI (2019), pp. 267-276.
- Strollo M.R., *Lo sviluppo delle competenze per la cittadinanza attiva: dalla teoria alla prassi*, «Civitas Educationis: Education, Politics and Culture», V (1), 2016, pp. 235-254.
- Strollo M.R., *Apprendere la pedagogia. Percorsi pratici per la comprensione dei processi di sviluppo e socializzazione*, Franco Angeli, Milano, 2019.
- Striano M., *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Liguori, Napoli 2001.
- Ulrich R.S., *View through a window may influence recovery from surgery*, «Science», CCXXIV, 4647 (1984), pp. 420-421.