

# Pedagogia e Vita

Rivista di problemi pedagogici, educativi e didattici

Quadrimestrale 2025/3

## **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 Bellingeri, Luigi Pati

**Comitato Editoriale** Fabio Alba, *Università di Palermo*; Michele Aglieri, *Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano*; 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 (2025/3)

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

• • •  
**Studium**  
edizioni

EDITRICE  
LA SCUOLA

**Rivista di problemi pedagogici, educativi e scolastici fondata da Mario Cassotti** - Serie 83 - 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 Giuseppe Gioachino Belli 86 - 00193 Roma (e-mail [pedagogiaevita@edizionistudium.it](mailto:pedagogiaevita@edizionistudium.it))

**Abbonamento Annuale 2025 (3 fascicoli):** Abbonamento cartaceo Italia 49,00€ - Europa 64,00€ - Extra Europa 79,00€ - Abbonamento digitale 35,00€

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

**Per informazioni e sottoscrizioni:** Ufficio abbonamenti: [abbonamenti@edizioni-studium.it](mailto:abbonamenti@edizioni-studium.it). È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli 86 - 00193 Roma, oppure bonifico bancario a INTESA SANPAOLO, Via E. Q. Visconti 22, 00193 Roma, IBAN: IT 07C0306903315100000007419, BIC: BCITITMM o a Banco Posta IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli 86 - 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](mailto:autorizzazioni@clearedi.org) e sito web [www.clearedi.org](http://www.clearedi.org)).

[riviste.gruppostudium.it](http://riviste.gruppostudium.it)

© Copyright by Edizioni Studium, 2025

Stampa: MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

ISSN 0031-3777 – ISBN 978-88-382-5490-1

## Abstracts

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

Miatto Enrico - Pellizzari Cecilia - Maulini Claudia, *E-Service-Learning come terzo spazio formativo: una sintesi ragionata*

Il contributo presenta una revisione sistematica della letteratura internazionale sull'e-Service-Learning (e-SL) nell'istruzione superiore, condotta secondo le linee guida PRISMA. L'analisi di 33 studi empirici (2014-2024) evidenzia una prevalenza dei modelli integralmente online, segno dell'espansione tecnologica e dell'accelerazione post-pandemica. L'e-SL emerge come pratica fondata su paradigmi esperienziali e trasformativi, capace di sviluppare competenze digitali, riflessive e civiche, di rafforzare l'autoefficacia e di promuovere consapevolezza etica e interculturale. Tra i fattori abilitanti spiccano la qualità della progettazione didattica, la riflessione critica e la collaborazione strutturata con le comunità; tra le criticità, la tenuta relazionale, le difficoltà di coordinamento e le disuguaglianze digitali. Lo studio interpreta l'e-SL come terzo spazio formativo, in cui la tecnologia si configura come infrastruttura relazionale, capace di promuovere apprendimento partecipato e responsabilità condivisa tra università e territorio.

*The paper presents a systematic review of the international literature on e-Service-Learning (e-SL) in higher education, conducted according to PRISMA guidelines. The analysis of 33 empirical studies (2014-2024) highlights a prevalence of fully online models, reflecting both technological expansion and the post-pandemic acceleration of digital learning. e-SL emerges as a practice grounded in experiential and transformative paradigms, fostering digital, reflective, and civic competences, strengthening self-efficacy, and promoting ethical and intercultural awareness. Key enabling factors include the quality of pedagogical design, structured reflection, and collaborative partnerships with community organizations; main challenges concern relational continuity, coordination difficulties, and digital inequalities. The study conceptualizes e-SL as a third learning space, where technology functions as a relational infrastructure that promotes participatory learning and shared responsibility between universities and communities.*

Parole chiave: e-service learning; istruzione superiore; competenze civiche digitali; revisione sistematica; PRISMA

Keywords: *e-service learning; higher education; digital civic competences; systematic review; transformative learning; PRISMA*

Saltarelli Beatrice - Mantoet Elena, *Il doposcuola come luogo di apprendimento-servizio nella formazione universitaria*

Il Service-Learning si è affermato come un dispositivo pedagogico che integra la formazione accademica con l'impegno civico, trovando nei programmi di doposcuola un fertile terreno di applicazione. Questo articolo presenta una revisione sistematica della letteratura internazionale per analizzare come l'intersezione tra Service-Learning e doposcuola sia stata concettualizzata e implementata. Seguendo il framework PRISMA, le linee guida di riferimento per le revisioni sistematiche, sono stati selezionati e analizzati 22 studi empirici pubblicati tra il 2014 e il 2025. I risultati mostrano una netta prevalenza di studi condotti negli Stati Uniti (82%) e un ricorso maggioritario a metodi di ricerca qualitativi (64%). L'analisi evidenzia una duplice finalità del Service-Learning in questi contesti: da un lato, è inteso come strumento per lo sviluppo di competenze professionali per gli studenti universitari, soprattutto in percorsi di formazione per insegnanti (59%); dall'altro, come oggetto di apprendimento per promuovere consapevolezza civica e responsabilità sociale. La discussione sottolinea come la riflessività sia l'elemento metodologico unificante in tutti gli studi analizzati e come la relazione tra servizio e apprendimento possa favorire un passaggio da un approccio assistenziale a uno solidale. Rispetto a questo tema, ulteriori indagini permetteranno di approfondire il ruolo della riflessività in questo passaggio. Emerge anche la necessità di indagare ulteriormente la relazione tra Service-Learning e tirocinio formativo, quando l'ambito di applicazione del primo si riferisce a percorsi universitari in ambito pedagogico-educativo.

*Service-Learning has emerged as an educational framework that integrates academic education with civic engagement, finding in afterschool programs a fertile ground for its application. This article presents a systematic review of the international literature aimed at analysing how the intersection between Service-Learning and afterschool programs has been conceptualized and implemented. Following the PRISMA framework, the reference guidelines for systematic reviews, 22 empirical studies published between 2014 and 2025 were selected and analysed. Results show a clear predominance of studies conducted in the United States (82%) and a majority use of qualitative research methods (64%). The analysis highlights a dual purpose of Service-Learning in these contexts: on one hand, it serves as a tool for developing professional competencies among university students, particularly in teacher education programs (59%) and, on the other, it serves to foster civic awareness and social responsibility. The discussion emphasizes that reflectivity represents the unifying methodological element across all analysed studies, showing how the relationship between service and learning can support a shift from a charitable to a solidarity-based approach. Further research is needed to explore the role of reflectivity in this transition and to examine the relationship between Service-Learning and field placements within university programs in the pedagogical and educational fields.*

Parole chiave: Service-Learning; università; doposcuola; pratica riflessiva; professionalizzazione; responsabilità sociale

Keywords: *Service-Learning; university; afterschool programs; reflective practice; professional development; social responsibility*

Balduzzi Emanuele - Valentini Maria - Bonafede Paolo, *La sinergia tra Service-Learning e Character Education in università come esperienza trasformativa*

La revisione sistematica esplora la sinergia tra Service-Learning (SL) e Character Education (CE) nel contesto dell'istruzione superiore, con l'obiettivo di chiarire la natura del loro legame pedagogico e formativo. Seguendo le linee guida PRISMA, sono stati selezionati otto studi internazionali (2014-2025) che indagano l'integrazione di SL e CE in ambito universitario. L'analisi qualitativa evidenzia come il SL rappresenti un'esperienza trasformativa capace di promuovere virtù civiche, riflessione etica e crescita personale, fungendo da laboratorio per la formazione del carattere morale e civico. Nonostante l'eterogeneità concettuale e la mancanza di una teoria unificante, i risultati mostrano una convergenza implicita verso modelli educativi fondati su *purpose*, giustizia sociale e deliberazione democratica. La ricerca propone infine la necessità di sviluppare un quadro teorico integrato e comparativo per tradurre il potenziale formativo del nesso CE-SL in prassi educative coerenti e sistemiche.

*This systematic review explores the synergy between Service-Learning (SL) and Character Education (CE) within higher education, aiming to clarify the pedagogical and formative nature of their interconnection. Following PRISMA guidelines, eight international studies (2014-2025) investigating the integration of SL and CE in university settings were selected. The qualitative analysis highlights SL as a transformative experience that fosters civic virtues, ethical reflection, and personal growth, serving as a laboratory for moral and civic character formation. Despite conceptual heterogeneity and the absence of a unifying theory, the findings reveal an implicit convergence toward educational models grounded in purpose, social justice, and democratic deliberation. The study concludes by emphasizing the need to develop an integrated and comparative theoretical framework to translate the formative potential of the CE-SL nexus into coherent and systemic educational practices.*

Parole chiave: Service-Learning, Character Education, Istruzione Superiore, Educazione Trasformativa, Revisione Sistematica

Keywords: *Service-Learning, Character Education, Higher Education, Transformative Education, Systematic Review*

Cadei Livia - Serrelli Emanuele, *From service to collective competence: on the relationship between Service-Learning, skills, and participation in higher education*

Il Service-Learning – particolarmente diffuso e studiato nella *higher education* – è un approccio educativo che integra l'apprendimento formale con l'impegno attivo in esperienze di servizio alla comunità, promuovendo partecipazione sociale e acquisizione di abilità. Tra queste due istanze, tuttavia, sussiste un rapporto complesso: le *skills* rimandano spesso a un'ottica in ultima analisi individualistica, oltre a richiedere processi di insegnamento e valutazione difforni rispetto alla motivazione e all'informalità che sono funzionali alla partecipazione sociale; anche l'*engagement* è, spesso, inteso in senso individua-

le, come adesione al proprio percorso personale di apprendimento, mentre le dimensioni di ingaggio reciproco tra studenti e comunità rimangono spesso implicite. Questo articolo presenta una *systematic narrative review* della letteratura internazionale, volta a sondare gli aspetti più consolidati e quelli più in ombra del rapporto tra Service-Learning, *skills* e coinvolgimento. Condotta su 13 studi selezionati tra 144 record, essa suggerisce di spostare l'attenzione dalle abilità individuali verso competenze collettive, promuovendo pratiche di collaborazione reciproca tra studenti e comunità.

*Service-Learning – widely adopted and studied in higher education – is an educational approach that integrates formal learning with active community service, promoting both social participation and the development of skills. However, the relationship between these two dimensions is complex: skills are often framed from an individualistic perspective and require teaching and assessment processes that may not align with the motivation and informality essential to genuine social engagement. Likewise, engagement is frequently understood as personal involvement in one's learning path, while reciprocal engagement between students and communities often remains implicit. This article reports a systematic narrative review of international literature on the relationship between Service-Learning, skill development, and engagement in higher education. Based on 13 studies selected from 144 records, the review suggests shifting the focus from individual skills to collective competences, fostering reciprocal collaboration between students and communities.*

Parole chiave: *Service-Learning*; Partecipazione sociale; *Skills*; Competenze; Higher education / università

Keywords: *Service-Learning*; Social participation; *Skills*; Competences; Higher education

Torre Emanuela M. - Ricchiardi Paola, *Service-Learning e orientamento universitario*

Il presente contributo analizza le pratiche di utilizzo dell'Academic Service-Learning (ASL) a fini orientativi, evidenziandone frequenza, finalità, ambiti disciplinari, modalità di attuazione, strategie di valutazione ed esiti. La *systematic review* ha preso in esame contributi pubblicati negli ultimi dieci anni, individuando, attraverso quattro banche dati (Education Source, ERIC, Scopus, Web of Science), 335 studi iniziali, ridotti a 45 dopo la selezione. L'analisi mostra che il SL viene impiegato con finalità orientative in ambito universitario, secondo due principali linee di sviluppo: *career decision-making*, orientato alla conoscenza di opportunità formative e di carriera, in particolare in ambiti professionali poco esplorati dagli studenti, e *career development*, volto a consolidare progetti professionali già avviati attraverso esperienze sul campo. Gli esiti risultano promettenti, specie se i progetti di ASL prevedono un elevato coinvolgimento del territorio e se l'esperienza è accompagnata da una fase riflessiva in aula.

*This contribution examines the use of Academic Service-Learning (ASL) for career guidance purposes, highlighting its frequency, objectives, disciplinary domains, implementation and assessment methods, and outcomes. The systematic review considered studies pu-*



*blished over the past ten years, identifying 335 initial contributions across four databases (Education Source, ERIC, Scopus, Web of Science), which were reduced to 45 after the selection process. The analysis shows that Service-Learning is employed for guidance purposes in higher education along two main lines of development: career decision-making, aimed at enhancing knowledge of educational and career opportunities – particularly in professional fields that students have not yet explored – and career development, aimed at consolidating career plans already underway through field-based experiences. The findings are promising, especially when ASL projects entail strong community engagement and when the experience is complemented by a structured reflective phase in the classroom.*

Parole chiave: Service-Learning, Università, Orientamento, Career development, Career guidance

Keywords: *Service-Learning, Higher Education, Career development, Career guidance, Career exploration*

Bornatici Sara - Zini Paola, *La formazione in servizio degli insegnanti. Quali sfide per il Service-Learning?*

Il contributo presenta le risultanze di una systematic review della letteratura internazionale in merito alla formazione dei docenti in servizio sul dispositivo pedagogico del Service-Learning. Dall'analisi emergono numerose pratiche ed esperienze legate alla formazione pre-service degli insegnanti; le iniziative rivolte alla formazione in-service, pur presenti, risultano meno consolidate in termini sistematici. Questo dato sollecita due ordini di questioni. In primo luogo, traspare la difficoltà dell'higher education nel proporre percorsi di formazione significativi sui temi in oggetto, intercettando spazi progettuali che appaiono già consolidati nella formazione pre-service. Tra essi, a titolo esemplificativo, si possono annoverare iniziative legate alle physical education, alle competenze digitali, all'inclusione. In secondo ordine, è utile problematizzare il tema della reale spendibilità di quanto appreso nella formazione iniziale, ponendo anche la questione della disseminazione e delle pratiche di documentazione.

*This paper highlights the results of a systematic review of international literature on the training of in-service teachers on the pedagogical approach of Service Learning. The analysis reveals numerous practices and experiences related to pre-service teacher training; initiatives aimed at in-service training, although present, are less consolidated in systematic terms. This raises two sets of questions. Firstly, it underlines the difficulty of higher education in offering meaningful training courses on the topics in question, intercepting project areas that already appear to be well established in pre-service training. These include, for example, initiatives related to physical education, digital skills and inclusion. Secondly, it is useful to question the real applicability of what is learned in initial training, also raising the issue of dissemination and documentation practices.*

Parole chiave: Apprendimento-servizio, insegnanti in servizio, formazione, limiti, opportunità

Keywords: *Service-Learning, in-service teachers, training, limitations, opportunities*

La Marca Alessandra - Falzone Ylenia, *Service-Learning nella formazione iniziale degli insegnanti*

Il presente contributo presenta una revisione sistematica della letteratura volta a individuare le caratteristiche e gli effetti dell'implementazione del Service-Learning (SL) nella formazione iniziale dei futuri insegnanti. La ricerca ha incluso studi qualitativi, quantitativi e misti pubblicati su database internazionali, utilizzando criteri di inclusione rigorosi al fine di indagare percezioni, esperienze e impatti formativi del SL nei curricula universitari. Il processo di screening ha previsto una prima valutazione degli abstract seguita dall'analisi completa dei full-text, con particolare attenzione alla qualità metodologica degli studi inclusi, operata da due revisori indipendenti. I risultati convergono nell'identificare il SL come metodologia efficace per sviluppare competenze professionali integrate: dalla riflessività pedagogica alla sensibilità interculturale, dalle abilità collaborative alla comprensione critica del contesto educativo. Gli aspiranti insegnanti mostrano incrementi significativi nella motivazione professionale e nella capacità di connettere teoria e pratica educativa. La revisione evidenzia tuttavia la necessità di maggiore standardizzazione nei modelli implementativi e negli strumenti valutativi.

*This study presents a systematic literature review aimed at identifying the characteristics and effects of Service-Learning (SL) implementation in pre-service teacher education. The research included qualitative, quantitative, and mixed-methods studies published in international databases, using rigorous inclusion criteria to investigate perceptions, experiences, and educational impacts of SL in university curricula. The screening process involved an initial evaluation of abstracts followed by complete full-text analysis, with particular attention to the methodological quality of included studies, conducted by two independent reviewers. Results converge in identifying SL as an effective methodology for developing integrated professional competencies: from pedagogical reflection to intercultural sensitivity, from collaborative skills to critical understanding of educational contexts. Pre-service teachers show significant increases in professional motivation and ability to connect theory and educational practice. However, the review highlights the need for greater standardization in implementation models and assessment tools to optimize the educational effectiveness of SL in teacher training programs.*

Parole chiave: Service-Learning, formazione iniziale insegnanti, percezioni, sviluppo professionale, revisione sistematica

Keywords: *Service-Learning, Initial Teacher Education, Perceptions, Professional Development, Systematic Review*

Bonura Aurelia, *Promuovere il cambiamento attraverso il Service-Learning: un'esperienza pedagogica nella formazione iniziale degli insegnanti*

Nel contesto delle trasformazioni che attraversano l'istruzione superiore, il Service-Learning (SL) rappresenta un dispositivo pedagogico strategico per

coniugare saperi teorici e impegno civico, favorendo processi di apprendimento trasformativo e responsabilizzazione sociale. Il contributo, partendo dall'importanza del SL nei percorsi formativi, presenta l'esperienza dell'Università degli Studi di Palermo come buona pratica istituzionale: in questo Ateneo è stato infatti attivato un insegnamento dedicato al SL nel primo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione primaria. Vengono descritte la struttura didattica, gli obiettivi formativi, le metodologie adottate e le ricadute osservate in termini di sviluppo di competenze sociali, progettuali e riflessive. L'insegnamento prevede la co-progettazione di interventi in risposta a bisogni reali del territorio. L'analisi qualitativa delle esperienze e delle narrazioni riflessive degli studenti evidenzia il potenziale trasformativo del SL nella formazione iniziale dei docenti e nel rafforzamento del ruolo civico dell'università.

*In the context of the ongoing transformations affecting higher education, Service-Learning (SL) represents a strategic pedagogical approach that integrates theoretical knowledge with civic engagement, fostering transformative learning processes and social responsibility. This contribution, starting from the significance of SL within educational pathways, presents the experience of the University of Palermo as an example of good institutional practice. In this university, a course specifically dedicated to SL has been introduced in the first year of the degree program in Primary Education. The paper describes the course structure, learning objectives, adopted methodologies, and the observed outcomes in terms of the development of social, project-design, and reflective competences. The teaching activity involves the co-design of interventions responding to real needs within the local community. A qualitative analysis of students' experiences and reflective narratives highlights the transformative potential of Service-Learning in initial teacher education and in strengthening the civic role of the university.*

Parole chiave: Service-Learning, formazione iniziale, impegno civico, apprendimento trasformativo, università-territorio

Keywords: *Service-Learning, initial teacher education, civic engagement, transformative learning, university-community relations*

Di Masi Diego - Del Negro Gaia, *Service-Learning e neurodiversità. Un'opportunità per sfidare la discriminazione abilista*

Il Service-Learning è una metodologia didattica esperienziale che integra attività di servizio alla comunità con il percorso accademico delle persone studenti, con l'intenzione di contribuire al positivo cambiamento sociale a partire dai bisogni espressi dalla comunità. Quando si rivolge alla disabilità, il Service-Learning tende a mettere l'accento sul service, ovvero a pensare le persone disabili come destinatarie di un servizio, e non come studenti che apprendono (learners). Con quali modalità si può valorizzare l'esperienza di persone neurodivergenti come soggetti impegnati in attività di apprendimento? Attraverso un'analisi della letteratura, si cercherà di guardare oltre il modello medico, verso un modello sociale capace di cogliere altre prospettive al Service-Learning,

più riflessive e trasformative in grado di mettere in discussione la prospettiva abilista che interpreta corpi ed esperienze non conformi come patologici.

*Service-Learning is an experiential education method that combines community service activities with students' academic training to contribute to positive social change based on community needs. When applied to people with disabilities, Service-Learning tends to emphasize the service component and view people with disabilities primarily as recipients of a service rather than as learners. What approaches can be used to value the experience of neurodiverse people as active participants in learning activities? Through a review of the literature, this analysis aims to look beyond the medical model to a social model that is able to offer alternative perspectives on Service-Learning – perspectives that are more reflexive and transformative and that challenge the ableist view that interprets non-normative bodies and experiences as pathological.*

Parole chiave: Service-Learning, neurodiversità, riflessività, apprendimento trasformativo, abilismo

Keywords: *Service-Learning, neurodiversity, reflexivity, transformative learning, ableism*

Culcasi Irene - Cesarano Valentina Paola - Striano Maura - Cinque Maria, *Dialogo tra Service-Learning e Philosophy for Children: un ponte tra università e scuole del Mezzogiorno*

Il Campionato dei Valori è un progetto educativo rivolto alle scuole primarie del Mezzogiorno, concepito come un ponte trasformativo tra università, territorio e comunità. Promosso in sinergia con esperti universitari, docenti e attori locali, integra la metodologia della Philosophy for Children (P4C) e l'approccio del Service-Learning (SL) per promuovere pensiero critico, responsabilità civica e partecipazione attiva tra gli alunni. Giunto alla terza edizione, coinvolge 750 studenti, 66 docenti e 20 istituti scolastici, valorizzando il dialogo tra accademia e scuola in un'ottica di terza missione. Le attività uniscono indagine filosofica e azioni di servizio ispirate ai valori del bene comune. Il contributo analizza le potenzialità educative dell'integrazione tra riflessione, esperienza e impegno, mostrando come l'incontro tra SL e P4C generi impatti significativi sul piano formativo e sociale, proponendosi come modello replicabile di educazione civica e cooperazione interistituzionale.

*Campionato dei Valori is an educational project addressed to primary schools in Southern Italy, conceived as a transformative bridge between universities, local communities, and the broader territory. Promoted in collaboration with university experts, teachers, and local stakeholders, it integrates the methodology of Philosophy for Children (P4C) and the Service-Learning (SL) approach to foster critical thinking, civic responsibility, and active participation among students. Now in its third edition, the project involves 750 students, 66 teachers, and 20 schools, strengthening dialogue between academia and the school system within a Third Mission perspective. Its activities combine philosophical inquiry with service actions inspired by the values of the common good. This contribution examines the edu-*

*cational potential of integrating reflection, experience, and civic engagement, showing how the interaction between SL and P4C generates significant formative and social impacts, positioning itself as a replicable model of civic education and inter-institutional cooperation.*

Parole chiave: Service-Learning; Philosophy for Children; Università e territorio; Educazione civica; Terza Missione

Keywords: *Service-Learning; Philosophy for Children; University and territory; Civic education; Third Mission*

Lotti Patrizia - Consegna Simone, *Non solo partner: la scuola con l'università nel processo di istituzionalizzazione del Service-Learning*

Il contributo analizza il ruolo della collaborazione scuola-università nel processo di istituzionalizzazione del Service-Learning (SL), configurandosi come un continuum qualitativo che evolve dalla collaborazione strumentale verso veri e propri partenariati educativi. L'analisi empirica, condotta a partire dagli esiti dell'utilizzo della Rubrica Maturità di impiego dell'approccio pedagogico del Service Learning, evidenzia come questa relazione rappresenti una leva strategica per l'istituzionalizzazione del SL, favorendo processi di co-progettazione, ricerca-azione e valutazione condivisa. La diversificazione delle configurazioni collaborative dimostra la potenzialità trasformativa di questa alleanza quando sostenuta da governance condivisa, dispositivi di documentazione e lessico comune.

*The contribution analyzes the role of school-university collaboration in the process of institutionalizing Service Learning, configuring itself as a qualitative continuum that evolves from instrumental collaboration towards true educational partnerships. The empirical analysis conducted based on the Maturità di impiego dell'approccio pedagogico del Service-Learning Rubric, highlights how this relationship represents a strategic lever for the institutionalization of SL, fostering processes of co-design, action-research, and shared evaluation. The diversification of collaborative configurations demonstrates the transformative potential of this alliance when supported by shared governance, documentation tools, and common language.*

Parole chiave: Collaborazione scuola-università; Istituzionalizzazione del Service-Learning; Partenariati educativi; Governance condivisa

Keywords: *School-university collaboration; Institutionalization of Service-Learning; Educational partnerships; Shared governance*

Galeotti Glenda - Del Gobbo Giovanna, *Il Service-Learning nell'Alta Formazione per lo sviluppo sostenibile: da una sperimentazione a una proposta di istituzionalizzazione*

Inserendosi nel dibattito scientifico sul Service-Learning (SL) in Alta Formazione e valorizzando i risultati della ricerca condotta nell'ambito del progetto europeo Facing Fire. Service-Learning to Improve Training and Employability in Wildfire Management in Southern Europe, questo articolo propone

un'interpretazione del SL come “dispositivo formativo” sulla base della prospettiva teorica delineata da Federighi e, in precedenza, da Bernstein. Tale inquadramento intende il SL non solo come metodologia didattica o strategia educativa, ma come una progettualità formativa capace di integrare conoscenza teorica, esperienza pratica e responsabilità sociale in un unico processo di sviluppo individuale e collettivo. Questa chiave interpretativa permette di evidenziare il potenziale del SL per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile in Alta Formazione, sottolineandone la capacità di favorire processi di apprendimento emancipativi e socialmente orientati e di promuovere innovazione culturale e organizzativa all'interno delle università, attivando un circolo virtuoso tra didattica, ricerca e terza missione.

*Engaging with the scientific debate on Service-Learning (SL) in Higher Education and building on the results of research conducted within the European project Facing Fire. Service-Learning to Improve Training and Employability in Wildfire Management in Southern Europe, this article proposes an interpretation of SL as a “formative device” based on the theoretical perspective outlined by Federighi and, earlier, by Bernstein. This framework allows SL to be understood not merely as a teaching methodology or an educational strategy, but as an educational design capable of integrating theoretical knowledge, practical experience, and social responsibility into a single process of individual and collective development. This interpretative framework highlights the potential of SL for Education for Sustainable Development in Higher Education. It emphasizes its ability to foster emancipatory and socially oriented learning processes and to promote cultural and organizational innovation within universities, thereby activating a virtuous cycle between teaching, research, and the third mission.*

Parole chiave: innovazione didattica, terza missione, competenze di sostenibilità, sviluppo organizzativo, professionisti dell'educazione e della formazione

Keywords: *Innovation in education, Third Mission, Skills for sustainability, Organizational development, Education and training professionals*

## Hanno collaborato

Emanuele Balduzzi, Istituto Universitario Salesiano di Venezia (IUSVE)

Paolo Bonafede, Università degli Studi di Trento

Aurelia Bonura, Università degli Studi di Palermo

Sara Bornatici, Università degli Studi di Brescia

Livia Cadei, Università Cattolica del Sacro Cuore

Valentina Paola Cesarano, Università Pegaso

Maria Cinque, Università LUMSA

Simone Consegnati, Indire

Irene Culcasi, Università LUMSA

Giovanna Del Gobbo, Università degli Studi di Firenze

Gaia Del Negro, Università degli Studi di Torino

Diego Di Masi, Università degli Studi di Torino

Ylenia Falzone, Università degli Studi di Palermo

Glenda Galeotti, Università degli Studi di Firenze

Alessandra La Marca, Università degli Studi di Palermo

Patrizia Lotti, Indire

Elena Mantoet, Istituto Universitario Salesiano Venezia (IUSVE)

Claudia Maulini, Università degli Studi di Napoli Parthenope

Enrico Miatto, Istituto Universitario Salesiano di Venezia (IUSVE)

Cecilia Pellizzari, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Paola Ricchiardi, Università degli Studi di Torino

Beatrice Saltarelli, Istituto Universitario Salesiano Venezia (IUSVE)

Emanuele Serrelli, Università Cattolica del Sacro Cuore

Maura Striano, Comune di Napoli, Università degli Studi di Napoli Federico II

Emanuela M. Torre, Università degli Studi di Torino

Maria Valentini, Università degli Studi di Padova, Istituto Universitario Salesiano di Venezia (IUSVE)

Paola Zini, Università Cattolica del Sacro Cuore

Livia Cadei

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

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 Hatcher<sup>1</sup>, Furco<sup>2</sup> e Tapia<sup>3</sup>, 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 permettono di fare avanzare la riflessione teorica, ma consolidano il

<sup>1</sup> R. Bringle – J.A. Hatcher, *Service-learning curriculum for faculty*, «Michigan Journal of Community Service Learning», 2 (1995), pp. 3-28.

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> 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.



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 conformi con i 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 danno prova di 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 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, Consegna). 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 *Service-Learning* rafforzi la connessione tra teoria e pratica; la revisione sulla formazione in servizio (Bornatici, Zini) evidenzia opportu-

nità 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 *Servi-*

*ce-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 evidenzia 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 impegnato. 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.

Enrico Miatto - Cecilia Pellizzari - Claudia Maulini

*E-Service-Learning come terzo spazio formativo:  
una sintesi ragionata<sup>1</sup>*

*1. Introduzione*

Negli ultimi anni, l'e-Service-Learning (e-SL) promosso attraverso formule ibride o totalmente a distanza si è progressivamente affermato a livello internazionale come ambito di sperimentazione e ricerca didattica. Tale sviluppo ha conosciuto una significativa accelerazione durante l'emergenza sanitaria da COVID-19 che, in via generale, ha reso necessaria una profonda riconfigurazione dei modelli formativi e delle modalità di interazione tra università e comunità<sup>2</sup>. Questa espansione, tuttavia, non può essere ricondotta unicamente a una risposta contingente all'emergenza sanitaria, va interpretata anche come l'esito di un processo più ampio di trasformazione dei modelli di formazione accademica, in cui la dimensione digitale ha progressivamente assunto un ruolo strutturale nella mediazione tra processi di apprendimento e di servizio. La letteratura evidenzia come l'e-SL tenda a consolidarsi quale dispositivo formativo capace di coniugare, in modo sinergico, finalità pedagogiche e istanze didattiche, tecnologiche e sociali, promuovendo esperienze orientate alla responsabilità civica e allo sviluppo professionale degli studenti<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori, nello specifico, per le finalità della valutazione scientifica, è possibile attribuire la stesura dei paragrafi 1, 2 e 4 a Enrico Miatto; 2, 3, 3.1. a Cecilia Pellizzari; 3.2, 3.3 e 4 a Claudia Maulini.

<sup>2</sup> M. Ruiz-Corbella – J. García-Gutiérrez, *Aprendizaje-servicio en escenarios digitales de aprendizaje: Propuesta innovadora en la educación superior*, «RIED», XXIII, 1 (2020), pp. 183-198.

<sup>3</sup> Cfr. A. Escofet, *Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: ¿una relación posible?*, «RIED», XXIII, 1 (2020), pp. 169-182; J. García-Gutiérrez – M. Ruiz-Corbella – Á. Manjarrés

In questo studio, l'e-SL è inteso come esperienza formativa in cui la componente didattica, quella di servizio, o entrambe, vengono realizzate in modalità *online*. Sulla base di tali caratteristiche, la classificazione oggi più accreditata<sup>4</sup> individua quattro configurazioni disposte lungo un *continuum* di integrazione del digitale: *Tipo I*: istruzione interamente *online* e esperienze di servizio alla comunità in presenza; *Tipo II*: istruzione in presenza e esperienze di servizio alla comunità interamente *online*; *Tipo III*: formato *blended*, con istruzione e servizio alla comunità parzialmente *online* e parzialmente in presenza; *Tipo IV*: istruzione e esperienze di servizio alla comunità completamente *online*.

Tale tipizzazione permette di analizzare in modo più puntuale le scelte didattiche e organizzative, i prodotti attesi, le forme di partenariato e gli esiti generati per studenti e comunità.

Nel quadro della formazione universitaria, l'e-SL rappresenta l'evoluzione digitale di un approccio pedagogico-didattico fondato sull'integrazione intenzionale di apprendimento accademico e servizio alla comunità; esso si configura come mediatore di competenze trasversali e professionali, poiché consente agli studenti di apprendere attraverso l'azione, la collaborazione e la riflessione critica<sup>5</sup>. L'ambiente digitale, lungi dal ridurre la dimensione esperienziale dell'apprendimento-servizio, ne moltiplica le possibilità di interazione, configurando spazi di apprendimento plurali in cui si intrecciano conoscenza, cittadinanza e responsabilità<sup>6</sup>.

Nelle forme dell'e-SL, le tecnologie digitali non sono dunque ridotte a strumenti di mera mediazione tecnica ma assumono, piuttosto, il

Riesco, *Virtual Service Learning in Higher Education. A theoretical framework for enhancing its development*, «Frontiers in Education», 5 (2021); 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, 3 (2022), pp. 39-58; E. Balduzzi, J. L. Fuentes – E. Miatto (a cura di), *Misión social de la universidad y aprendizaje-servicio: Referencias teóricas y líneas de investigación emergentes*, EUNSA, Pamplona 2025.

<sup>4</sup> L. S. Waldner – M.C. Widener – S.Y. McGorry, *E-service learning: The evolution of service-learning to engage a growing online student population*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», XVI, 2 (2012), pp. 123-150.

<sup>5</sup> A. Furco – S. H. Billig (a cura di), *Service Learning. The Essence of the Pedagogy*, Information Age Pub, Greenwich CT 1996.

<sup>6</sup> M. Ruiz-Corbella – J. García-Gutiérrez, *Aprendizaje-servicio en escenarios digitales de aprendizaje*, cit.

ruolo di veri e propri ambienti di esperienza e di relazione, nei quali si configurano nuove forme di incontro, di comunicazione e di costruzione condivisa del sapere. Esse contribuiscono a ridefinire le modalità di partecipazione e di impegno sociale, offrendo agli studenti opportunità di apprendimento e collaborazione solidale anche a distanza. L'esperienza formativa, mediata dal digitale, si pone come spazio di esercizio della cittadinanza responsabile, dove la dimensione tecnologica diventa occasione per sviluppare consapevolezza etica, senso di appartenenza e corresponsabilità nel mondo interconnesso.

Un orizzonte promettente nella letteratura pedagogica interpreta oggi le pratiche di apprendimento-servizio come uno *spazio terzo* di insegnamento e apprendimento<sup>7</sup> che consente il superamento delle tradizionali dicotomie tra teoria e pratica, aula e territorio, apprendimento formale e non formale. Anche nelle modalità a distanza, esse si configurano come contesti ibridi e permeabili, in cui i saperi accademici si intrecciano con le conoscenze, i bisogni e le risorse delle comunità, generando processi di co-costruzione del significato e di trasformazione reciproca. La trasposizione digitale dell'apprendimento-servizio amplia ulteriormente la portata di questo *spazio terzo*, favorendo la creazione di forme di prossimità virtuale, di laboratori partecipativi e di ambienti ibridi di apprendimento nei quali l'università si apre al territorio e, al tempo stesso, si connette con reti globali<sup>8</sup>.

L'e-SL, in questo modo, non rappresenta una mera risposta contingente all'e-learning, bensì una configurazione pedagogica complessa, nella quale la tecnologia assume il valore di infrastruttura relazionale e diviene spazio di incontro tra conoscenza, impegno etico e cittadinanza attiva.

<sup>7</sup> Cfr. D. Mayor Paredes, *Aprendizaje-servicio: una partitura híbrida en construcción*, in D. Mayor Paredes – A. Granero Andújar (a cura di), *Aprendizaje-servicio en la universidad*, Octaedro, Barcelona 2021, pp. 19-38; E. Miatto, *El aprendizaje-servicio como "tercer espacio" para la enseñanza en la universidad*, in E. Balduzzi – J. L. Fuentes – E. Miatto (a cura di), *Misión social de la universidad y aprendizaje-servicio*, cit., pp. 65–80.

<sup>8</sup> Cfr. J. Potter – J. McDougall, *Digital media, culture and education: Theorising third space literacies*, Palgrave Macmillan, London 2017; P. G. Rossi, *L'ambiente digitale come terzo spazio nella didattica universitaria*, in P. Federighi – M. Ranieri – G. Bandini (a cura di), *Digital scholarship tra ricerca e didattica*, FrancoAngeli, Milano 2019, pp. 40-52; P. C. Rivoltella (a cura di), *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*, Raffaello Cortina, Milano 2021.

Alla luce di queste premesse, il presente studio propone una revisione sistematica della letteratura internazionale volta ad approfondire il potenziale formativo dell'e-SL nell'istruzione superiore. L'indagine ricostruisce e interpreta criticamente i principali modelli di e-SL, analizzandone le configurazioni tipologiche<sup>9</sup> e i contesti disciplinari di applicazione, e approfondisce gli esiti formativi rilevati, con particolare attenzione ai fattori abilitanti e agli ostacoli che ne influenzano l'efficacia e la sostenibilità sui piani tecnologico, didattico, istituzionale e comunitario. La revisione, in ultima analisi, intende indagare il valore dell'e-SL come pratica capace di integrare saperi, competenze e responsabilità sociale in ambienti digitali e *blended*, nei quali l'apprendimento si configura come processo riflessivo, collaborativo e orientato all'impegno civico.

## 2. Materiali e metodi

L'analisi della letteratura, realizzata secondo le linee guida PRISMA<sup>10</sup>, ha garantito trasparenza, tracciabilità e affidabilità in tutte le fasi del processo. La ricerca delle fonti è stata condotta consultando banche dati internazionali quali: *SCOPUS*, *EBSCO*, *ERIC*.

Con l'obiettivo di mantenere un equilibrio tra sensibilità, intesa come capacità di includere tutti gli studi rilevanti, e specificità, data dalla selezione dei soli articoli coerenti con i criteri e gli obiettivi della revisione, è stata elaborata la seguente *query* mirata alla selezione delle pubblicazioni pertinenti:

("service learning" OR "service-learning" OR "community engagement") AND ("higher education" OR college OR university OR "post secondary" OR postsecondary OR "tertiary education" OR graduate OR undergraduate) AND (teacher\* OR educator OR facult\* OR education) AND ("eservice learning" OR "eservice-learning" OR "online service learning" OR "online service-learning" OR "digital service learning" OR "digital service-learning").

<sup>9</sup> L. S. Waldner – M.C. Widener – S.Y. McGorry, *E-service learning: The evolution of service-learning to engage a growing online student population*, cit.

<sup>10</sup> Cfr. D. Gough – S. Oliver – J. Thomas, *An introduction to systematic reviews*, SAGE, London 2012; M. J. Page et al., *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews*, «BMJ», CCCLXXII, 71 (2021), pp. 1-9.



Sono stati considerati gli studi in lingua inglese pubblicati tra il 2014 e il 2024 e inclusi studi che: coinvolgono campioni con studenti universitari (in corso o *alumni*) e/o dottorandi; adottano disegni empirici (quantitativi, qualitativi, misti, studi di caso, sperimentazioni); evidenziano esiti trasformativi negli studenti.

Sono stati esclusi, invece, studi di natura teorica privi di raccolta di dati empirici; studi focalizzati sul *design* o sull'implementazione tecnica dell'e-SL senza valutazione formativa degli studenti; ricerche condotte in contesti formativi non universitari; studi che considerano esclusivamente le percezioni della *faculty*; esperienze di apprendimento-servizio tradizionale, prive di componente digitale.

Il processo di selezione si è articolato in tre fasi complementari. Nella prima, di *identificazione* preliminare, sono stati esaminati titoli e *abstract* al fine di escludere i contributi non pertinenti rispetto agli obiettivi della revisione. Nella seconda, fase di *screening*, gli articoli selezionati sono stati sottoposti a una lettura integrale per verificarne la piena rispondenza ai criteri di inclusione precedentemente definiti. La terza fase, infine, ha previsto una doppia codifica indipendente da parte dei ricercatori, seguita da un confronto sistematico per raggiungere un consenso sulle decisioni di inclusione o esclusione dei contributi.

Complessivamente, dai tre insiemi di partenza sono stati analizzati 243 studi, ridotti a 33 studi empirici inclusi nella sintesi qualitativa, dopo un processo di deduplicazione, *screening* indipendente e selezione (*cfr. figura 1*).

Per ciascun articolo incluso sono state estratte informazioni relative a autori, anno di pubblicazione, contesto geografico, tipo di e-SL promosso, destinatari delle attività, disegno metodologico, strumenti utilizzati per la raccolta dati, esiti osservati, presenti nella tabella riassuntiva sottostante.

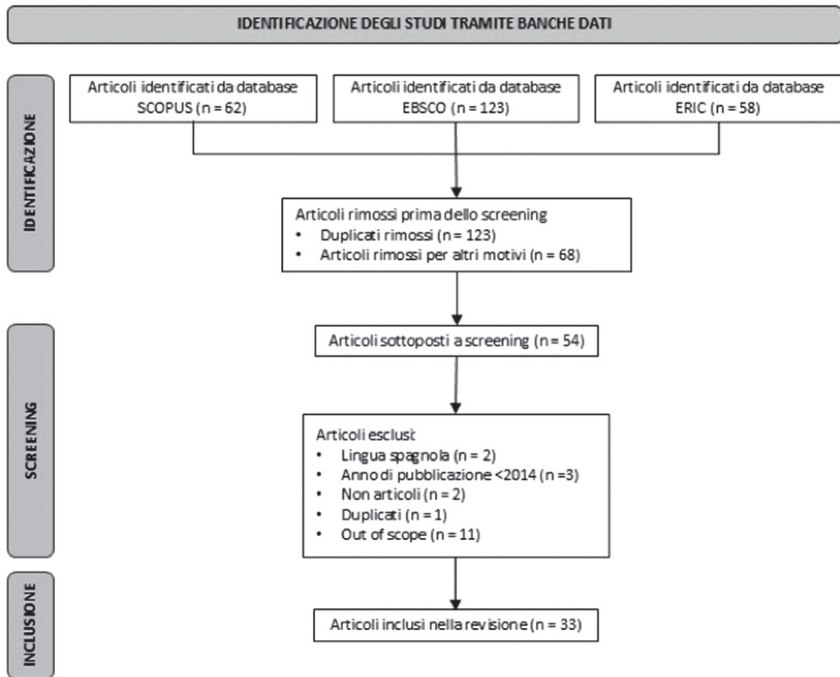


Figura 1 - Flow Diagram

Il *corpus* finale è stato oggetto di un'analisi qualitativa condotta secondo un approccio descrittivo-interpretativo<sup>11</sup>. Tale scelta metodologica ha permesso di esplorare in profondità il contenuto degli studi selezionati, mettendo in luce ricorrenze tematiche, differenze contestuali e significati impliciti nei dati. L'attenzione non si è concentrata sulla quantificazione degli esiti, ma sulla comprensione dei processi, delle prospettive teoriche e delle implicazioni educative emergenti dalla letteratura.

<sup>11</sup> L. Ghirotto, *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*, Carocci, Roma 2020.

### 3. Risultati

L'analisi dei 33 studi inclusi nel *corpus* ha preso in esame i modelli di e-SL in diversi contesti disciplinari e geografici, i paradigmi teorici di riferimento che ne orientano la progettazione, gli esiti trasformativi rilevati negli studenti e, infine, i principali fattori abilitanti e le barriere riscontrate sul piano tecnologico, didattico, istituzionale e comunitario<sup>12</sup>.

A muovere dalla tipizzazione proposta da Waldner e collaboratori<sup>13</sup>, basata su quattro *modelli possibili di e-SL*, l'analisi mostra come assuma forme differenziate e plurime.

Si evidenzia una netta predominanza del *Tipo IV* basato su pratiche di istruzione e servizio interamente *online*. Le configurazioni rimanenti risultano meno rappresentate, evidenziando il crescente affermarsi di modelli formativi integralmente digitali, favorito sia dallo sviluppo delle infrastrutture tecnologiche, sia dall'impulso determinato dall'esperienza pandemica, che ha accelerato processi di innovazione didattica e riorganizzazione dei contesti educativi.

Dal punto di vista qualitativo, esperienze di *Tipo I*, pur scarsamente rappresentate, offrono elementi significativi per la comprensione del valore pedagogico e formativo dell'interazione diretta con la comunità, che continua a costituire un fattore determinante nello sviluppo di competenze civiche e di appartenenza territoriale.

Le pratiche di e-SL di *Tipo II* evidenziano, invece, come la combinazione tra didattica in presenza e servizio alla comunità in modalità digitale possa favorire la riflessione critica, l'autonomia operativa e lo sviluppo di competenze trasversali.

Quelle di *Tipo III*, di natura ibrida, sembrano integrare bene la flessibilità degli ambienti virtuali con la profondità relazionale delle esperienze in presenza, promuovendo motivazione, *leadership* e partecipazione attiva.

<sup>12</sup> Al seguente link sono disponibili l'open data repository degli studi inclusi nella revisione sistematica e la sezione dei risultati estesi, comprensiva dei riferimenti agli studi analizzati: <https://zenodo.org/records/17592185>

<sup>13</sup> L. S. Waldner – M.C. Widener – S.Y. McGorry, *E-service learning: The evolution of service-learning to engage a growing online student population*, cit.

Le esperienze di e-SL di *Tipo IV*, infine, ampiamente dominanti tra gli studi primari osservati, risultano efficaci nel potenziare competenze civiche, digitali e collaborative, pur mostrando alcune criticità legate alla riduzione della componente esperienziale e alla minore intensità relazionale delle interazioni con la comunità.

Nel complesso, la revisione conferma che l'efficacia dell'e-SL, indipendentemente dalla tipologia adottata, risente in modo decisivo della qualità della progettazione didattica, della coerenza del percorso e del livello di responsabilità instaurato tra studenti, docenti e comunità di riferimento in cui si gioca la dimensione del servizio. L'e-SL si configura così come un dispositivo formativo ad alto potenziale trasformativo, in grado di coniugare apprendimento significativo, impegno civico e innovazione didattica anche in contesti interamente digitali, a condizione che sia progettato in modo intenzionale e partecipato.

### 3.1 I paradigmi teorici di riferimento

L'analisi dei *paradigmi teorici di riferimento* mostra come i modelli che orientano le pratiche di apprendimento-servizio e, per estensione, di e-SL, trovano fondamento nella tradizione pedagogica dell'apprendimento esperienziale e trasformativo, sebbene tali riferimenti non siano sempre esplicitamente dichiarati nei contributi esaminati. Molti studi, infatti, fanno riferimento implicito a cornici concettuali che orientano la progettazione e la riflessione sull'esperienza, ma senza un esplicito ancoraggio teorico. Tuttavia, due prospettive emergono con maggiore coerenza e ricorrenza: la *teoria dell'apprendimento esperienziale* di David Kolb<sup>14</sup> e la *teoria dell'apprendimento trasformativo* di Jack Mezirow<sup>15</sup>.

La *teoria dell'apprendimento esperienziale* costituisce, anche nei casi in cui non venga menzionata in modo diretto, la matrice pedagogica più diffusa all'interno del *corpus*. Essa offre una chiave di lettura per compren-

<sup>14</sup> D. A. Kolb, *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, FT Prentice Hall, Upper Saddle River 1984.

<sup>15</sup> J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco (CA) 1991.

dere come l'e-SL possa mantenere intatto il ciclo dell'apprendimento esperienziale - esperienza concreta, riflessione, concettualizzazione astratta e sperimentazione attiva - anche in ambienti digitali o ibridi. La mediazione tecnologica non sostituisce, ma riformula le modalità con cui lo studente vive l'esperienza, la elabora e la traduce in conoscenza. Gli studi analizzati convergono nel sottolineare che l'integrazione tra contenuti accademici, attività di servizio e riflessione guidata rappresenta la condizione necessaria affinché l'esperienza *online* possa conservare il suo valore formativo e trasformativo.

In una prospettiva più orientata alla dimensione del cambiamento personale e valoriale, la *teoria dell'apprendimento trasformativo* viene assunta, invece, come cornice di senso per interpretare il potenziale dell'apprendimento-servizio quale modello capace di generare modificazioni profonde nelle prospettive di significato degli studenti. Viene sottolineato come questo approccio resti centrale per comprendere la natura riflessiva e emancipativa dell'e-SL, ma evidenziano anche la necessità di adattarlo ai contesti globali e digitali, nei quali l'enfasi sull'autonomia individuale può risultare riduttiva. In tali contesti, emerge l'esigenza di una revisione dialogica e relazionale del modello, capace di valorizzare la dimensione collettiva e la costruzione condivisa di significato che caratterizzano le esperienze di servizio comunitario mediate dalla tecnologia.

Nel complesso, la revisione mostra che, pur in presenza di una variabilità nella dichiarazione esplicita dei riferimenti teorici, diverse esperienze di e-SL si colloca entro un orizzonte comune di ispirazione esperienziale, riflessiva e comunitaria. Questo conferma la continuità epistemologica tra l'apprendimento-servizio tradizionale e le sue forme digitali, evidenziando come la tecnologia, più che trasformare la natura pedagogica dell'esperienza, ne ridefinisca le modalità di attuazione e le possibilità di partecipazione.

### 3.2 Esiti trasformativi dell'e-SL

Sul piano degli *esiti trasformativi riscontrati negli studenti*, gli studi primari analizzati mostrano che la partecipazione a progetti di e-SL ha favorito negli studenti una crescita articolata sul versante personale, civico

e professionale. L'esperienza di servizio digitale, combinata con la riflessione guidata, ha contribuito in modo rilevante al potenziamento di *soft skills*, come *leadership*, collaborazione, pensiero critico, adattabilità e autovalutazione. Parallelamente, diversi contributi segnalano un aumento dell'autoefficacia percepita, della capacità di innovare in *team* e della consapevolezza civica, in particolare rispetto a temi di giustizia sociale, equità e sostenibilità. L'e-SL appare, inoltre, efficace nel rafforzare la connessione tra teoria e prassi, consentendo agli studenti di attribuire significato ai contenuti disciplinari attraverso l'esperienza diretta e la riflessione critica. Numerosi studi riportano anche ricadute positive in termini di crescita personale, benessere emotivo e senso di appartenenza, indicando come la dimensione relazionale – anche se mediata dal digitale – possa generare soddisfazione e motivazione accademica.

Accanto a queste evidenze, emergono con chiarezza opportunità e criticità specifiche dell'ambiente virtuale. Tra i principali punti di forza, l'analisi del *corpus* evidenzia il potenziamento dell'accessibilità e della flessibilità dei percorsi formativi, elementi che favoriscono la partecipazione di studenti adulti o geograficamente distanti, promuovendo, al contempo, esperienze interculturali e collaborazioni internazionali.

L'e-SL si rivela anche un contesto privilegiato per l'acquisizione di competenze digitali e professionali, preparando gli studenti a scenari lavorativi sempre più caratterizzati dal *remote work*.

Sul piano pedagogico, gli studi analizzati riconoscono nell'e-SL un ambiente di apprendimento capace di promuovere processi di crescita complessi, nei quali l'autonomia, la riflessività e la responsabilità sociale degli studenti si sviluppano attraverso l'integrazione tra azione, tecnologia e partecipazione comunitaria. Le esperienze esaminate mostrano inoltre come tali pratiche possano generare valore condiviso, favorendo la produzione di risorse digitali, la circolazione di saperi e l'attivazione di relazioni collaborative e trasformative tra università e contesti comunitari.

Tuttavia, la revisione fa emergere anche limiti e sfide che condizionano l'efficacia delle pratiche. In particolare, l'apprendimento civico e la responsabilità sociale risultano talvolta meno incisivi nei contesti ibridi rispetto ai contesti in presenza, a causa della minore intensità relazionale e del carattere mediato della comunicazione. La qualità della riflessione

e dell'interazione con la comunità può risentire della distanza digitale, con il rischio di indebolire la componente dialogica e l'autenticità dei rapporti. Si aggiungono inoltre ostacoli tecnici e logistici che incidono sulla continuità e sull'equità dell'esperienza formativa. Le varianti completamente online (*Tipo IV*) sembrano inoltre più vulnerabili a conflitti di gruppo e a difficoltà comunicative, rispetto ai modelli ibridi o misti.

Nel complesso, negli studi osservati emerge un generale consenso sul potenziale innovativo e trasformativo dell'e-SL, a condizione che sia sostenuto da un *design* curricolare accurato e intenzionale. La presenza di un docente-facilitatore, la strutturazione di momenti di riflessione critica e la cura della dimensione relazionale con i *partner* comunitari emergono come elementi imprescindibili per evitare che la tecnologia riduca l'esperienza a un esercizio *online*.

L'e-SL, in questa prospettiva, non rappresenta semplicemente un adattamento digitale dell'apprendimento-servizio tradizionale, ma una sua evoluzione capace di ampliare gli spazi e le modalità dell'impegno civico e professionale, purché mantenga saldo il suo fondamento pedagogico: l'incontro trasformativo tra conoscenza, esperienza e comunità.

### 3.3 Principali criticità e fattori abilitanti

Per quanto riguarda, infine, le *barriere e i fattori abilitanti dell'e-SL*, l'analisi degli studi primari restituisce un quadro articolato degli elementi che ne condizionano l'efficacia e il potenziale trasformativo.

Le criticità rilevate non si limitano agli aspetti tecnici o organizzativi, ma coinvolgono anche dimensioni relazionali e pedagogiche, incidendo in modo significativo sulla qualità complessiva dell'esperienza formativa. Possono essere ricondotte a due principali traiettorie interpretative: una di natura tecnico-organizzativa e una di ordine relazionale-pedagogico.

La prima riguarda le difficoltà legate alla gestione delle infrastrutture digitali, alla disomogeneità delle competenze tecnologiche tra studenti, docenti e *partner* comunitari, nonché alle problematiche di coordinamento in contesti asincroni o distribuiti su diversi fusi orari (in caso di

esperienze internazionali). Tali elementi incidono negativamente sulla pianificazione delle attività, sulla continuità dei processi di apprendimento e sulla possibilità di garantire una partecipazione equa e stabile da parte di tutti gli attori coinvolti.

La seconda traiettoria concerne, invece, le criticità connesse alla dimensione relazionale ed esperienziale: diversi studi segnalano un indebolimento del senso di appartenenza e delle relazioni autentiche tra studenti e *partner* comunitari, una riduzione della percezione di significato e della qualità riflessiva dell'esperienza, nonché difficoltà nel mantenere un dialogo costante e *feedback* efficaci. In alcuni casi, la distanza digitale acuisce gli squilibri nei livelli di impegno e la gestione dei conflitti nei lavori di gruppo, soprattutto nelle esperienze totalmente *online*.

Accanto a questi limiti, la letteratura mette in luce un insieme coerente di fattori abilitanti che, se integrati in modo intenzionale nella progettazione, permettono di superare le criticità e di consolidare il valore formativo dell'e-SL. Tra questi, assume rilievo la qualità della progettazione didattica e l'attenzione agli aspetti relazionali tra i diversi attori coinvolti. Le esperienze più significative si caratterizzano per una collaborazione strutturata tra università e *partner* comunitari, una chiara definizione degli obiettivi condivisi e un costante riferimento ai bisogni reali del territorio. La riflessione critica, favorita da strumenti come diari riflessivi, *forum online* e incontri sincroni, risulta determinante per connettere azione e pensiero, sostenendo processi di apprendimento e partecipazione.

Un ulteriore elemento abilitante è rappresentato dall'uso consapevole delle tecnologie digitali e dalla flessibilità organizzativa dei percorsi. L'integrazione tecnologica mirata consente di trasformare le piattaforme digitali in veri e propri ambienti di collaborazione e valutazione formativa. La flessibilità organizzativa dell'e-SL, infine, è riconosciuta come una risorsa significativa: essa consente di ampliare l'accesso a studenti lavoratori, internazionali o con difficoltà ad essere presenti fisicamente, favorendo una maggiore inclusività dei percorsi formativi.

In sintesi, i dati raccolti mostrano che l'e-SL raggiunge i migliori risultati quando la progettazione didattica riesce a compensare la mancanza di contatto fisico con una forte intenzionalità relazionale e riflessiva.



L'efficacia del modello dipende dalla capacità di costruire esperienze digitali che preservino i principi fondativi dell'apprendimento-servizio - collaborazione, corresponsabilità e riflessione critica -, trasformando le sfide del digitale in opportunità per ripensare, in chiave inclusiva e globale, le forme dell'apprendimento esperienziale.

#### 4. *Discussioni e conclusioni*

L'analisi del corpus conferma che l'e-SL si configura, nell'istruzione superiore, come un *terzo spazio* di apprendimento-insegnamento; un ambiente liminale e dialogico in cui si ricompongono polarità tradizionalmente separate: teoria e prassi, locale e globale, individuale e collettivo, umano e tecnologico.

Lungi dal costituire una risposta emergenziale, l'e-SL si afferma come dispositivo pedagogico-didattico, capace di mediare tra saperi accademici e bisogni sociali, trasformando la distanza in prossimità riflessiva. Il digitale, in questa prospettiva, non è un semplice canale di erogazione, ma una infrastruttura relazionale che promuove processi di apprendimento, di co-costruzione di senso e di partecipazione responsabile.

Le esperienze documentate mostrano che l'e-SL produce esiti formativi consistenti quando diventa spazio di ibridazione critica: luogo in cui l'esperienza di servizio alla comunità genera conoscenza condivisa e la circolarità riflessiva dà forma alla responsabilità. Negli studi esaminati, gli studenti sviluppano un senso più profondo di cittadinanza e impegno etico, consolidano competenze trasversali e digitali, ampliano la propria apertura interculturale e potenziano l'auto-efficacia professionale.

La dimensione trasformativa dell'esperienza è tanto più evidente quanto più il processo formativo è sostenuto da strutture di riflessione intenzionale, da un *design* didattico flessibile e da una rete di relazioni collaborative e paritarie con i *partner* di comunità. Quando, invece, tali elementi mancano, l'esperienza rischia di ridursi a esecuzione tecnica, perdendo quella densità di significato che caratterizza il SL come pratica educativa emancipativa.

Le criticità emerse – *digital divide*, discontinuità pedagogiche, fragilità istituzionali, asimmetrie comunitarie – mostrano che la piena maturità dell'e-SL dipende da una progettazione didattica capace di integrare livelli tecnologici, didattici e relazionali in un quadro unitario.

È in questa intersezione, infatti, che si gioca la sua natura di *terzo spazio*: uno spazio “tra” che non sostituisce l'aula né il territorio, ma li mette in dialogo, generando nuove forme di prossimità civica e di intelligenza collettiva.

Lo studio lascia emergere alcune direzioni strategiche che invitano a ripensare le pratiche dell'e-SL in modo dialogico. Occorre, innanzitutto, riconoscere e progettare l'e-SL come autentico *spazio terzo* di insegnamento e apprendimento che, grazie all'intermediazione tecnica, è capace di costruire ambienti digitali che favoriscano l'incontro, la negoziazione di significati e la riflessione condivisa. Un laboratorio di trasformazione personale e sociale, in cui la tecnologia diventa mezzo di relazione epistemica, generatrice di pensiero e di senso.

Al tempo stesso, si impone la necessità di sviluppare un *design* didattico universale, ovvero capace di sostenere la pluralità dei linguaggi, dei tempi e delle forme di partecipazione. La progettazione didattica è chiamata a promuovere equità e inclusione attraverso principi riconducibili alla progettazione universale<sup>16</sup>, così che l'esperienza digitale non si riduca a connessione funzionale ma si traduca in un ambiente educativo in cui la differenza diventa risorsa e occasione di apprendimento reciproco.

Infine, l'e-SL sollecita a riconfigurare la relazione tra università e comunità come alleanza generativa fondata sulla reciprocità e sulla corresponsabilità. La piena maturità dell'e-SL si realizza quando le comunità non sono semplici destinatarie, ma co-autrici dei processi formativi. In tale orizzonte, il *co-design*, la valutazione reciproca e la cura delle relazioni diventano pratiche costitutive di una prossimità nuova, in cui la distanza si trasforma in spazio di incontro e la collaborazione in conoscenza condivisa.

<sup>16</sup> A. Mangiatordi, *Costruire inclusione. Progettazione Universale e risorse digitali per la didattica*, Guerini Associati, Milano 2020.

## Bibliografia

- Balduzzi E. – Fuentes J. L. – Miatto E. (a cura di), *Misión social de la universidad y aprendizaje-servicio: Referencias teóricas y líneas de investigación emergentes*, EUNSA, Pamplona 2025.
- Bringle R. G. – Clayton P. H., *Integrating service learning and digital technologies: examining the challenge and the promise*, «RIED», XXIII, 1 (2020), pp. 43-65.
- 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, 3 (2022), pp. 39-58.
- Escofet A., *Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: ¿una relación posible?* «RIED», XXIII, 1, 2020, pp. 169-182.
- Furco A. – Billig S.H. (a cura di), *Service Learning. The Essence of the Pedagogy*, Information Age Pub, Greenwich CT 1996.
- García-Gutiérrez J. – Ruiz-Corbella M. – Manjarrés Riesco Á., *Virtual Service Learning in Higher Education. A theoretical framework for enhancing its development*, «Frontiers in Education», 5 (2021).
- Ghirotto L., *La systematic review nella ricerca qualitativa. Metodi e strategie*, Carocci, Roma 2020.
- Gough D. – Oliver S. – Thomas J., *An introduction to systematic reviews*, SAGE, London, 2012.
- Kolb D. A., *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, FT Prentice Hall, Upper Saddle River 1984.
- Mangiatordi A., *Costruire inclusione. Progettazione Universale e risorse digitali per la didattica*, Guerini Associati, Milano 2020.
- Mayor Paredes D., *Aprendizaje-servicio: una partitura híbrida en construcción*, in D. Mayor Paredes – A. Granero Andújar (a cura di), *Aprendizaje-servicio en la universidad* (pp. 19-38), Octaedro, Barcelona 2021.
- Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco (CA) 1991.
- Page M. J. – McKenzie J. E. – Bossuyt P. M. – Boutron I. – Hoffmann T. C. – Mulrow C. D. – Moher D., *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews*, «BMJ», CCCLXXII, 71 (2021), pp. 1-9.
- Potter J. – McDougall J., *Digital media, culture and education: Theorising third space literacies*, Palgrave Macmillan, London 2017.
- Rivoltella P. C. (a cura di), *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*, Raffaello Cortina, Milano 2021.

- Rossi P. G., *L'ambiente digitale come terzo spazio nella didattica universitaria*, in P. Federighi – M. Ranieri – G. Bandini (a cura di), *Digital scholarship tra ricerca e didattica* (pp. 40-52), FrancoAngeli, Milano 2019.
- Ruiz-Corbella M. – García-Gutiérrez J., *Aprendizaje-servicio en escenarios digitales de aprendizaje: Propuesta innovadora en la educación superior*, «RIED», XXXIII, 1 (2020), pp. 183–198.
- Waldner L. S. – Widener M. C. – McGorry S. Y., *E-service learning: The evolution of service-learning to engage a growing online student population*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», XVI, 2 (2012), pp. 123-150.

*Il doposcuola come luogo di apprendimento-servizio  
nella formazione universitaria<sup>1</sup>*

*1. Introduzione*

Il *Service-Learning* è andato consolidandosi come un dispositivo pedagogico capace di intrecciare la formazione con l'impegno civico e sociale, riconoscendo nella relazione tra sapere e responsabilità uno snodo cardine dell'esperienza di apprendimento. Ancorando la riflessione su alcuni studi di riferimento sul tema<sup>2</sup>, ciò che distingue il *Service-Learning* è la progettazione intenzionale di percorsi che combinano attività curricolari, e quindi obiettivi di apprendimento espliciti, e servizio alla comunità, in un processo dinamico che fonde azione, riflessione e trasformazione personale e collettiva. In tale prospettiva, i programmi di doposcuola — ampiamente riconosciuti a livello

<sup>1</sup> L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori, nello specifico, per le finalità della valutazione scientifica, è possibile attribuire la stesura dei paragrafi 1, 4, 5 e 6 a Beatrice Saltarelli, 2 e 3 a Elena Mantoet.

<sup>2</sup> R. Bringle - J. Hatcher, *Reflection in Service-Learning: Making Meaning of Experience*, «Educational Horizons», LXXVII, 4 (1999), pp. 179-185; A. Furco, *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*, «Service Learning, General», 128 (1996); M.N. Tapia, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2006; J.M. Puig Rovira, *Aprendizaje servicio: Educar para la ciudadanía*, Octaedro, Barcellona 2007; C. Naval - E. Arbués, *El aprendizaje-servicio en la educación superior: las competencias profesionales*, «Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano», (2017), pp. 189-208; P. Redondo-Corcobado - J.L. Fuentes, *La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática*, «Revista Complutense de Educación», XXXI, 1 (2020), pp. 69-82; I. Fiorin, *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano 2015; L. Cadei - D. Simone, *Il Service Learning a scuola: un'esperienza di apprendimento e di partecipazione sociale*, «Pedagogia e Vita», LXXIX, 3 (2021), pp. 104-112.

internazionale come contesti educativi informali — rappresentano un terreno particolarmente fertile per la sperimentazione di pratiche di *Service-Learning*. Queste iniziative rispondono a bisogni educativi reali, soprattutto in territori segnati da svantaggio socioeconomico, e al tempo stesso consentono agli studenti di apprendere in situazioni autentiche, sviluppando competenze relazionali, riflessive e professionali, essenziali per la loro futura pratica educativa. Tuttavia, nonostante la crescente diffusione di esperienze di *Service-Learning* nei doposcuola, la letteratura presenta ancora una forte frammentarietà: definizioni non sempre convergenti, approcci metodologici eterogenei e assenza di standard descrittivi rendono complesso delineare un quadro coerente del fenomeno. Una revisione sistematica si rivela dunque occasione promettente per tre motivi principali. In primo luogo, consente di sintetizzare in modo rigoroso e trasparente le evidenze empiriche disponibili, individuando elementi ricorrenti e divergenze nei modelli di implementazione. In secondo luogo, permette di comprendere le diverse funzioni attribuite al *Service-Learning* nei contesti di doposcuola: formativa, sociale, civica e comunitaria. Infine, offre una base per riflettere sul potenziale trasformativo di queste esperienze nel ridisegnare la relazione tra università, scuola e comunità. Muovendo da queste premesse, la presente revisione sistematica mira a esplorare come il *Service-Learning* in ambito universitario sia stato definito, realizzato e valutato nei programmi di doposcuola a livello internazionale, individuando obiettivi, risultati e criticità. Attraverso l'analisi di ventidue studi empirici pubblicati tra il 2014 e il 2025, essa intende contribuire a una più solida comprensione teorico-metodologica di questo ambito, cruciale per la formazione universitaria e per la promozione dell'equità educativa.

## 2. Obiettivo della systematic review

Con il presente contributo di ricerca si intende realizzare, attraverso la metodologia della revisione sistematica, una disamina sulle esperienze di *Service-Learning* svolte a livello internazionale che avvengono in contesti di doposcuola, dove studenti universitari prestano un servizio

formativo e/o di supporto a studenti in età scolare. Un primo obiettivo consiste nell'individuare e nel mettere a confronto i diversi modi in cui viene intesa sia l'attività di *Service-Learning*, sia il servizio di doposcuola. Un secondo livello di analisi si concentra nell'esplorare gli scopi con i quali gli studenti universitari vengono coinvolti nelle attività di *Service-Learning*, individuando quindi gli obiettivi di apprendimento previsti e le caratteristiche che il *Service-Learning* assume di conseguenza.

Le domande di ricerca che hanno guidato il processo di revisione sono state le seguenti:

D1: Come viene definito e realizzato il *Service-Learning* nei contesti di doposcuola?

D2: Quali sono gli obiettivi e risultati attesi in termini di apprendimento per gli studenti universitari?

Tali domande hanno permesso di stabilire il focus della revisione e di guidare la selezione e l'analisi degli studi inclusi. Per garantire la trasparenza, il rigore metodologico e la replicabilità dello studio questa revisione è stata condotta secondo le indicazioni del *framework* PRISMA<sup>3</sup> per le revisioni sistematiche.

### 3. Metodo

#### 3.1 Criteri di inclusione e di esclusione

Come illustrato nella Fig. 1, specifici criteri di inclusione e di esclusione sono stati definiti per determinare gli studi significativi per la revisione. I *database* da cui sono stati estratti gli studi sono stati Scopus, Eric, Education Source, Psychology and Behavioral Sciences Collection, scelti con l'obiettivo di raccogliere fonti di ambito pedagogico, psicologico, educativo e didattico. L'ultima ricerca nei database risale al 1° aprile 2025.

<sup>3</sup> M.J. Page et al., *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews*, «BMJ», CCCLXXII, 71 (2021).

| Criteri               | Inclusione                                                                                                                                                                 | Esclusione                                                                                                                               |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Anno di pubblicazione | Studi pubblicati tra il 2014 e il 2025 (al 1° aprile).                                                                                                                     | Studi pubblicati prima del 2014.                                                                                                         |
| Tipo di pubblicazione | Articoli accademici pubblicati su riviste di fascia A, peer reviewed e open access.                                                                                        |                                                                                                                                          |
| Lingua                | Studi pubblicati in lingua italiana o in lingua inglese.                                                                                                                   |                                                                                                                                          |
| Approccio di ricerca  | Studi empirici.                                                                                                                                                            | Studi teorici.                                                                                                                           |
| Tematica              | Studi in cui l'attività di <i>service learning</i> viene svolta da studenti universitari a favore di bambini e ragazzi in età scolastica (K-12) in contesti di doposcuola. | Studi in cui l'attività di <i>service learning</i> non viene svolta da studenti universitari o non avviene in un contesto di doposcuola. |

Fig. 1 - Criteri di inclusione e di esclusione nella *systematic review*

Gli articoli accademici considerati significativi ai fini della revisione sono stati pubblicati dal 2014 al 2025 su riviste accademiche di fascia A, sono stati sottoposti a revisione tra pari e sono ad accesso libero. Questi criteri sono stati scelti per rintracciare fonti di livello nazionale e internazionale validate scientificamente, attuali e aggiornate rispetto allo stato dell'arte e che permettano la replicabilità della ricerca in oggetto. Sono stati inoltre preferiti studi empirici rispetto a quelli teorici al fine di fondare l'analisi su evidenze concrete, selezionando nello specifico studi in cui le attività di *Service-Learning* coinvolgono in qualità di tutor gli studenti universitari che prestano servizio nei doposcuola destinati alla fascia d'età scolare.

### 3.2 Ricerca e selezione delle fonti

Di seguito viene riportata la stringa di ricerca utilizzata per l'estrazione degli articoli dai *database*:

("service learning" OR "service-learning" OR "community engagement") AND ("higher education" OR "college" OR "university" OR "post secondary" OR "postsecondary" OR "tertiary education" OR



“graduate” OR “undergraduate”) AND (“teacher\*” OR “educator” OR “facult\*” OR “education”) AND (“after school program”).

In questa stringa si è incluso innanzitutto i diversi termini che in lingua inglese esprimono il concetto di *Service-Learning* e di formazione universitaria. L’etichetta “*after school program*” è stata aggiunta con lo scopo di individuare gli studi che indagano il *Service-Learning* in un contesto di doposcuola. La ricerca degli articoli con questa stringa è ripetibile in ogni database.

Il processo che ha portato alla selezione delle fonti di evidenza incluse nella revisione sistematica viene riassunto dal seguente diagramma di flusso:

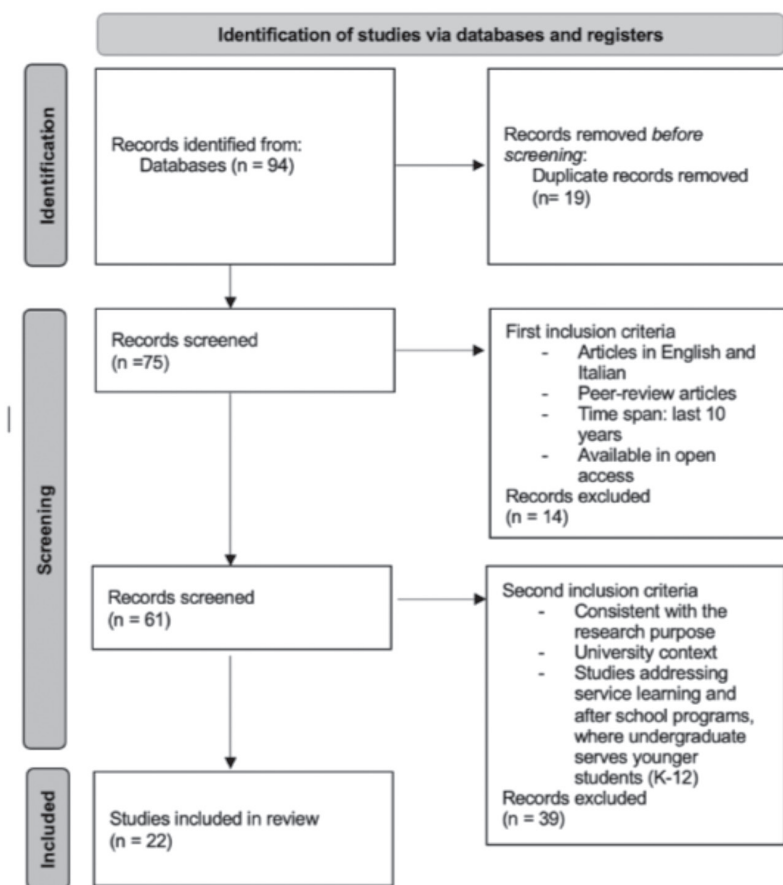


Fig. 2 - PRISMA 2020 flow diagram for systematic reviews

Come illustrato nello schema, la selezione degli articoli ha portato a individuare 22 studi pertinenti per la sintesi qualitativa, a fronte di 94 articoli iniziali. Nella prima fase di esclusione sono stati scartati articoli doppi, fonti non accademiche (non peer-review o non di classe A) e testi in lingua diversa dall'italiano o dall'inglese. Gli articoli rimanenti sono stati poi analizzati nel titolo e nell'abstract, escludendo quelli con un focus di ricerca non aderente al tema centrale e ulteriori studi non coerenti con i criteri di inclusione. Dai 24 articoli sottoposti a lettura integrale sono stati esclusi ulteriori 2 articoli il cui tema di ricerca non riguarda specificatamente il *Service-Learning*, sebbene presentato nell'abstract.

### *3.3 Processo di raccolta dati e metodi di sintesi*

Con il supporto di una tabella su un file Excel sono stati estratti e sintetizzati dagli articoli le informazioni principali, quali: autori, titolo, anno di pubblicazione, paese di studio, disegno di ricerca, strumenti di indagine, campione coinvolto e caratteristiche, intervento, modo in cui viene inteso il *Service-Learning*, caratteristiche del doposcuola, risultati, valutazione, supervisione, ruolo del tutor, processo di riflessività. Questi dati, ricavati secondo un processo *top-down*, sono stati utilizzati per effettuare un primo livello di analisi di tipo descrittivo.

In una seconda fase è stata raffinata l'estrazione dei dati, seguendo in questo caso una procedura *bottom-up*, individuando altri aspetti da inserire nella tabella. Questi aspetti si sono mostrati rilevanti ai fini delle domande di ricerca solo dopo la prima fase di lettura integrale e completa di tutti e 22 gli articoli. Gli aspetti oggetto di ulteriore sintesi interpretativa sono stati: le informazioni relative alle caratteristiche dei tutor che svolgono il servizio di doposcuola (se studenti universitari che si preparano per diventare insegnanti, oppure no), come viene declinato il concetto di *Service-Learning*, quali caratteristiche possiede il doposcuola e quali obiettivi di apprendimento sono previsti per i tutor che prestano servizio. La sintesi dei risultati è di tipo qualitativo e viene presentata come resoconto narrativo.

## 4. Risultati

### 4.1 Definizione di Service-Learning

Le definizioni di *Service-Learning* presenti nei diversi studi sembrano rispecchiare gli obiettivi degli studi stessi. Tuttavia, è da sottolineare che in alcuni lavori viene indicato lo scopo del *Service-Learning*, piuttosto che la definizione. Per esempio, nell'articolo di White<sup>4</sup>, appartenente al gruppo dei 13 articoli il cui obiettivo è l'apprendimento e il servizio lo strumento, l'obiettivo del *Service-Learning* è quello di promuovere la responsabilità degli insegnanti in formazione, come strumento per affrontare la difficoltà degli insegnanti di sentirsi impreparati a lavorare con studenti diversi dal punto di vista razziale, etnico, linguistico ed economico. Nell'articolo di Holt<sup>5</sup> invece, catalogato tra i 5 lavori in cui il servizio è l'obiettivo di apprendimento, il *Service-Learning* è definito esplicitamente come una pratica pedagogica che unisce obiettivi di apprendimento chiari a una riflessione continua, fondata sull'interazione regolare con una comunità reale portatrice di bisogni. In questo studio l'obiettivo principale è l'utilizzo del *Service-Learning* come strumento pedagogico capace di guidare gli studenti universitari del primo anno verso una più profonda consapevolezza civica e sociale. Attraverso l'integrazione tra teoria della scrittura, riflessione ed esperienza concreta in un doposcuola pubblico, l'autrice intende aiutare gli studenti universitari a riconoscere le disuguaglianze strutturali presenti nel sistema educativo statunitense e a comprendere il ruolo dell'alfabetizzazione (*literacy*) come fattore determinante nella povertà e nella mobilità sociale.

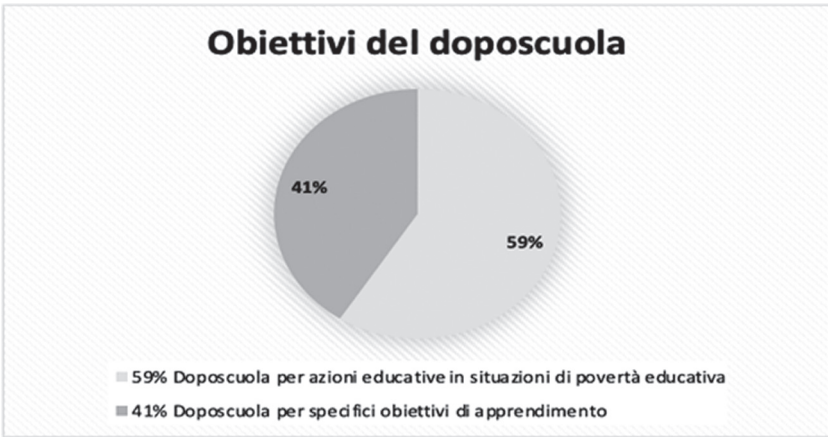
### 4.2 Definizione di doposcuola

Nei 22 articoli analizzati, 13 (59%) fanno riferimento al doposcuola come servizio extrascolastico, generalmente annuale, pubbli-

<sup>4</sup> E.S. White, *Service-Learning to Develop Responsiveness Among Preservice Teachers*, «International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning», XV, 1 (2021).

<sup>5</sup> L.E. Holt, *The Campus on the Hill: Diversity at Our Doorstep*, «Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal», X, 1 (2017), pp. 1-9.

co o privato offerto ad alunni delle elementari e/o delle medie con famiglie a basso reddito, e/o a rischio emarginazione per differenze linguistiche e culturali e/o perché abitanti in zone rurali. I restanti 9 lavori si riferiscono ad attività pomeridiane di breve durata (dalle 2 alle 8 settimane) organizzate per scopi didattici precisi (apprendimento delle materie STEM, delle arti creative, di stili di vita sani, o di sicurezza stradale).



*Fig. 3 - Obiettivi del doposcuola.*

#### *4.3 Distribuzione geografica degli studi*

Come riportato nell'allegato n. 1, vengono presentate le fonti di evidenza rispondenti ai criteri di inclusione che sono state considerate nel processo di revisione. Si rileva che la data di pubblicazione degli studi idonei copre l'intero arco temporale definito dai criteri di inclusione (dal 2014 al 2025), con la presenza di almeno un articolo per ogni anno, escluso il 2022. La localizzazione geografica risulta concentrata negli Stati Uniti (18/22 pari all'82%), con 2 occorrenze in Europa (1 Spagna e 1 Regno Unito, pari al 9%) e 2 in Taiwan (pari al 9%).

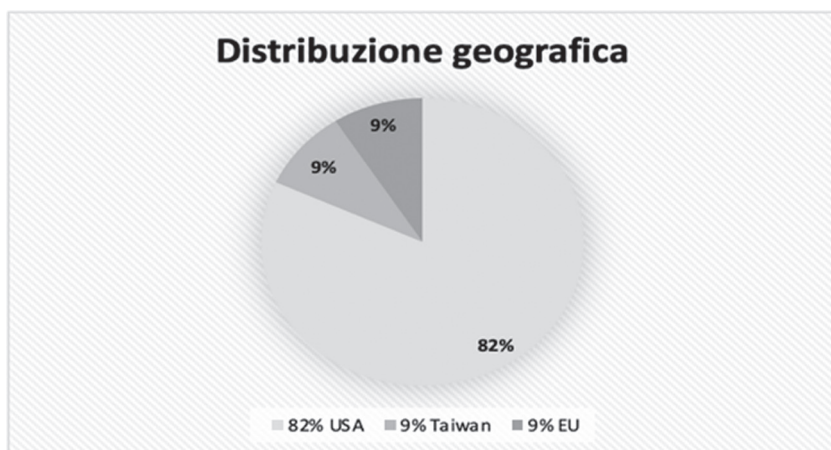
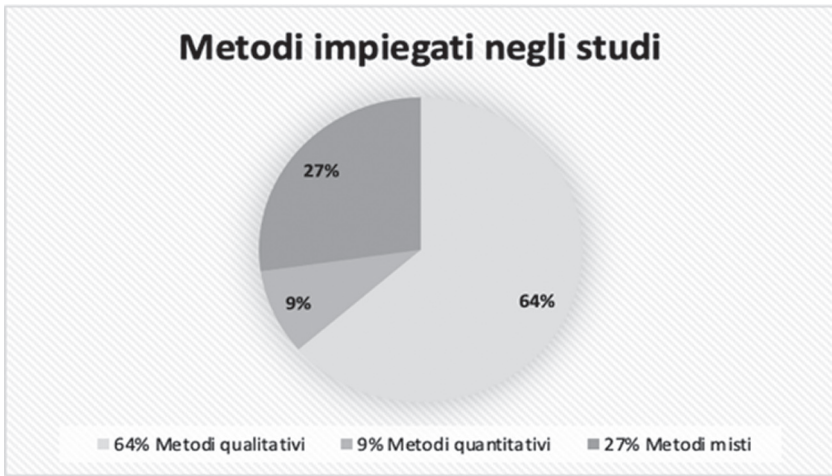


Fig. 4 - Distribuzione geografica degli studi

#### 4.4 Disegni di ricerca: obiettivi, materiali, metodi e popolazione coinvolta

Gli studi analizzati si distinguono per il metodo di ricerca adottato in relazione agli obiettivi indagati: il 64% (14/22) degli studi è riconducibile ad un approccio qualitativo, orientato alla comprensione della qualità dei processi formativi, prevalentemente degli studenti universitari, e delle esperienze soggettive (ad es. attraverso interviste semi-strutturate, focus group, osservazioni); 6 lavori (pari al 27%) integrano i due approcci, configurandosi come *mixed methods*, con l'obiettivo di triangolare dati qualitativi e quantitativi<sup>6</sup>. Tra questi 6 lavori, 4 utilizzano sondaggi o questionari strutturati di autopercezione per la rilevazione quantitativa e 2, invece, test standardizzati. Infine, solo il 9% (2/22) utilizza un approccio quantitativo, mirato a misurare variabili del processo e a verificare effetti degli interventi mediante test standardizzati.

<sup>6</sup> R. Trinchero - D. Robasto, *I mixed methods nella ricerca educativa*, Mondadori, Milano 2019.



*Fig. 5 - Metodi di studio impiegati nelle ricerche*

In coerenza con quanto evidenziato dalla descrizione dei disegni di ricerca, 20 studi su 22 (91%) utilizzano strumenti di rilevazione di carattere narrativo. In questi 20 studi sono compresi tutti quelli con disegno qualitativo e con disegno misto. Tuttavia, è importante sottolineare che nei 6 lavori che dichiarano un disegno con metodi misti (*mix method*) solo 2 studi utilizzano strumenti di rilevazione di natura diversa, uno narrativo e uno costruito statisticamente. Gli altri 4 utilizzano strumenti sì diversi, ma sempre nell'ambito della narrazione, che vanno dalla scrittura di un diario, alla compilazione di un questionario. È da notare che l'utilizzo di un doppio strumento narrativo di rilevazione dei dati è molto presente (9/14 pari al 41%) anche in quei lavori che definiscono il disegno di ricerca come qualitativo e non misto. I 2 studi con disegno quantitativo utilizzano strumenti standardizzati per la rilevazione dei dati.

Quanto alla popolazione coinvolta, il 55% (12/22) degli studi si riferisce a studenti universitari di facoltà inerenti al mondo dell'educazione in senso ampio (per esempio, corso di formazione insegnanti, di *counseling* psicologico, di alfabetizzazione). Il 27% (6 studi su 22) costruisce la ricerca con studenti universitari misti, cioè iscritti a facoltà diverse tra loro, in alcuni casi con un elemento in comune, come gli studenti del

primo anno iscritti al corso obbligatorio per tutte le facoltà di scrittura accademica (*First Year Writing*), o gli studenti appartenenti al percorso di eccellenza (*Honors students*), oppure in assenza di elemento comune. Infine, 4 studi (18%) coinvolgono studenti di facoltà specifiche (facoltà di *Criminal Justice*, corso di *Homeland Security*; *School of Biological Sciences*, corso in *Communicating Science through Outreach*; facoltà di Medicina, corso in *Social Accountability in Action*; facoltà di *Park, Recreation and Tourism Studies*, corso in *Facilitating the Recreation Experience*).

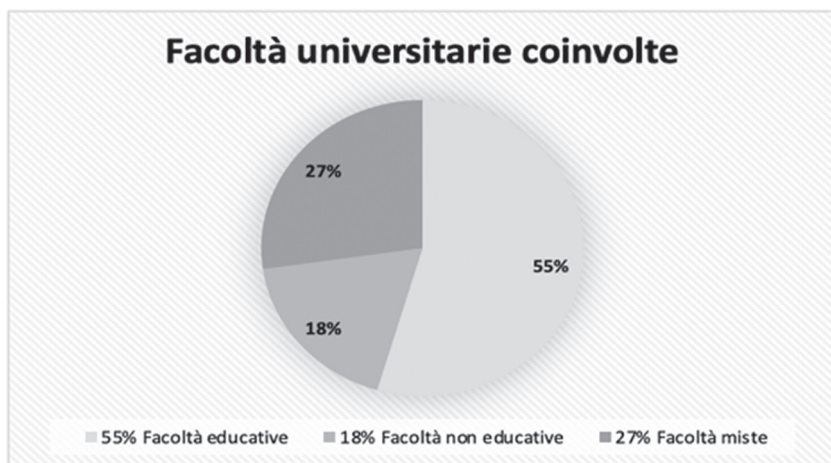


Fig. 6 - Facoltà universitarie degli studenti coinvolti

La popolazione del doposcuola è costituita prevalentemente da bambini e ragazzi della scuola primaria e secondaria di primo grado (fascia 5 - 14 anni), con una netta concentrazione nella scuola primaria e con alcuni casi estesi fino alla scuola secondaria superiore. La maggior parte degli interventi si svolge in scuole pubbliche o in centri di doposcuola situati in aree urbane svantaggiate, caratterizzate da basso reddito familiare, forte diversità etnica e presenza di studenti bilingui o con bisogni educativi specifici.

Relativamente agli obiettivi dei 22 lavori analizzati è possibile rilevare che 13 studi hanno lo scopo principale di indagare lo sviluppo, negli studenti universitari, di alcune competenze disciplinari attraverso



esperienze di insegnamento/tutoraggio in situazioni autentiche, prevalentemente di svantaggio socioeconomico. È interessante notare che di questi 13 studi, 8 (62%) coinvolgono studenti universitari di facoltà inerenti al mondo dell'educazione. Eliminati i 13 citati, dei restanti 9, 5 studi hanno come obiettivo principale quello di indagare l'esperienza di servizio alla comunità come oggetto di apprendimento di capacità sociali<sup>7</sup>. Gli altri 4 studi hanno lo scopo di tenere insieme entrambi, trovando strategie per cui alcune esigenze del territorio, in particolare di alunni di scuola elementare o media inferiore in condizioni di povertà educative, potessero incontrare le esigenze degli studenti universitari di comprenderle e di agire per un miglioramento.

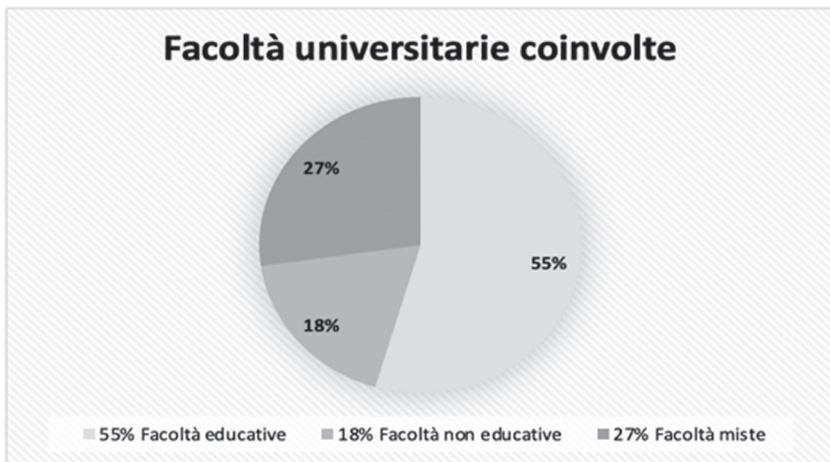


Fig. 7 - Obiettivi dei 22 studi

## 5. Discussione

I risultati della revisione permettono di osservare come il *Service-Learning* nei contesti di doposcuola assuma un valore formativo duplice, agendo contemporaneamente sul piano accademico-professionale degli studenti universitari e su quello educativo e sociale degli alunni coinvolti.

<sup>7</sup> M. Comoglio - M.A. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, Roma 1996.



In linea con la prima domanda di ricerca, riferita all'obiettivo di indagare come viene definito e realizzato il *Service-Learning* nei contesti di doposcuola, le diverse definizioni di *Service-Learning* emerse nei 22 studi convergono sull'idea di un dispositivo pedagogico<sup>8</sup> che integra apprendimento e servizio reale a beneficio della comunità, attraverso riflessione strutturata e reciprocità. Tuttavia, se questa è una definizione generale che sembra sintetizzare quanto emerso dall'analisi dei diversi lavori, è nelle diverse descrizioni dello scopo che emerge la molteplicità di utilizzo del *Service-Learning* e, indirettamente, le diverse possibili sfaccettature specifiche di una definizione più generale. Alcuni lavori sembrano riferirsi al *Service-Learning*, come dispositivo pedagogico professionalizzante, volto a consolidare competenze disciplinari e didattiche (soprattutto nei corsi di formazione per insegnanti e di *counseling*). In altri, invece, emerge una prospettiva più civica, nel senso di più orientata alla capacità del vivere civile, in cui il servizio diventa occasione per sviluppare consapevolezza sociale, riflessione etica, responsabilità verso le disuguaglianze e impegno al cambiamento. Questa rilevazione sembrerebbe confermare quanto evidenziato in un recente lavoro<sup>9</sup>, per cui la qualità del legame tra servizio e apprendimento può essere declinata in diversi modi. Utilizzando la metafora gestaltica della figura sfondo<sup>10</sup>, sembrerebbe che in alcuni degli studi analizzati è in evidenza l'apprendimento e il servizio ne costituisce lo sfondo, in altri è il contrario, per cui il servizio è la dimensione di rilievo e l'apprendimento la cornice. Nel primo caso le azioni di servizio offerte ai doposcuola sembrano essere, prevalentemente, occasione di compiti autentici per gli studenti universitari, che hanno la possibilità di mettere alla prova competenze e strumenti operativi in contesti simili a quelli nei quali praticeranno la professione. Nel secondo caso, è l'esperienza di servizio in sé che rappresenta lo scopo, attribuendole una potenzialità di apprendimento. L'idea di fondo, che emerge da alcuni articoli, è che, incontrando

<sup>8</sup> V. Salerno, *Shibboleth*, Pensa Multimedia, Lecce 2024, pp. 22-23.

<sup>9</sup> B. Saltarelli - A. Baccichetto, "Mapeo de prácticas de aprendizaje y servicio: posibles coordenadas", in E. Balduzzi - E. Miatto - J. L. Fuentes (a cura di), *Misión social, de la Universidad y aprendizaje servicio*, EUNSA, Navarra 2025, pp. 139-151.

<sup>10</sup> K. Koffka, *Principi di psicologia della forma*, trad. it. di C. Sborgi, Bollati Boringhieri, Torino 2006.

situazioni di marginalità come quelle dei doposcuola studiati in queste ricerche, gli studenti universitari apprendano un atteggiamento di apertura mentale, di ascolto e comprensione profonda degli altri. Rispetto a questo aspetto, si apre la necessità di ulteriori approfondimenti relativi alla relazione tra *Service-Learning* ed educazione alle virtù sia epistemiche<sup>11</sup> che morali, come la giustizia<sup>12</sup>. Dall'analisi svolta, il legame che emerge tra l'esperienza di servizio a favore di situazioni di marginalità e l'apprendimento di atteggiamenti propri di un legame sociale democratico, potrebbe essere meritevole di ulteriore indagine, soprattutto in termini di correlazione tra esperienza e apprendimento così connotato e di persistenza degli atteggiamenti democratici nel tempo<sup>13</sup>. La revisione sistematica svolta mostra anche, oltre a ricerche che hanno come figura l'apprendimento e altre il servizio, la presenza di studi in cui l'alternanza tra questi due poli è costantemente bidirezionale. Questo ultimo modo di declinare la relazione tra servizio e apprendimento sembrerebbe favorire, grazie al processo di riflessione di entrambi i soggetti coinvolti, il passaggio dal possibile atteggiamento caritatevole verso quello solidale<sup>14</sup>. Questo aspetto emerge chiaro nel lavoro di Vargas e Erba (classificato tra i 4 che costituiscono il 18% della figura 6), in cui l'esito dell'azione di servizio è quella di modificare l'interpretazione che i soggetti stessi ne danno, passando dall'idea di un aiuto unidirezionale, a quella di un processo di crescita condivisa fondato sulla co-costruzione di conoscenze e significati<sup>15</sup>. Come futura indagine rispetto a questo

<sup>11</sup> J. Baehr, *The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology*, Oxford University Press, New York 2011.

<sup>12</sup> E. Balduzzi, *Character education e service-learning. Un'opportunità educativa per la scuola*, Vita e Pensiero, Milano 2025.

<sup>13</sup> S. Bornatici, *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-learning*, Vita e Pensiero, Milano 2020.

<sup>14</sup> I. Drewelow - X.G. Ibarreche, *Developing Students' Solidarity Disposition: A Case for Translation in Community-Based Service-Learning*, «Foreign Language Annals», LIV, 3 (2021), pp. 800-822; M.W. O'Sullivan - E.K. Niemczyk, *Mentoring Teachers for Critical Global Consciousness: Infusing Solidarity in International Service Learning*, «Comparative and International Education», XLIV, 1 (2015).

<sup>15</sup> L.C. Vargas - J. Erba, *Cultural Competence Development, Critical Service Learning, and Latino/a Youth Empowerment: A Qualitative Case Study*, «Journal of Latinos and Education», XVI, 3 (2016), pp. 203-2016.

passaggio, potrebbe essere utile indagare come il processo di riflessione viene realizzato, se per gruppi omogenei di soggetti (per esempio, gli studenti universitari da un lato e gli studenti dei doposcuola dall'altro) o insieme, e quali siano gli effetti dell'uno e dell'altro sul significato attribuito all'aiuto offerto e ricevuto.

Rispetto alla seconda domanda di ricerca, relativa all'oggetto ed esito del *Service-Learning*, in termini generali la riflessività sembra essere il minimo comune denominatore, perché è il processo presente in tutti e 22 i lavori analizzati, nonostante la presenza di differenze sia nella raccolta degli esiti sia nel metodo di analisi. Invece emergono delle differenze nell'interpretazione dell'oggetto del processo di apprendimento. In alcuni studi, prevalentemente quelli con studenti iscritti a facoltà inerenti il mondo dell'educazione, l'oggetto coincide con uno o più argomenti della materia propria del corso universitario, e il doposcuola diventa luogo privilegiato per compiti autentici. Quando, invece, gli studenti sono universitari di ambiti diversi dal mondo dell'educazione, l'oggetto dell'apprendimento è prevalentemente la sensibilizzazione ai contesti sociali svantaggiati o anche il contributo che la conoscenza universitaria può offrire alla società in chiave di sviluppo equo. Parallelamente, le attività di doposcuola risultano efficaci soprattutto in termini di alfabetizzazione (*literacy*) di alunni in condizione di svantaggio, sia quando l'obiettivo degli studenti universitari è la competenza professionale educativa, sia quando è la competenza sociale della professione.

Dai risultati dell'analisi emergono alcuni aspetti inattesi, rispetto alle domande di ricerca, che possono costituire spunti di ulteriori approfondimenti futuri.

La prima osservazione è relativa al concetto di ingaggio/partecipazione comunitaria (*community engagement*) e al riferimento ai centri comunitari (*community center*). E' indicativo il fatto che in un articolo scartato nella 1° fase di analisi, perché non esplicitamente inerente al *Service-Learning*, si faccia riferimento al mandato strategico delle istituzioni ancorato al territorio (*Anchor Institute Strategy*), esplicitamente descritto come diverso da azioni di *Service-Learning*<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> N.A. Ogude et al., *Mamelodi Pre-University Academy: Aligning Campus Strategic Goals to Achieve a University's Anchor Institution Strategy Mandate*, «Metropolitan Universities», XXXI, 2 (2020), pp. 33-52.

Un ulteriore elemento che appare rilevante riguarda la vicinanza concettuale tra *Service-Learning* e tirocinio formativo. Diversamente da quest'ultimo, il *Service-Learning* non ha come scopo primario la pratica professionale, quanto piuttosto la connessione riflessiva tra teoria, esperienza e responsabilità sociale. Tuttavia, quando tra gli studi analizzati, ci sono quelli che hanno come oggetto di apprendimento le discipline proprie di percorsi universitari in ambito pedagogico e come processo di valutazione quello basato su competenze, sembra esserci un progressivo avvicinamento tra *Service-Learning* e tirocinio formativo, che meriterebbe ulteriori approfondimenti per delineare vantaggi e rischi nella progettazione di percorsi formativi che ne integrino gli aspetti.

Infine, la revisione mette in luce alcune criticità. Tra queste, la più rilevante sembra la forte prevalenza di studi statunitensi, i cui riferimenti al contesto non sono sempre comprensibili e comparabili al contesto europeo e italiano. Sarebbe interessante indagare se questa prevalenza è data dalla consuetudine alla pratica del *Service-Learning* in questo Paese, rispetto ad altri, dall'abitudine a documentare la pratica o dalla facilitazione nell'utilizzo della loro lingua madre per accedere alle principali riviste internazionali<sup>17</sup>.

## 6. Conclusione

In conclusione, la presente revisione sistematica mette in luce il valore formativo duplice del *Service-Learning* inserito nei contesti di doposcuola, evidenziando come tale approccio agisca simultaneamente sul piano accademico-professionale degli studenti universitari e su quello educativo e sociale degli alunni coinvolti. Emerge come il *Service-Learning* si configuri quale dispositivo pedagogico che integra apprendimento e servizio, fondato sulla riflessione strutturata e sulla reciprocità. L'analisi dei 22 studi ha rilevato una differenziazione nelle finalità del *Service-Learning*: da un lato, un approccio professionalizzante che mira a consolidare competenze disciplinari in contesti autentici, prevalente

<sup>17</sup> S. Lavaux et al., *Regional Perspectives on Service Learning and Implementation Barriers: A Systematic Review*, «Applications of Digital Technology and AI in Educational Settings», XV, 16 (2025), pp. 1-20.

tra gli studenti di facoltà pedagogiche; dall'altro, una prospettiva orientata alla cittadinanza attiva, dove il servizio diventa un'occasione per sviluppare consapevolezza delle disuguaglianze sociali e impegno civico. La relazione tra servizio e apprendimento può essere interpretata, metaforicamente, come un gioco dinamico di figura-sfondo, dove in alcuni casi prevale l'obiettivo accademico e in altri quello sociale, fino a raggiungere un equilibrio virtuoso in cui l'esperienza favorisce un passaggio da un atteggiamento caritatevole a uno di autentica solidarietà e co-costruzione di significati. Un dato trasversale e fondamentale è il ruolo della riflessività, processo chiave presente in tutti i lavori analizzati, che si conferma come il motore per trasformare l'esperienza pratica in apprendimento significativo. Tuttavia, la revisione ha anche messo in luce alcune criticità e questioni aperte. In primo luogo, la netta prevalenza di studi condotti negli Stati Uniti limita la generalizzabilità dei risultati al contesto europeo e italiano, sollevando interrogativi sulle diverse tradizioni culturali e accademiche. In secondo luogo, la mancanza di standard descrittivi comuni per gli interventi e le popolazioni coinvolte rende complessa una comparazione rigorosa degli esiti. Infine, emergono spunti per future ricerche: appare utile approfondire la distinzione concettuale e operativa tra *Service-Learning* e altre forme di impegno comunitario, come l' "*Anchor Institute Strategy*", così come esplorare la possibile sovrapposizione con il tirocinio formativo, al fine di delineare sinergie e specificità. Emerge anche l'utilità di indagare ulteriormente l'impatto dell'esperienza di servizio in termini di apprendimento di virtù epistemiche e morali, come apertura mentale e giustizia. Nonostante i limiti, questa analisi conferma il potenziale del *Service-Learning* nei doposcuola come un modello pedagogico capace di generare un impatto positivo e reciproco per studenti, università e comunità territoriali.

## *Bibliografia*

Baehr J., *The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology*, Oxford University Press, New York 2011.

Balduzzi E., *Character education e service-learning. Un'opportunità educativa*

*per la scuola*, Vita e Pensiero, Milano 2025.

Bornatici S., *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-learning*, Vita e Pensiero, Milano 2020.

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

Cadei L. - Simeone D., *Il Service Learning a scuola: un'esperienza di apprendimento e di partecipazione sociale*, «Pedagogia e Vita», LXXIX, 3 (2021), pp. 104-112.

Comoglio M. - Cardoso M.A., *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, Roma 1996.

Drewelow I. - Ibarreche X.G., *Developing Students' Solidarity Disposition: A Case for Translation in Community-Based Service-Learning*, «Foreign Language Annals», LIV, 3 (2021), pp. 800-822.

Fiorin I., *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano 2015.

Furco A., *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*, «Service Learning, General», 128 (1996).

Holt L.E., *The Campus on the Hill: Diversity at Our Doorstep*, «Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal», X, 1 (2017), pp. 1-9.

Koffka K., *Principi di psicologia della forma*, trad it. di C. Sborgi, Bollati Boringhieri, Torino 2006.

Lavaux S. et al., *Regional Perspectives on Service Learning and Implementation Barriers: A Systematic Review*, «Applications of Digital Technology and AI in Educational Settings», XV, 16 (2025), pp. 1-20.

Naval C. - Arbués E., *El aprendizaje-servicio en la educación superior: las competencias profesionales*, «Educación y capacidades: hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano», (2017), pp. 189-208.

Ogude N.A. et al., *Mamelodi Pre-University Academy: Aligning Campus Strategic Goals to Achieve a University's Anchor Institution Strategy Mandate*, «Metropolitan Universities», XXXI, 2 (2020), pp. 33-52.

O'Sullivan M.W. - Niemczyk E.K., *Mentoring Teachers for Critical Global Consciousness: Infusing Solidarity in International Service Learning*, «Comparative and International Education», XLIV, 1 (2015).

Page M.J. et al., *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews*, «BMJ», CCCLXXII, 71 (2021).

Puig Rovira, J.M., *Aprendizaje servicio: Educar para la ciudadanía*, Octaedro, Barcellona 2007.

Redondo-Corcobado P. - Fuentes J.L., *La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática*, «Revista Complutense de Educación», XXXI, 1 (2020), pp. 69-82.

Salerno V., *Shibboleth*, Pensa Multimedia, Lecce 2024, pp. 22-23.

Saltarelli B. - Baccichetto A., “Mapeo de prácticas de aprendizaje y servicio: posibles coordenadas”, in E. Balduzzi - E. Miatto - J. L. Fuentes (a cura di), *Misión social, de la Universidad y aprendizaje servicio*, EUNSA, Navarra 2025, pp. 139-151.

Tapia M.N., *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2006.

Trinchero R. - Robasto D., *I mixed methods nella ricerca educativa*, Mondadori, Milano 2019.

Vargas L.C. - Erba J., *Cultural Competence Development, Critical Service Learning, and Latino/a Youth Empowerment: A Qualitative Case Study*, «Journal of Latinos and Education», XVI, 3 (2016), pp. 203-216.

White E.S., *Service-Learning to Develop Responsiveness Among Preservice Teachers*, «International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning», XV, 1 (2021).

## Allegati

Allegato 1: tabella riassuntiva degli studi inclusi nel processo di revisione

| N. | Autore e titolo                                                                                                                                    | Anno | Rivista                                                       | Paese       |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---------------------------------------------------------------|-------------|
| 1  | ChanLin L.J. et al., <i>College students' engagement in e-tutoring children in remote areas</i>                                                    | 2015 | Innovations in Education and Teaching International           | Taiwan      |
| 2  | ChanLin L.J., <i>Students' Involvement and Community Support for Service Engagement in Online Tutoring</i>                                         | 2016 | Journal of Educational Media & Library Sciences               | Taiwan      |
| 3  | Vargas L.C. - Erba J., <i>Cultural Competence Development, Critical Service Learning, and Latino/a Youth Empowerment: A Qualitative Case Study</i> | 2016 | Journal of Latinos and Education                              | Stati Uniti |
| 4  | Boston D. et al., <i>Playful Thursday Project: Community/University Partners and Lessons Learned in a Longitudinal Study</i>                       | 2017 | Journal of Community Engagement and Scholarship               | Stati Uniti |
| 5  | Holt L.H., <i>The Campus on the Hill: Diversity at Our Doorstep</i>                                                                                | 2017 | Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal         | Stati Uniti |
| 6  | Jozwik S. et al., <i>Using Backward Design to Develop Service-Learning Projects in Teacher Preparation</i>                                         | 2017 | New Waves Educational Research & Development                  | Stati Uniti |
| 7  | Vess S.F. et al., <i>Pre-service teachers in an after school program: increasing understanding of students, communities, and teaching</i>          | 2017 | Teaching Education                                            | Stati Uniti |
| 8  | Bonnan-White J. - Lanaras E., <i>Leadership Opportunities in Service-Learning: A Pilot Study in a Homeland Security Classroom</i>                  | 2018 | Journal of Community Engagement and Higher Education          | Stati Uniti |
| 9  | Lindo E.J. et al., <i>Benefits of Structured After-School Literacy Tutoring by University Students for Struggling Elementary Readers</i>           | 2018 | Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties | Stati Uniti |
| 10 | Delacruz S. - Guerra P., <i>Building Sustainable Afterschool Literacy Programs by Partnering With University Teacher Candidates</i>                | 2019 | School Community Journal                                      | Stati Uniti |
| 11 | Marttinen R. et al., <i>Pre-service teachers learning through service-learning in a low SES school</i>                                             | 2019 | Physical Education and Sport Pedagogy                         | Stati Uniti |
| 12 | Ryan K. et al., <i>Seeking to Achieve Inclusiveness and Equity in an Afterschool Activity Program.</i>                                             | 2019 | Educational Research: Theory and Practice                     | Stati Uniti |



|    |                                                                                                                                                                    |      |                                                                    |             |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|--------------------------------------------------------------------|-------------|
| 13 | Drewson S.R. - Lackman J., <i>Leveraging Service Learning in PETE Programs: Training Preservice Teachers on the Afterschool Component of CSPAP</i>                 | 2020 | Journal of Physical Education, Recreation & Dance                  | Stati Uniti |
| 14 | Fernandez-Martin F.D. et al., <i>Making STEM Education Objectives Sustainable through a Tutoring Program</i>                                                       | 2020 | Sustainability                                                     | Spagna      |
| 15 | Goff J. et al., <i>Examining the High-impact Practice of Service-learning: Written Reflections of Undergraduate Recreation Majors</i>                              | 2020 | SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education      | Stati Uniti |
| 16 | Hebets E.A. et al., <i>Using a College Curriculum to Integrate Informal Science Learning Opportunities for University and Middle School Students</i>               | 2020 | Journal of Stem Outreach                                           | Stati Uniti |
| 17 | Qiu T. et al., <i>Co-constructing Knowledge: Critical Reflections from Facilitators Engaging in Youth Participatory Action Research in an After-School Program</i> | 2021 | Journal of Language and Literacy Education                         | Stati Uniti |
| 18 | White E.S., <i>Service-Learning to Develop Responsiveness Among Preservice Teachers</i>                                                                            | 2021 | International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning | Stati Uniti |
| 19 | Ahuja N. et al., <i>Building partnerships with local schools</i>                                                                                                   | 2023 | The Clinical Teacher                                               | Regno Unito |
| 20 | Light A. et al., <i>The Impact on College Students of Service-Learning in After-School Programs</i>                                                                | 2023 | Journal of Higher Education Outreach and Engagement                | Stati Uniti |
| 21 | Miguel N.M. et al., <i>L2 vocabulary learning in a mixed-proficiency community-engaged program: Designing vocabulary instruction for college students</i>          | 2023 | Language Teaching Research                                         | Stati Uniti |
| 22 | Choice E. et al., <i>A nutrition education service learning programme: development, implementation and impact on participants</i>                                  | 2024 | Health Education Journal                                           | Stati Uniti |

Balduzzi Emanuele - Maria Valentini  
Paolo Bonafede

*La sinergia tra Service-Learning e Character Education  
in università come esperienza trasformativa<sup>1</sup>*

*1. Introduzione. Character Education e l'opportunità del Service-Learning*

L'interesse per la *Character Education* (d'ora in poi CE) è connessa alla crescente attenzione che le scienze sociali negli ultimi trent'anni hanno voluto riservare alla formazione personale e morale<sup>2</sup>. In particolare, questa focalizzazione sulla dimensione *etica* dello sviluppo umano – assumendo la distinzione operata da Ricœur in merito, tale per cui l'etica cerca di comprendere e conseguire il senso di una vita compiuta/buona/felice, mentre la morale pone l'accento sulle norme e l'obbligatorietà del dovere<sup>3</sup> – ha cercato di contrastare, specie nel contesto scolastico, una diffusa insoddisfazione verso alcune proposte meramente tecniche e strumentali<sup>4</sup>.

A fronte di quanto appena accennato, la CE può essere definita, in accordo con quanto proposto dai ricercatori di uno dei centri di maggiore risonanza scientifica a livello mondiale in merito<sup>5</sup>, ossia il *Jubilee*

<sup>1</sup> All'interno di un progetto di studio e ricerca condiviso, si attribuisce il paragrafo 1 a Emanuele Balduzzi, i paragrafi 2 e 3 a Maria Valentini e il paragrafo 4 a Paolo Bonafede. Il paragrafo 5 è frutto di una riflessione congiunta dei tre autori.

<sup>2</sup> Cfr. C. Naval - A. Bernal - J.L. Fuentes, *Educación del carácter y de las virtudes*, in C.E. Vanney - I. Silva - J.F. Franck (a cura di), *Diccionario Interdisciplinar Austral*, Instituto de Filosofía Universidad Austral, Buenos Aires 2017, p. 1.

<sup>3</sup> Cfr. P. Ricœur, *Etica e morale*, trad. it., Morcelliana, Brescia 2023<sup>3</sup>.

<sup>4</sup> Cfr. J.A. Ibáñez-Martín, *Pistas para superar una educación meramente eficientista*, in C. Naval - A. Bernal - G. Jover - J.L. Fuentes (a cura di), *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa*, Dykinson, Madrid 2020, p. 61.

<sup>5</sup> Per ulteriori approfondimenti sulle molteplici articolazioni delle ricerche e pro-

*Centre for Character and Virtues* (University of Birmingham)<sup>6</sup>, come un «sottoinsieme dell'educazione morale, che si occupa di coltivare i tratti positivi del carattere chiamati "virtù"»<sup>7</sup>. Oppure, detto in altro modo, si tratta di *un approccio di educazione morale olistica che si concentra sulle virtù come disposizioni stabili del carattere*<sup>8</sup>. A tal proposito è proprio il *Jubilee Centre* che ha elaborato una cornice interpretativa per i progetti nelle scuole in cui vengono identificate quattro categorie di virtù che possono aiutare a formare un buon carattere: a) le *virtù intellettuali*; b) le *virtù morali*; c) le *virtù civiche*; d) le *virtù strumentali/performative*<sup>9</sup>.

Seppur la CE rischia di presentarsi come un *approccio ombrello*<sup>10</sup> al cui interno confluiscono proposte anche molto diverse fra loro, con il rischio che «la crescita incontrollata delle prospettive di CE possa provocare una distorsione del significato autentico della formazione del carattere»<sup>11</sup>, rimangono comunque centrali: a) l'impegno nella comprensione di quella dimensione etica poc'anzi richiamata, ed oggi molto spesso esplorata attraverso i costrutti di vita buona/felicità (*eudaimonia*) e di fioritura umana (*human flourishing*), identificati come il sommo bene della vita umana; e b) l'intreccio fecondo fra *character* e *virtù*. Quest'ultima possiamo intenderla proprio facendo riferimento alla radice etimologica greca, *aretè*, che «indicava una peculiare capacità, o una condizione di perfezione ed eccellenza di qualità, così di uomini come di animali e cose»<sup>12</sup>. A tal proposito, come

spettive sulla CE si può consultare E. Balduzzi, *Character Education e Service-Learning. Un'opportunità educativa per la scuola*, Vita e Pensiero, Milano 2025, pp. 9 e ss.

<sup>6</sup> <https://www.jubileecentre.ac.uk/>.

<sup>7</sup> J. Arthur - K. Kristjánsson - T. Harrison - W. Sanderse - D. Wright, *Teaching Character and Virtue in Schools*, Routledge, London 2017, p. 20.

<sup>8</sup> Cfr. P. Watts, K. Kristjánsson, *Character Education*, in R. Curren (a cura di) *Handbook of Philosophy of Education*, Routledge, New York 2022, pp. 172-184.

<sup>9</sup> J. Arthur - K. Kristjánsson, *The Jubilee Centre Framework for Character Education in Schools*, (2022<sup>3</sup>) (<https://www.jubileecentre.ac.uk/wp-content/uploads/2024/04/The-Jubilee-Centre-Framework-for-Character-Education-in-Schools-April-2024.pdf>).

<sup>10</sup> Del resto, la CE negli ultimi anni è stata associata a diverse prospettive ermeneutiche quali, ad esempio, *Moral Education*, *Values Education*, *Moral Development*, *Social Emotional Learning*, *Prevention Education*, *Positive Psychology/Education*, *Positive Youth Development*.

<sup>11</sup> C. Naval - J.L. Fuentes, *En el corazón pedagógico: pensar y educar el carácter de la persona que puede llegar a ser*, in C. Naval - J.L. Fuentes - L.D. Rojas (a cura di), *Desarrollo de la identidad y buen carácter en el siglo XXI*, Dykinson, Madrid 2023, p. 16.

<sup>12</sup> V. Melchiorre - E. Berti - R. Gilbert, e al., *Virtù*, «Enciclopedia filosofica», vol. XII, Bompiani, Milano 2006.

ci ricorda C.B. Miller - ricercatore nel *The Character Project* (sviluppato dalla Wake Forest University)<sup>13</sup> – il soggetto virtuoso deve a) essere in grado di poter *esibire una molteplicità di azioni, anche differenti*, che siano espressione di quella stessa virtù (si è coraggiosi in molti modi che sono tutti espressioni diverse di quella stessa virtù); b) l'azione deve anche essere adeguata alle circostanze (ad esempio aiutare chi è in difficoltà senza alcuna forma di sensibilità compassionevole non è un'azione *appropriata alle circostanze* di una virtù come l'altruismo); c) bisogna essere capaci di costruire una *tendenza* che si mantiene nel tempo (la virtù della generosità implica la tendenza ad essere generosi nelle diverse situazioni della vita); d) manifestare un comportamento che si presenta per un periodo *esteso* di tempo; ma soprattutto e) avere una retta motivazione: nello specifico parlando della generosità, ci ricorda come quest'ultima, per essere riconosciuta come virtù, dovrebbe poggiar su una *motivazione altruistica e non egoistica* (come, ad esempio, fare bella figura nella comunità, oppure ottenere vantaggi di natura fiscale)<sup>14</sup>.

Alla luce di quanto sommariamente descritto, viene da domandarsi: come riuscire a promuovere un percorso di CE, nei contesti di educazione formale ad esempio? Sicuramente, il *Service-Learning* (d'ora in poi SL), potrebbe essere davvero un'opportunità eccezionale<sup>15</sup>. Infatti, quest'ultimo, riprendendo la definizione proposta dal Manifesto della Rete delle Università italiane per il *Service-Learning*

è un approccio educativo e formativo che integra le attività di servizio con la comunità nel percorso accademico degli/delle/de\* studenti, con l'obiettivo di rispondere a bisogni sociali e ambientali della comunità in ottica di giustizia sociale e sviluppo sostenibile. È un'esperienza strutturata di apprendimento trasformativo integrata nel curriculum che richiede un continuo dialogo tra diversi attori: la governance universitaria, il corpo docente, la componente studentesca, le organizzazioni del territorio e i membri della comunità. Il service-learning è basato sulla riflessione e prevede il riconoscimento di crediti formativi, o altre forme di accreditamento, per l'acquisizione di competenze

<sup>13</sup> <https://www.thecharacterproject.com/>.

<sup>14</sup> Cfr. C.B. Miller, *Questione di carattere. Quanto siamo realmente buoni?*, tr. it. di M.S. Vaccarezza, Mimesis, Sesto San Giovanni 2020, pp. 29-35.

<sup>15</sup> Sulla giustificazione in merito, non sarà possibile fornire ulteriori argomentazioni in questa sede.

disciplinari, trasversali e di cittadinanza attiva. Offre a tutti gli attori una opportunità di riflessione e apprendimento fondato sulla partecipazione attiva e sull'impegno nella comunità. Il service-learning si fonda sulla collaborazione con il territorio e costruisce spazi per realizzare, in una prospettiva partecipativa, attività di riflessione critica sui curricula e sulle pratiche didattiche, di ricerca e di public engagement (o di terza missione)<sup>16</sup>.

Come si può evincere, il SL promuovendo attività di servizio per il bene della comunità, co-progettate con la comunità, potrebbe davvero consolidare la formazione di alcune solide virtù (ad esempio la solidarietà) che sono anche alla base di molte proposte di CE.

Coerentemente con il quadro teorico delineato, la revisione sistematica della letteratura è orientata dall'obiettivo di esplorare la seguente domanda di ricerca:

*RQ: Qual è la natura del legame che intercorre tra CE e SL nel contesto universitario\istruzione superiore?*

L'analisi di tale sinergia, infatti, appare fondamentale per delineare la base concettuale necessaria a successive progettazioni e alla promozione di percorsi educativi capaci di integrare i principi etico-educativi di CE e SL.

## *2. Materiali e Metodi*

Il presente contributo si fonda su un approccio di revisione sistematica della letteratura (*Systematic Literature Review*, SLR), condotto in conformità con le linee guida PRISMA<sup>17</sup> per le revisioni sistematiche<sup>18</sup>.

Tale metodologia ha consentito di esplorare in modo strutturato e

<sup>16</sup> C. Albanesi - M. Bergamin - C. Cecchini e al., *The Manifesto of Italian Universities Network for Service-Learning*, «Form@re», XXIII, 2 (2023), p. 10.

<sup>17</sup> D. Moher, *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews*, «BMJ», CCCLXXII, 71 (2021).

<sup>18</sup> Cfr. D. Gough - S. Oliver - J. Thomas, *An introduction to systematic reviews*, SAGE, London 2012.

trasparente la produzione scientifica sul tema in oggetto, al fine di individuare tendenze, prospettive e nodi critici di riflessione.

La ricerca bibliografica è stata effettuata tramite la piattaforma EBSCOhost, consultando le banche dati *Educational Source*, *APA PsycInfo*, *ERIC* e *Scopus*.

A partire dalla definizione della domanda di ricerca (cfr. RQ), è stata elaborata la seguente stringa di parole chiave (*query*), formulata per garantire coerenza e ampiezza di indagine:

*("service learning" OR "service-learning" OR "community engagement") AND ("higher education" OR college OR university OR "post secondary" OR "postsecondary" OR "tertiary education" OR graduate OR "undergraduate") AND (teacher\* OR educator\* OR faculty OR education) AND "character education"*

La consultazione delle banche dati ha restituito un totale di 24 documenti. Dopo la rimozione dei duplicati (N = 3), gli studi sono stati sottoposti a una prima fase di *screening* basata sui seguenti criteri di inclusione:

- Articoli redatti in lingua inglese o italiana;
- Pubblicazioni sottoposte a *peer review*;
- Testi di natura accademica;
- Periodo di pubblicazione compreso negli ultimi dieci anni;
- Coerenza con la domanda di ricerca individuata.

A seguito di questa prima selezione, sono stati esclusi 9 articoli, riducendo il corpus a 15 documenti per la lettura e l'analisi integrale.

Nella seconda fase di *screening*, sono stati applicati ulteriori criteri di eleggibilità, volti a garantire una maggiore aderenza all'obiettivo della revisione:

- Coerenza con lo scopo di ricerca (natura del rapporto SL-CE);
- Perimetrazione contestuale di esperienze\riflessioni legate alla progettualità in ambito universitario;
- Articoli teorici di respiro trasversale, e dunque potenzialmente riconducibili al contesto universitario;
- Presenza di riferimenti a CE e SL, anche quando non espressi come sintagmi istituzionali, ma riconducibili all'area semantica e concettuale di riferimento<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> A questo proposito, si rimanda il lettore al paragrafo 1 per gli ancoraggi definitivi di riferimento di SL e CE.

L'applicazione di tali criteri ha condotto all'identificazione finale di 8 articoli (N = 8), ritenuti idonei per la presente revisione sistematica.

Le fasi di selezione sono state condotte in maniera indipendente da ciascun autore, e le eventuali discrepanze sono state discusse fino al raggiungimento di un consenso condiviso. L'intero processo di individuazione, esclusione e selezione dei contributi è rappresentato nella Figura 1, che illustra le fasi di implementazione del modello PRISMA<sup>20</sup>.

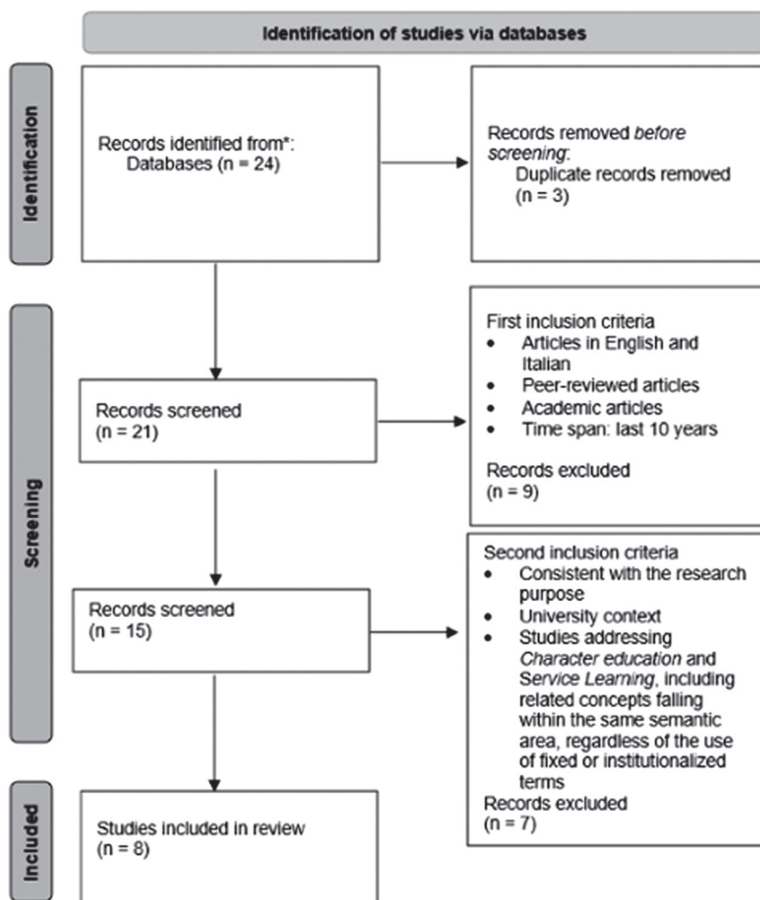


Figura 1. Prisma 2020 flow diagram

<sup>20</sup> D. Moher, *The PRISMA 2020 statement*, cit.

Il *corpus* finale di otto articoli è stato successivamente analizzato attraverso un esame qualitativo di ciascun contributo, con un approccio di tipo descrittivo-interpretativo.

Data la marcata eterogeneità terminologica e concettuale emersa nella letteratura – *che ha reso non praticabile una comparazione sistematica tra gli studi* – l'analisi si è concentrata sull'esame dei singoli articoli.

Nello specifico, sono stati individuati due nuclei tematici di analisi, elaborati come categorie di lettura comuni:

- le modalità con cui la CE (o le sue declinazioni concettuali) viene rappresentata, anche quando non esplicitamente denominata come tale;
- la natura del legame che, all'interno di ciascun contributo, emerge tra CE e SL.

Tale procedura ha consentito di restituire una lettura sistematica ma contestualizzata della produzione scientifica esaminata, evidenziando i principali orientamenti teorici e applicativi rintracciabili nel *corpus* analizzato.

### 3. Risultati

Il *corpus* di otto articoli selezionati (2014–2025) costituisce la base per esplorare le caratteristiche emergenti del rapporto tra SL e CE.

Gli studi provengono da contesti internazionali diversificati: Cina<sup>21</sup>, Corea del Sud<sup>22</sup>, Stati Uniti<sup>23</sup>, Australia<sup>24</sup>, Spagna<sup>25</sup> e una rassegna globale

<sup>21</sup> J. Fei - D. Gao, *Are Chinese student teachers' life purposes associated with their perceptions of how much their university supports community service work?*, «Journal of Moral Education», XLVII, 2 (2018), pp. 201–216.

<sup>22</sup> H. Kim, *Socially engaged art practice and character education: Understanding others through visual art*, «International Journal of Education through Art», X, 1 (2014), pp. 55–69.

<sup>23</sup> Cfr. S. Moran, *Purpose-in-action education: Introduction and implications*, «Journal of Moral Education», (XLVII), 2 (2018), pp. 145–158; H. J. Davis, *Applying Rerum Novarum towards the Academic Service-Learning (ASL) Reflection Process for Promoting Ethical Leadership in Post-Secondary Students*, «Journal of Catholic Education», (XIV), 2 (2021), pp. 143–158.; H.J. Davis, *Applying Rerum Novarum towards the Academic Service-Learning (ASL) Reflection Process for Promoting Ethical Leadership in Post-Secondary Students*, cit..

<sup>24</sup> T. Lovat - N. Clement, *Service Learning as Holistic Values Pedagogy*, «Journal of Experiential Education», XXXIX, 2 (2016), pp. 115–129.

<sup>25</sup> Cfr. G. Jover - V. Gozález, *Service learning and the just community: Complementary*



sui centri etici universitari<sup>26</sup>.

La varietà metodologica degli articoli inclusi — dalle survey quantitative<sup>27</sup> ai disegni longitudinali<sup>28</sup>, dagli studi di caso qualitativi<sup>29</sup> alle analisi critiche di testi fondativi<sup>30</sup> e alle riflessioni teoriche di matrice pragmatista<sup>31</sup> — contribuisce a rafforzare la solidità complessiva delle evidenze emerse.

A supporto della trasparenza metodologica, è stato inoltre realizzato un *Open Data Repository degli studi inclusi nella revisione sistematica (Annex 1)* consultabile al seguente link: <https://zenodo.org/records/17399624><sup>32</sup>, contenente la panoramica completa degli studi inclusi nella revisione con indicazione di contesto, metodologia e risultati principali.

Sebbene la domanda di ricerca fosse rivolta al contesto universitario, nella revisione è stato incluso anche un articolo riferito a un contesto misto, incentrato su studenti K–12 coinvolti sotto la supervisione e la guida di circa cinquanta accademici universitari<sup>33</sup>. Si tratta di un esempio chiave di come le università possano sviluppare, implementare e valutare l'efficacia di ampi programmi di “pedagogia dei valori”. In questo caso, il focus non riguarda tanto l'impatto e l'esperienza degli studenti iscritti a corsi universitari, quanto il ruolo formativo e di ricerca dell'università. L'inclusione di tale articolo si giustifica pertanto in virtù del contributo formativo, metodologico e di ricerca dell'istituzione accademica, piuttosto che per il contesto studentesco diretto.

*pragmatist forms of civic character education*, in «Theory and Research in Education», XXII, 1 (2024), pp. 71-88.

<sup>26</sup> Cfr. L. Safatly - H. Itani - H. El-Hajj - D. Salem, *Ethics centers' activities and role in promoting ethics in universities*, «Ethics and Education», XII, 2 (2017), pp. 153–169.

<sup>27</sup> Cfr. J. Fei - D. Gao, *Are Chinese student teachers' life purposes associated with their perceptions of how much their university supports community service work?*, cit.

<sup>28</sup> Cfr. M. Ardelit, *Can wisdom and psychosocial growth be learned in university courses?*, «Journal of Moral Education», XLIX, 1 (2020), pp. 30–45.

<sup>29</sup> Cfr. H. Kim, *Socially engaged art practice and character education: Understanding others through visual art*, «International Journal of Education through Art», cit.

<sup>30</sup> Cfr. H. J. Davis, *Applying Rerum Novarum towards the Academic Service-Learning (ASL) Reflection Process for Promoting Ethical Leadership in Post-Secondary Students*, cit.

<sup>31</sup> Cfr. G. Jover - V. Gozálviz, *Service learning and the just community: Complementary pragmatist forms of civic character education*, cit.

<sup>32</sup> <https://zenodo.org/records/17399624>.

<sup>33</sup> Cfr. T. Lovat - N. Clement, *Service Learning as Holistic Values Pedagogy*, cit.

È stato inoltre incluso un articolo teorico<sup>34</sup>, i cui concetti relativi alla sinergia tra SL e CE sono trasversali e pertanto applicabili anche all'istruzione superiore.

Il seguente grafico offre la panoramica percentuale dei contesti:

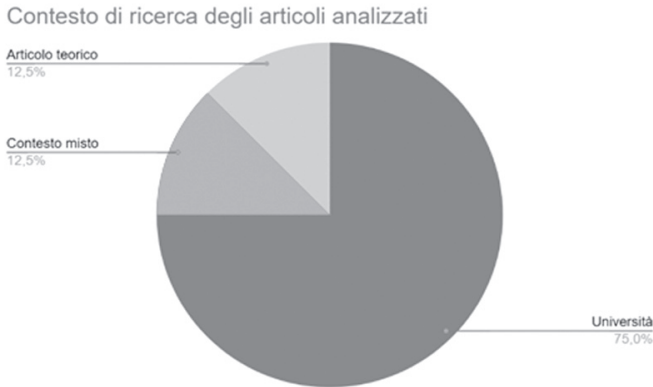


Figura. 2. - Contesto degli studi

Soltanto due lavori, pari al 25 % del campione<sup>35</sup>, impiegano in modo esplicito il termine CE. La scarsa incidenza del termine esplicito suggerisce che l'indagine diretta e la ricognizione semantico-concettuale del rapporto tra SL e CE rappresentino una linea di ricerca ancora poco dissodata. Tuttavia, la revisione mostra come il SL venga costantemente interpretato come una pratica formativa intrinsecamente etica, che ricuce un legame fondativo con alcune dimensioni centrali della CE. Tale dimensione etica si manifesta, nei diversi studi, attraverso virtù civiche<sup>36</sup>, orientamento pro-

<sup>34</sup> Cfr. G. Jover - V. Gozávez, *Service learning and the just community: Complementary pragmatist forms of civic character education*, cit.

<sup>35</sup> Cfr. H. Kim, *Socially engaged art practice and character education: Understanding others through visual art*, cit.; G. Jover - V. Gozávez, *Service learning and the just community: Complementary pragmatist forms of civic character education*, cit.

<sup>36</sup> Cfr. G. Jover - V. Gozávez, *Service learning and the just community: Complementary pragmatist forms of civic character education*, cit.

sociale “oltre il sé”<sup>37</sup>, saggezza<sup>38</sup>, responsabilità civica e leadership etica<sup>39</sup>. Nel complesso, l’analisi evidenzia dunque un collegamento concettuale potenziale, sebbene spesso implicito, tra SL e CE. A partire da tali premesse, il capitolo si articola in due nodi analitici principali:

- un’analisi del grado di presenza esplicita o implicita, del costrutto di CE nei testi esaminati;
- un approfondimento sulla configurazione del legame tra SL e CE, volto a evidenziarne le intersezioni e le implicazioni pedagogiche.

### 3.1 La *Character Education*: un costrutto implicito

Come accennato in precedenza, soltanto due articoli del *corpus* analizzato<sup>40</sup> utilizzano in modo esplicito il termine CE.

Utilizzo concetto di CE

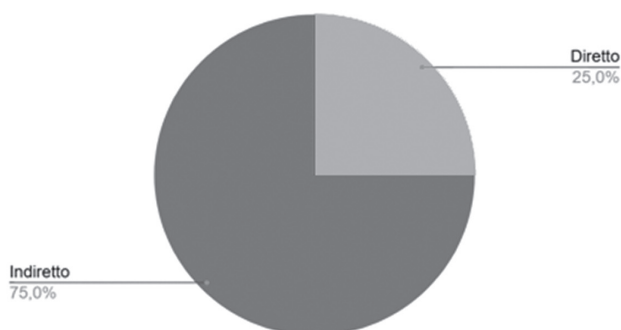


Figura 3. Uso di CE

<sup>37</sup> Cfr. S. Moran, *Purpose-in-action education: Introduction and implications*, cit.; J. Fei - D. Gao, *Are Chinese student teachers' life purposes associated with their perceptions of how much their university supports community service work?*, cit.

<sup>38</sup> Cfr. M. Ardel, *Can wisdom and psychosocial growth be learned in university courses?*, cit.

<sup>39</sup> Cfr. T. Lovat - N. Clement, *Service Learning as Holistic Values Pedagogy*, cit.; H.J. Davis, *Applying Rerum Novarum towards the Academic Service-Learning (ASL) Reflection Process for Promoting Ethical Leadership in Post-Secondary Students*, cit.

<sup>40</sup> Cfr. H. Kim, *Socially engaged art practice and character education: Understanding others through visual art*, cit.; G. Jover - V. Gozávez, *Service learning and the just community: Complementary pragmatist forms of civic character education*, cit.

Tale evidenza sottolinea come la ricerca internazionale si trovi ancora in una fase germinale nell'esplorazione sistematica del rapporto tra CE e SL. Tuttavia, il SL emerge trasversalmente come pratica formativa intrinsecamente etica, capace di integrare apprendimento, impegno civico e sviluppo morale<sup>41</sup>.

Pur in assenza di una menzione diretta del costrutto, gli studi analizzati delineano elementi riconducibili alla CE, come:

- Orientamento oltre il sé e scopo di vita (*beyond-the-self orientation*): SL come via per finalità prosociali e trascendenti<sup>42</sup>;
- Sviluppo olistico e virtù maestre: saggezza come *master virtue* e fondamento dell'*empathic character*<sup>43</sup>;
- Responsabilità civica e giustizia sociale: SL come esperienza di cittadinanza attiva e leadership etica<sup>44</sup>.

In sintesi, pur con un uso terminologico limitato, la letteratura mostra una potenziale convergenza concettuale tra SL e CE, che condividono finalità di formazione etica, prosociale e civica.

La tabella seguente offre una panoramica di come: a) l'uso del concetto CE sia implicito o esplicito e b) si possa offrire una definizione di CE o delle sue declinazioni.

<sup>41</sup> Cfr. H. Kim, *Socially engaged art practice and character education: Understanding others through visual art*, cit.; H. J. Davis, *Applying Rerum Novarum towards the Academic Service-Learning (ASL) Reflection Process for Promoting Ethical Leadership in Post-Secondary Students*, cit.; T. Lovat - N. Clement, *Service Learning as Holistic Values Pedagogy*, cit.

<sup>42</sup> Cfr. J. Fei - D. Gao, *Are Chinese student teachers' life purposes associated with their perceptions of how much their university supports community service work?*, cit.; S. Moran, *Purpose-in-action education: Introduction and implications*, cit.

<sup>43</sup> Cfr. M. Ardel, *Can wisdom and psychosocial growth be learned in university courses?*, cit.; T. Lovat - N. Clement, *Service Learning as Holistic Values Pedagogy*, cit.

<sup>44</sup> Cfr. H. Kim, *Socially engaged art practice and character education: Understanding others through visual art*, cit.; H.J. Davis, *Applying Rerum Novarum towards the Academic Service-Learning (ASL) Reflection Process for Promoting Ethical Leadership in Post-Secondary Students*, cit.; L. Safatly - H. Itani - A. El-Hajj - D. Salem, *Ethics centers' activities and role in promoting ethics in universities*, cit.

| Autori                          | Uso del concetto di CE (diretto\ indiretto)              | CE o declinazioni rilevanti della CE (obiettivi etici/concetti chiave)                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kim, H. (2014)                  | Diretto                                                  | Cittadinanza Democratica e Responsabilità Civica. Sviluppo di uno spirito collaborativo e di volontariato. Comprensione e considerazione per gli altri/minoranze. Interesse per la Giustizia Sociale e pensiero critico                                                                                                                                   |
| Lovat, T., & Clement, N. (2016) | Indiretto (focus su <i>Holistic Values Pedagogy</i> )    | <i>Empathic character</i> e Intelligenza Sociale. Sviluppo Olistico: Crescita personale, morale, sociale e civica. Responsabilità Civica e Impegno. Promozione di Altruismo, donare e prendersi cura ( <i>altruism, giving, and caring</i> ).                                                                                                             |
| Safatly, L. et al. (2017)       | Indiretto (Focus su <i>Ethics Promotion</i> )            | Integrità Professionale e Onestà: Formare professionisti con alti <i>standard</i> di onestà e integrità. Prevenzione Etica: Contrastare la disonestà accademica come “early warning” (preallarme) di pratiche non etiche. Pensiero Etico: promuovere l’analisi critica e la capacità decisionale etica                                                    |
| Fei, J., & Gao, D. (2018)       | Indiretto (Focus su <i>Purpose</i> )                     | Orientamento Oltre il Sé ( <i>Beyond-the-self orientation</i> ): lo scopo deve includere “doing good” (fare del bene), obiettivi prosociali e nobili. Bussola Morale: Il proposito fornisce una <i>moral compass</i> per applicare forze e virtù. Valori Virtuosi: coltivazione di virtù (Confucianesimo) e servire tutte le persone (Marxismo)           |
| Moran, S. (2018)                | Indiretto (Focus su <i>Purpose-in-action Education</i> ) | Scopo di Vita e Moralità: obiettivo di avere un “impatto positivo sugli altri”. Trascendenza: superamento del <i>self-interest</i> (interesse personale). Anticipazione Etica: generata dalla <i>profection</i> (proiezione futura) che sfrutta l’immaginazione morale. Contributo Prosociale: lo scopo come auto-regolatore per il contributo prosociale |

|                                     |                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ardelt, M.<br>(2020)                | Indiretto (Focus su <i>Wisdom</i> e <i>Psychosocial Growth</i> ) | Saggezza ( <i>Master Virtue</i> ): orchestra mente e carattere morale ( <i>moral character</i> ). Compassione: Sviluppo di “sympathy and compassion for others” e riduzione dell’egocentrismo. Crescita Psicossociale: aumento del benessere psicologico (PWB) e senso di scopo nella vita                                                                                                   |
| Davis, H. J.<br>(2021)              | Indiretto (Focus su <i>Ethical/Servant Leadership</i> )          | Servant Leadership: educare leader guidati dal desiderio genuino di servire una causa più grande. Dignità Umana e Giustizia: Onorare la dignità intrinseca di tutti gli esseri umani. Garanzia del “diritto intrinseco a risorse continue”. Compassione: Coltivare maggiore compassione e comprensione.                                                                                      |
| Jover, G., & Gozálvéz, V.<br>(2024) | Diretto ( <i>civic character education</i> )                     | Virtù Civiche e Democratiche: coltivare le virtù civiche e costruire un ethos democratico per la solidarietà e la giustizia sociale. Immaginazione Etica e Deliberazione: obiettivo della CE è acquisire “l’abitudine di costruire mentalmente una scena di interazione umana”. Moralità Pragmatista: l’azione morale è basata su regole che sono “prodotti di intelligenza e deliberazione” |

Tabella 1. CE e sue declinazioni nella letteratura analizzata

### 3.2 La natura del rapporto che intercorre tra *Service Learning* e *Character Education*

Il SL emerge nella letteratura analizzata come volano pedagogico, esperienziale e trasformativo che attiva obiettivi formativi della CE.

La relazione SL–CE si delinea come una connessione con profonde potenzialità, in cui il SL fornisce il contesto di azione pratica, deliberazione e riflessione critica essenziale per la costruzione del carattere morale e civico<sup>45</sup>.

<sup>45</sup> Cfr. T. Lovat - N. Clement, *Service Learning as Holistic Values Pedagogy*, cit.; H. J. Davis, *Applying Rerum Novarum towards the Academic Service-Learning (ASL) Reflection Process for Promoting Ethical Leadership in Post-Secondary Students*, cit.; G. Jover - V. Gozálvéz, *Service learning and the just community: Complementary pragmatist forms of civic character education*, cit.

In tal senso, il SL funge da catalizzatore dello sviluppo *integrale* della persona, favorendo la costruzione di un'etica dell'impegno e della responsabilità verso se stessi, gli altri, la comunità. Attraverso l'esperienza concreta, la riflessione guidata e la partecipazione sociale, il SL contribuisce alla formazione del giudizio morale, alla crescita della consapevolezza civica e alla maturazione delle virtù prosociali che costituiscono il nucleo pedagogico della CE.

La tabella seguente sintetizza i risultati di analisi riguardo la sinergia che per ciascun articolo, intercorre tra SL e CE.

| Autori e anno di pubblicazione  | Parola Chiave/<br>Funzione del Rapporto                | Sintesi del Rapporto SL-CE (o declinazioni)                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kim, H. (2014)                  | Superamento gnoseologico per l'interiorizzazione etica | SL espande le componenti affettive e comportamentali per l'acquisizione di valori e l'interiorizzazione dell'etica democratica. La riflessione continua e critica spinge gli studenti ad "ascoltare le voci degli altri" e sviluppa la responsabilità civica e l'interesse per la giustizia sociale |
| Lovat, T., & Clement, N. (2016) | Sviluppo del Nexus Cognizione-Empathic character       | SL è una "caratteristica particolarmente potente" di questa pedagogia, essenziale per lo sviluppo dell' <i>empathic character</i> e l'intelligenza sociale. Il SL fornisce le condizioni sociali in cui i valori sono formati nel contesto di consapevolezza civica e cittadinanza                  |
| Safatly, L., et al. (2017)      | Promozione Pratica dell'Integrità Professionale        | SL e l' <i>outrreach</i> sono attività comuni dei centri etici per promuovere l'etica e l'integrità e l'impegno civico. Fornisce le esperienze per affrontare dilemmi morali e formare professionisti con alti <i>standard</i> di onestà e integrità                                                |

|                                 |                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fei, J., & Gao, D. (2018)       | Rinforzo della Bussola Morale Beyond-the-Self            | SL è “particolarmente significativo” per sviluppare uno scopo di vita “ <i>beyond-the-self orientation</i> ” (orientamento oltre il sé). Il SL aiuta a “rinforzare la bussola interna ( <i>compass</i> )” per contribuire alla comunità                                                                                                                    |
| Moran, S. (2018)                | Proiezione dello Scopo e Anticipazione Etica             | SL è “l’esperienza più probabile” per rendere evidente il proposito. Il SL, attraverso la riflessione, supporta la “ <i>proflection</i> ” (proiezione futura) generando “ <i>ethical anticipation</i> ” (anticipazione etica) che sfrutta l’immaginazione morale ( <i>moral imagination</i> )                                                              |
| Ardelt, M. (2020)               | Laboratorio esperienziale della Saggezza Tridimensionale | SL, come componente dei “corsi di crescita”, è cruciale per “coinvolgere l’intera persona”. Coltiva la saggezza tridimensionale, in particolare della compassione, che implica la “motivazione a promuovere il benessere di tutti”                                                                                                                         |
| Davis, H. J. (2021)             | Adesivo Riflessivo della Leadership Etica                | SL sviluppa l’Ethical Leadership e la Servant Leadership. La riflessione è “the adhesive” (l’adesivo) che trasforma l’esperienza in apprendimento etico, onorando la dignità umana e coltivando maggiore compassione                                                                                                                                       |
| Jover, G., & Gozávez, V. (2024) | Articolazione Esperienziale di Ragione e Pratica         | SL è una “forma pragmatista complementare” di <i>civic character education</i> . La relazione si basa sul principio Deweyano per cui “l’esperienza è razionale e la ragione è esperienziale”. SL fornisce l’azione necessaria per la deliberazione etica, consentendo di definire i principi come “linee guida regolatorie per la pratica, non come dogmi” |

Tabella 2. Natura della relazione SL-CE



#### 4. Frammenti di un Nesso

L'analisi dei contributi analizzati conferma l'esistenza di un nesso tra CE e SL nell'istruzione superiore, ma al contempo ne svela la natura problematica e frammentaria. Lungi dall'offrire una visione coerente; la letteratura presenta approcci eterogenei, che si muovono in parallelo più che in un dialogo costruttivo. Emerge un significativo gap tra l'intuizione, largamente condivisa, del potenziale formativo di questa integrazione e la formulazione di modelli teorico-pratici robusti e programmatici.

La difficoltà principale risiede nella disomogeneità dei quadri concettuali di riferimento: la CE non viene declinata secondo le linee di ricerca dell'ultimo trentennio<sup>46</sup>, ma rientra nell'alveo più ampio e variegato dell'educazione morale. Il mancato richiamo a definizioni esplicite conduce quindi a tradurre il costrutto teorico della CE ora come pedagogia dei valori<sup>47</sup>, ora come sviluppo della saggezza psicologica<sup>48</sup>, ora come educazione allo scopo di vita (*purpose education*)<sup>49</sup>, ora come formazione alla leadership etica su base teologica<sup>50</sup>, ora come educazione civica di matrice pragmatista<sup>51</sup>. Questa pluralità rende ardua la costruzione di punti di contatto programmatici, lasciando il campo a una serie di intuizioni certamente feconde, ma ancora isolate, che attendono di combinarsi in una sintesi rigorosa

A prescindere dalle criticità rilevate, questo paragrafo discute le forme del legame tra CE e SL, raggruppando le evidenze emerse in tre nuclei tematici principali:

- il SL come laboratorio per la pratica e la riflessione etica;
- i modelli di correlazione pedagogica che strutturano il nesso CE-SL;

<sup>46</sup> Cfr. E. Balduzzi, *Character Education e Service Learning. Un'opportunità educativa per la scuola*, cit.

<sup>47</sup> Cfr. T. Lovat - N. Clement, *Service Learning as Holistic Values Pedagogy*, cit.

<sup>48</sup> Cfr. M. Ardel, *Can wisdom and psychosocial growth be learned in university courses?*, cit.

<sup>49</sup> Cfr. J. Fei - D. Gao, *Are Chinese student teachers' life purposes associated with their perceptions of how much their university supports community service work?*, cit.; Cfr. S. Moran, *Purpose-in-action education: Introduction and implications*, cit.

<sup>50</sup> Cfr. H.J. Davis, *Applying Rerum Novarum towards the Academic Service-Learning (ASL) Reflection Process for Promoting Ethical Leadership in Post-Secondary Students*, cit.

<sup>51</sup> Cfr. G. Jover - V. Gozávez, *Service learning and the just community: Complementary pragmatist forms of civic character education*, cit.

- la finalità ultima di una *moral and civic education* integrale, in dialogo con il costrutto di CE.

#### 4.1. L'Azione come Laboratorio Etico: consenso sulla materia, dissenso sui metodi

Un primo asse di convergenza tra CE e SL consiste nel concepire l'esperienza di servizio come laboratorio pratico per lo sviluppo del carattere. Se la CE rischia di restare un esercizio intellettuale, il SL la ancora alla realtà, esponendo gli studenti alla complessità e alle sfide etiche del mondo reale. Tale dinamica richiede però un'impalcatura pedagogica intenzionale. Lo studio empirico di Ardelts<sup>52</sup> mostra come il SL, pur non generando da solo cambiamenti significativi nel modello *Three-Dimensional Wisdom* (3D-WM), diventi un potente catalizzatore quando inserito in "classi di crescita" che integrano pratiche riflessive e spirituali. Il SL fornisce così la materia esperienziale che, "lavorata" attraverso la riflessione, favorisce lo sviluppo cognitivo, riflessivo e compassionevole della saggezza.

Su una linea simile, Davis<sup>53</sup> propone un modello di *Academic Service-Learning* ispirato alla *Rerum Novarum* (1891), che struttura la riflessione etica in domande guida, trasformando l'esperienza di servizio in indagine morale sulla dignità umana e la giustizia sociale, in una relazione biunivoca tra teoria e pratica.

A questa prospettiva si affiancano gli studi sul concetto di *purpose*: Fei e Gao<sup>54</sup> legano il servizio alla comunità allo sviluppo di una "bussola morale oltre il sé", mentre Moran<sup>55</sup>, con la *purpose-in-action education*, vede nel SL il veicolo per tradurre l'intenzionalità morale in azione concreta, promuovendo una "vita di bene" (*a life of good*). Entrambi sottolineano l'importanza di un ecosistema istituzionale che sostenga l'impegno civico come parte integrante della formazione universitaria.

<sup>52</sup> Cfr. M. Ardelts, *Can wisdom and psychosocial growth be learned in university courses?*, cit.

<sup>53</sup> Cfr. H.J. Davis, *Applying Rerum Novarum towards the Academic Service-Learning (ASL) Reflection Process for Promoting Ethical Leadership in Post-Secondary Students*, cit.

<sup>54</sup> Cfr. J. Fei - D. Gao, *Are Chinese student teachers' life purposes associated with their perceptions of how much their university supports community service work?*, cit.

<sup>55</sup> Cfr. S. Moran, *Purpose-in-action education: Introduction and implications*, cit.

## 4.2 Modelli di Correlazione: l'Assenza di una Teoria Unificante

L'analisi dei modelli di correlazione tra CE e SL non mostra una progressione verso una teoria unificante, ma la coesistenza di diverse logiche che confermano la frammentazione del campo. È possibile individuare un continuum che va da modelli più strumentali a modelli più olistici. Il modello strumentale-unidirezionale, descritto da Safatly, Itani, El-Hajj e Salem<sup>56</sup>, considera il SL come strumento per promuovere responsabilità e valori etici, senza prevedere un ritorno trasformativo sulla cornice teorica.

Il modello biunivoco o di rinforzo reciproco, rappresentato da Davis<sup>57</sup> e da Fei e Gao<sup>58</sup> (2018), configura una relazione circolare tra servizio e riflessione etica, mentre la *purpose-in-action education* di Moran<sup>59</sup> descrive il processo con cui lo scopo personale orienta l'azione e, attraverso la riflessione, ne viene a sua volta ridefinito. Il modello integrato o olistico, proposto da Jover e Gozávez<sup>60</sup>, radicato nel pragmatismo di Dewey, concepisce SL e *Just Community* come dimensioni complementari dell'educazione al carattere civico: il primo legato all'azione sociale, la seconda alla deliberazione morale. In linea con la *pedagogia dei valori* di Lovat e Clement<sup>61</sup>, questo approccio realizza pienamente il nesso CE-SL in un progetto educativo che intreccia impegno nella polis e vita democratica della scuola.

## 4.3 La Finalità: un Orizzonte condiviso, molteplici destinazioni

Tutti gli autori concordano sull'obiettivo di formare un cittadino moralmente consapevole e civicamente impegnato, ma diver-

<sup>56</sup> Cfr. L. Safatly - H. Itani - H. El-Hajj - D. Salem, *Ethics centers' activities and role in promoting ethics in universities*, cit.

<sup>57</sup> Cfr. H.J. Davis, *Applying Rerum Novarum towards the Academic Service-Learning (ASL) Reflection Process for Promoting Ethical Leadership in Post-Secondary Students*, cit.

<sup>58</sup> Cfr. J. Fei - D. Gao, *Are Chinese student teachers' life purposes associated with their perceptions of how much their university supports community service work?*, cit.

<sup>59</sup> Cfr. S. Moran, *Purpose-in-action education: Introduction and implications*, cit.

<sup>60</sup> Cfr. G. Jover - V. Gozávez, *Service learning and the just community: Complementary pragmatist forms of civic character education*, cit.

<sup>61</sup> Cfr. T. Lovat - N. Clement, *Service Learning as Holistic Values Pedagogy*, cit.

gono nelle visioni antropologiche e valoriali che lo definiscono. Per Davis<sup>62</sup>, radicato nell'etica teologica della *Rerum Novarum*, il fine è la formazione di un leader etico fondato su dovere, dignità umana e giustizia sociale.

Ardelt<sup>63</sup> propone un modello psicologico basato sulla saggezza, articolata nelle dimensioni cognitiva, riflessiva e compassionevole, espressione di un'etica della realizzazione virtuosa.

Moran<sup>64</sup> e Fei e Gao<sup>65</sup> si muovono entro una prospettiva eudaimonistica, in cui la *vita buona* coincide con una *vita di bene*, orientata da uno scopo personale e pro-sociale.

Jover e Gozálvéz<sup>66</sup> delineano invece un'etica pragmatista e dialogica ispirata a Dewey: il carattere è un processo deliberativo che si costruisce attraverso la partecipazione democratica, in cui SL e *Just Community* si completano come educazione all'azione e alla riflessione.

Questi modelli non sono sovrapponibili e pongono alle istituzioni universitarie scelte programmatiche diverse: dalla riflessione guidata su testi etici (Davis) alle pratiche introspettive (Ardelt), dal *career coaching* orientato allo scopo (Moran) alle pratiche deliberative di comunità (Jover e Gozálvéz). L'assenza di un dialogo tra tali visioni rappresenta il principale ostacolo all'implementazione sistemica del nesso CE-SL.

## 5. Conclusioni. Ricomporre i Frammenti di un Nesso Pedagogico

La revisione critica del rapporto tra CE e SL nell'istruzione superiore evidenzia un campo promettente ma frammentato, segnato da eterogeneità concettuale e teleologica. Gli studi analizzati rivelano approcci isolati che ostacolano la costruzione di un quadro teorico coerente e la

<sup>62</sup> Cfr. H.J. Davis, *Applying Rerum Novarum towards the Academic Service-Learning (ASL) Reflection Process for Promoting Ethical Leadership in Post-Secondary Students*, cit.

<sup>63</sup> Cfr. M. Ardel, *Can wisdom and psychosocial growth be learned in university courses?*, cit.

<sup>64</sup> Cfr. S. Moran, *Purpose-in-action education: Introduction and implications*, cit.

<sup>65</sup> Cfr. J. Fei - D. Gao, *Are Chinese student teachers' life purposes associated with their perceptions of how much their university supports community service work?*, cit.

<sup>66</sup> Cfr. G. Jover - V. Gozálvéz, *Service learning and the just community: Complementary pragmatist forms of civic character education*, cit.

traduzione della teoria in pratiche curriculari integrate. Le differenze tra i quadri morali – dall’etica teologica di Davis<sup>67</sup> alla psicologia della saggezza di Ardel<sup>68</sup>, dalla *purpose education* di Moran<sup>69</sup> al pragmatismo civico di Jover e Gozávez<sup>70</sup> – rendono il nesso CE–SL un terreno ancora in via di definizione<sup>71</sup>. Per superare questa frammentazione, la ricerca educativa dovrebbe muoversi, a nostro avviso, lungo tre direzioni prioritarie:

- Sul piano teorico, sviluppare una sintesi meta-teorica che costruisca un linguaggio comune e un modello pedagogico integrato tra *purpose*, giustizia sociale e deliberazione democratica.
- Sul piano empirico, passare da studi isolati a ricerche comparative che valutino l’impatto dei diversi modelli CE-SL, fornendo evidenze utili a orientare le scelte pedagogiche e istituzionali.
- Sul piano metodologico, affiancare agli strumenti quantitativi approcci qualitativi e fenomenologici (narrazioni, interviste, diari riflessivi) capaci di cogliere la “risonanza” e il flusso che determinate esperienze di servizio generano nel vissuto soggettivo e che sono all’origine di una trasformazione etica profonda<sup>72</sup>.

Solo un impegno condiviso di chiarificazione teorica e di approfondimento empirico potrà tradurre il potenziale formativo del nesso CE–SL in una prassi educativa coerente e trasformativa. Per superare l’attuale frammentazione, riteniamo che all’interno dei sistemi di *higher education* si possano implementare soluzioni didattiche mirate che rendano la CE una componente intenzionale e non più un effetto casuale e spontaneo del SL. Per quanto differente dal contesto della scuola secondaria, rimane utile prendere spunto da esperienze strutturate come quelle del *Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario*

<sup>67</sup> Cfr. H.J. Davis, *Applying Rerum Novarum towards the Academic Service-Learning (ASL) Reflection Process for Promoting Ethical Leadership in Post-Secondary Students*, cit.

<sup>68</sup> Cfr. M. Ardel, *Can wisdom and psychosocial growth be learned in university courses?*, cit.

<sup>69</sup> Cfr. S. Moran, *Purpose-in-action education: Introduction and implications*, cit.

<sup>70</sup> Cfr. G. Jover - V. Gozávez, *Service learning and the just community: Complementary pragmatist forms of civic character education*, cit.

<sup>71</sup> Cfr. E. Balduzzi, *Character Education e Service Learning. Un’opportunità educativa per la scuola*, cit.

<sup>72</sup> Cfr. P. Bonafede, *Sentire l’educazione. Tatto e risonanza come prospettive di estetica pedagogica*, PensaMultimedia, Lecce 2025.

(CLAYSS) o le prime ricerche pratico-didattiche di INDIRE<sup>73</sup>. Da qui, per esempio, può sorgere una prima indicazione operativa per la configurazione del SL come pratica etica e trasformativa, implementando strumenti di riflessione e valutazione che richiedono agli studenti di mappare le virtù-obiettivo del corso (es. umiltà intellettuale, giustizia, perseveranza) e di documentare, attraverso un'analisi critica di episodi specifici, come l'esperienza di servizio abbia messo in discussione e affinato tali disposizioni nel gruppo e come singoli. Questo semplice spunto sposta il focus dalla performance (cosa si è fatto) al processo trasformativo del carattere (come si è agito e pensato). Chiaramente ciò richiede una riprogettazione curricolare che, fin dal *syllabus*, definisca gli obiettivi di sviluppo del carattere e utilizzi pedagogie attive per favorire le competenze trasformative su argomenti motivanti, come la giustizia sociale o la sostenibilità<sup>74</sup>.

## Bibliografia

- Albanesi C. - Bergamin M. - Cecchini C. e al., *The Manifesto of Italian Universities Network for Service-Learning*, «Form@re», XXIII, 2 (2023), pp. 7-12.
- Ardelt M., *Can wisdom and psychosocial growth be learned in university courses?*, «Journal of Moral Education», XLIX, 1 (2020), pp. 30-45. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1471392>.
- Arthur J. - Kristjánsson K., *The Jubilee Centre Framework for Character Education in Schools*, Jubilee Centre, Birmingham 2023. <https://www.jubileecentre.ac.uk/wp-content/uploads/2024/04/The-Jubilee-Centre-Framework-for-Character-Education-in-Schools-April-2024.pdf>.
- Arthur J. - Kristjánsson K. - Harrison T. - Sanderse W. - Wright D., *Teaching Character and Virtue in Schools*, Routledge, London 2017.
- Balduzzi E., *Character Education e Service-Learning. Un'opportunità educativa per la scuola*, Vita e Pensiero, Milano 2025.

<sup>73</sup> Cfr. C. Giunti - P. Lotti - M. Naldini - L. Orlandini - L. Tortoli (a cura di), *Dentro/fuori la scuola-Service Learning. Indicazioni e suggerimenti per l'istituzionalizzazione del Service Learning nelle scuole del primo e del secondo ciclo di istruzione*, INDIRE, Firenze 2024.

<sup>74</sup> Cfr. M. O' Grady, *Transformative education for sustainable development: A faculty perspective*, «Environment, Development and Sustainability» XXVII (2025), pp. 1-17.

- Bonafede P., *Sentire l'educazione. Tatto e risonanza come prospettive di estetica pedagogica*, PensaMultimedia, Lecce 2025.
- Davis, H. J., *Applying Rerum Novarum towards the Academic Service-Learning (ASL) Reflection Process for Promoting Ethical Leadership in Post-Secondary Students*, «Journal of Catholic Education», XIV, 2 (2021), pp. 143-158. <https://doi.org/10.15365/joce.2402082021>.
- Fei J. - Gao D., *Are Chinese student teachers' life purposes associated with their perceptions of how much their university supports community service work?*, «Journal of Moral Education», XLVII, 2 (2018), pp. 201-216. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1430023>.
- Giunti C. - Lotti P. - Naldini M. - Orlandini L. - Tortoli L. (a cura di), *Dentro/fuori la scuola-Service Learning. Indicazioni e suggerimenti per l'istituzionalizzazione del Service Learning nelle scuole del primo e del secondo ciclo di istruzione*, INDIRE, Firenze 2024.
- Gough D. - Oliver S. - Thomas J., *An introduction to systematic reviews*, SAGE, London 2012.
- Ibáñez-Martín J. A., *Pistas para superar una educación meramente eficientista*, in C. Naval - A. Bernal - G. Jover - J.L. Fuentes (a cura di), *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa*, Dykinson, Madrid 2020, pp. 55-69.
- Jover G. - Gozávez V., *Service learning and the just community: Complementary pragmatist forms of civic character education*, «Theory and Research in Education», XXII, 1 (2024), pp. 71-88, <https://doi.org/10.1177/14778785241227076>.
- Kim H., *Socially engaged art practice and character education: Understanding others through visual art*, «International Journal of Education through Art», X, 1 (2014), pp. 55-69. [https://doi.org/10.1386/eta.10.1.55\\_1](https://doi.org/10.1386/eta.10.1.55_1).
- Kristjánsson K., *Aristotelian character education*, Routledge, New York 2015.
- Lovat T. - Clement N., *Service Learning as Holistic Values Pedagogy*, «Journal of Experiential Education», XXXIX, 2 (2016), pp. 115-129. <https://doi.org/10.1177/1053825916628548>.
- Miller C. B., *Questione di carattere. Quanto siamo realmente buoni?*, trad. it. di M.S. Vaccarezza, Mimesis, Sesto San Giovanni 2020.
- Moher D., *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews*, «BMJ», CCCLXXII, 71 (2021). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.
- Moran S., *Purpose-in-action education: Introduction and implications*, «Journal of Moral Education», XLVII, 2 (2018), pp. 145-158, <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1444001>.
- Naval C. - Bernal A. - Fuentes J. L., *Educación del carácter y de las virtudes*, in C.E. Vanney - I. Silva - J.F. Franck (a cura di), *Diccionario Interdisciplinar Austral*,

- Instituto de Filosofía Universidad Austral, Buenos Aires 2017, pp. 1-20.  
[http://dia.austral.edu.ar/Educaci%C3%B3n\\_del\\_car%C3%A1cter\\_y\\_de\\_las\\_virtudes](http://dia.austral.edu.ar/Educaci%C3%B3n_del_car%C3%A1cter_y_de_las_virtudes).
- Naval C. - Fuentes J.L., *En el corazón pedagógico: pensar y educar el carácter de la persona que puede llegar a ser*, in C. Naval - J.L. Fuentes - L.D. Rojas, (a cura di), *Desarrollo de la identidad y buen carácter en el siglo XXI*, Dykinson, Madrid 2023, pp. 9-18.
- O' Grady M., *Transformative education for sustainable development: A faculty perspective*, «Environment, Development and Sustainability» XXVII (2025), pp. 1-17.
- Ricœur P., *Etica e morale*, trad. it., Morcelliana, Brescia 2023.
- Safatly L. - Itani H. - El-Hajj H. - Salem D., *Ethics centers' activities and role in promoting ethics in universities*, «Ethics and Education», XII, 2 (2017), pp. 153–169.  
<https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1286787>.
- Watts P. - Kristjánsson K., *Character Education*, in R. Curren (a cura di), *Handbook of Philosophy of Education*, Routledge, New York 2022, pp. 172-184.



*From service to collective competence: on the relationship between service-learning, skills, and participation in higher education<sup>1</sup>*

*1. Introduction: Service-Learning, a “balanced” approach to higher education?*

Service-Learning is an educational approach that integrates formal learning with active engagement in a community, promoting students' social participation and skills acquisition<sup>2</sup>. In Service-Learning, students collaborate with partners and community members to address real needs, while learning academic content through a reflective and participatory process<sup>3</sup>. This form of active learning, particularly widespread and studied in higher education<sup>4</sup>, is configured as a high-impact educa-

<sup>1</sup> The article results from a joint work of the authors. L.C. wrote sections 1 and 3, while E.S. wrote section 2.

<sup>2</sup> M. Casile – K. F. Hoover – D. A. O'Neil, *Both-and, not either-or: knowledge and service-learning*, «Education + Training», LIII, (2–3)2011, pp. 129-139; E. Marta – D. Simeone, *Far crescere cittadini e rigenerare legami sociali: esperienze di Service-Learning presso la sede di Brescia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore*, «Educatio Catholica», 2-3(2019), pp. 189–198; L. Cadei – D. Simeone, *Il Service-Learning a scuola: un'esperienza di apprendimento e di partecipazione sociale*, «Pedagogia e Vita», LXXIX, 3(2021), pp. 104-112; L. Cadei, *Le Service-Learning en Italie ou apprendre en s'engageant au service de son environnement*, «Revue internationale d'éducation de Sèvres», colloque *Eduquer dans un monde incertain: un enjeu mondial*, 2-4 juillet 2025, hors-série IV, 2025.

<sup>3</sup> D. J. Chambers – S. Lavery, *Introduction to service-learning and inclusive education*, in *Service-Learning: Enhancing Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education*, Emerald Publishing, Bingley 2018.

<sup>4</sup> 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, 2(2023), pp. 7-12.

tional practice, recognized as a “transaction space” between university and the community<sup>5</sup>, in which the construction of knowledge takes place through interaction, co-responsibility and confrontation with the complexity of reality.

Furco described Service-Learning as «a balanced approach to experiential education» where service and learning goals have «equal weight and each enhances the other for all participants»<sup>6</sup>. The balance between service and learning would allow a connection between academic knowledge and the world “out there”, creating a space for situated, relational, and shared learning<sup>7</sup>.

Along this line of reflection – i.e., insisting on a *balance between different, legitimate goals* in Service-Learning – a particularly interesting issue seems to be the relationship between, on the one hand, skills acquisition, and, on the other hand, social and community engagement. The two are frequently *presented as synergistic objectives*. Numerous studies show, for example, that Service-Learning improves academic engagement, critical thinking, communication skills, empathy, and a sense of civic responsibility<sup>8</sup>. Examples below (section 2.2) show that service-oriented projects can aid engineering students in developing soft skills related to teamwork and communication; through extracurricular community accounting activities, accounting students can strengthen their

<sup>5</sup> J. McMillan – S. Goodman – B. Schmid, *Illuminating “transaction spaces” in higher education: university–community partnerships and brokering as “boundary work”*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», XX, 3(2016), pp. 8-31; 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.

<sup>6</sup> A. Furco, *Service-learning: a balanced approach to experiential education*, «Service-Learning, General», 128 (1996), p.3. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/128>

<sup>7</sup> A. Taylor, *Community service-learning and cultural-historical activity theory*, «Canadian Journal of Higher Education», XLIV, 1(2014), pp. 95-107.

<sup>8</sup> J. Brownell – L. E. Swaner, *Five high-impact practices: research on learning outcomes, completion, and quality*, Association of American Colleges & Universities, Washington D.C. 2010; N. V. Bosch – L. Freude – C. C. Calvet, *Service-Learning with a gender perspective: reconnecting Service-Learning with feminist research and pedagogy in sociology*, «Teaching Sociology», XLIX, 2(2021), pp. 136-149; J. S. Eyler – D. E. Giles – C. M. Stenson – C. J. Gray, *At a glance: what we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993-2000. Third edition*, Vanderbilt University, Nashville 2001, <http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/aag.pdf>.

professional skills. In the health sector, Service-Learning may foster the translation of academic knowledge into more aware and context-sensitive clinical practices, developing empathy, reflective capacity and advocacy towards vulnerable groups, such as the elderly in poverty. Similarly, international Service-Learning programs can expose students to intercultural contexts, fostering awareness of their own attitudes and practices, integrating new perspectives into their interpretative models.

Despite this apparently seamless integration, in the huge Service-Learning literature it is easy to notice that sometimes learning goals and service goals appear as just *superficially* juxtaposed, or treated separately. Their respective priorities do not seem always in a balance. Sometimes students get involved in activities that are, indeed, oriented to the common good and linked to learning goals, but the focus remains on the role of specialist knowledge, and on the best ways to acquire it<sup>9</sup>. Is community engagement merely a tool for grasping disciplinary concepts and techniques<sup>10</sup>? Engagement itself seems to be sometimes interpreted in individualistic terms: not so much as a situated relational practice, but as individual motivation, task-orientation or adherence to one's own learning path.

The assumed strong relationship between learning goals and service goals may prove to be less straightforward than expected. Skills-talk might be underpinned by an ultimately individualistic perspective, requiring teaching and assessment procedures that diverge from the motivation and informality that are functional to social participation. Skills acquisition, in other words, runs the risk of being read and valued in a mainly individualistic key, as a measurable outcome to be spent in the job market, reducing social engagement to *a means* for strengthening the student's personal and professional profile.

Besides *learning* goals and *service* goals, in this paper we want to explore *engagement* goals, meaning by this expression that students expe-

<sup>9</sup> D. García-Romero – V. Martínez-Lozano, *Social participation and theoretical content: appropriation of curricular concepts in service-learning*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», XXVI, 1(2022), pp. 71-87.

<sup>10</sup> G. B. Markus – J. P. F. Howard – D. C. King, *Integrating community service and classroom instruction enhances learning: results from an experiment*, «Educational Evaluation and Policy Analysis», XV, 4(1993), p. 410; C. Levesque-Bristol – T. D. Knapp – B. J. Fisher, *The effectiveness of service-learning: it's not always what you think*, «Journal of Experiential Education», XXXIII, 3(2011), pp. 208-224.

riment connectedness, agency, lasting relationships and willingness to take responsibility through activity, volunteering, care taking, or, in any case, see themselves as belonging to the community. In other words, we want to deepen the complex relationship between skills acquisition and social engagement, and, to do that, we chose to perform a systematic narrative review.

## *2. A systematic narrative review to explore the balance and connection between skills and engagement in Service-Learning*

In the previous section, we have introduced Service-Learning as a high-impact educational practice that connects formal learning with community engagement, fostering both social participation and skills acquisition. While numerous studies highlight the benefits of Service-Learning for developing communication, reflection, and civic responsibility, the relationship between skills development and community engagement may sometimes appear oversimplified or unbalanced: in particular, the literature seems to privilege individual skill outcomes over mutual, transformative engagement. The aim of our systematic review is to critically examine how these two dimensions – skills acquisition and social/community engagement – are conceptually defined, operationalized, and integrated within Service-Learning experiences. In doing so, the review seeks to identify and analyze experiences in which the balance between individual learning and collective participation is achieved and analyzed.

Even in the most structured Service-Learning projects, the dynamics of mutual engagement between students and communities may remain implicit, indirect, or be entrusted to informality, rather than being object of intentional and reflective accompaniment. But if the dimensions of mutual engagement between students and community remain implicit, the effect could be a persistently individual-centered training process, where community participation is functional to personal development, rather than to the activation of transformative, reciprocal and *collective* processes. This is the case of many experiences in which the emphasis falls on achievements such as greater self-confidence, cul-

tural awareness, the enhancement of transcultural skills and knowledge of the labor market, rather than on changing community dynamics, or consolidating bonds of mutual responsibility. On the other hand, some experiences document significant outcomes *precisely when* the exchange between students and the community is configured as a relationship of reciprocity, co-planning and shared commitment<sup>11</sup>.

## 2.1 Methods and process

For a complete review, we wanted to search all the main education databases, such as ERIC, Psycinfo and Education Source. After an assessment of various platforms, we decided to search ProQuest, a platform that includes all the needed databases and many more<sup>12</sup>. On July 31st, 2025, we performed a query that, within article abstracts, requested a combination of the terms “Service-Learning” (in both hyphenated and non-hyphenated forms) and those related to tertiary education, such as higher education, college, university, postsecondary, tertiary education, graduate, and undergraduate. The query also included keywords referring to student participation (engagement, involvement, participation) and to the concept of skills (skill)<sup>13</sup>. The search was limited to articles published in the last ten years (2015-2025) in journals subject to double-blind peer review, in order to ensure the scientific quality of the sources. Although no language restrictions were imposed, all retrieved contributions were written in English.

We obtained 179 records, 28 of which were identified as duplicates and removed, leaving a valid body of 144 records.

<sup>11</sup> D. J. L. Cruz – A. M. Jr Guidote – H. L. Lee Yu – G. M. Adarlo, *Assessing the lasting impact of co-curricular Service-Learning in undergraduate chemistry*, «Journal of Chemical Education», CI, 5(2024), pp. 1932-1940.

<sup>12</sup> For an analysis of ProQuest, of the included databases, and of their respective contributions to our results, see the sections A and B of the Addendum available at the stable URL <https://hdl.handle.net/10807/326016>.

<sup>13</sup> «abstract(“Service-Learning” OR “service-learning”) AND abstract(“higher education” OR college OR university OR “post secondary” OR postsecondary OR “tertiary education” OR graduate OR undergraduate) AND abstract(engagement OR involvement OR participation) AND abstract(skill)».

The next step was to select those abstracts in which «skill» and «engagement / involvement / participation» co-occurred in the same sentence. After a semantic exploration<sup>14</sup> of all the involved terms, «engagement», «involvement» and «participation» were aggregated as a single code, conventionally called “engage”<sup>15</sup>. In this way, it was possible to select those 47 abstracts in which «skill» and the aggregate “engage” co-occur in at least one sentence. References to these 47 abstracts are available in the Addendum<sup>16</sup>, section D.

For further sorting, we inductively created a typology of the possible logical schemes linking «skill» and “engage”, graduated by logical pregnancy<sup>17</sup>:

- In many of the 47 abstracts, *engagement seemed to be meant as simply “being there”*:
  - in 13 abstracts, for example, «participation» or «involvement» or «engagement» of students are used simply as synonyms for students taking part to the activity;
  - in 5, engagement and synonyms are used with an individual acceptance (one’s own engagement in learning);
  - in 3 more abstracts, engagement indicates the practical involvement of faculty or community.
- Then, 4 abstracts suggested a view of *community as a sort of “background context”*, an opportunity and aid for applying and developing individual skills.
- Finally, 10 abstracts reported an impact (or lack thereof) of Service-Learning on both engagement and skills, but *measured it only in hindsight, with no hint to conceptual articulation*.

The latter overall 34 papers, albeit interesting, were excluded from the review, so to finally keep 13 papers for full text analysis due to their abstracts exhibiting hints to an insightful conceptual integration between engagement and skills. In the subsequent section, we explore the content of these papers, and then discuss the results in a closing section.

<sup>14</sup> See Addendum, section C.

<sup>15</sup> The three keywords contributed unevenly to “engage”: of the 254 occurrences of “engage”, 158 (62%) were «engagement», 74 (29%) were «participation», and 24 (9%) were «involvement».

<sup>16</sup> Available at the stable URL <https://hdl.handle.net/10807/326016>.

<sup>17</sup> See the full analysis, in the shape of a table, in the Addendum, section E.

## 2.2 Results

A first group of studies interprets engagement as a temporary training space in which students acquire individual competencies through direct contact with community partners. In this view, Service-Learning functions as “training to engage.” Research by Gomez, Fowkes and Price<sup>18</sup>, Jaworski and Cho<sup>19</sup>, Brand, Brascia and Sass<sup>20</sup>, Knight-McKenna *et al.*<sup>21</sup>, and Shalabi<sup>22</sup> shows how collaboration with local communities fosters technical, communicative, intercultural, and reflective skills, without necessarily extending beyond the project’s time frame.

A second set of contributions highlights the transformative value of engagement as a perceptual amplifier: through encounters with vulnerable groups or socially complex contexts, students develop new forms of awareness that shape their professional trajectories. Studies by Dunn and Bohn<sup>23</sup>, Getz<sup>24</sup>, Montiel *et al.*<sup>25</sup>, and Sajdera and Ebner<sup>26</sup> reveal how real-world contexts make social determinants of health, structural ine-

<sup>18</sup> Gomez I. – Fowkes V. – Price I., *Teaching community engagement for health professions students in underserved areas*, «Discover Education», 3 (2024). [Cfr. Addendum, section D, #3]

<sup>19</sup> J. Jaworski – M. Cho, *Implementation of an experiential service-learning course in biomedical engineering design for undergraduate students*, «Biomedical Engineering Education», III, 2(2023), pp. 243-251. [Cfr. Addendum, section D, #8]

<sup>20</sup> B. Brand – K. Brascia – M. Sass, *The community outreach model of service-learning: a case study of active learning and service-learning in a natural hazards, vulnerability, and risk class*, «Higher Learning Research Communications», IX, 2(2019), pp. 1-18. [Cfr. Addendum, section D, #28]

<sup>21</sup> M. Knight-McKenna – H. L. Hollingsworth – N. Ammerman, *Fostering partnerships with families: academic service-learning in the little village*, «Journal of Early Childhood Teacher Education», XL, 2(2019), pp. 57-73. [Cfr. Addendum, section D, #30]

<sup>22</sup> N. M. Shalabi, *Service-learning in Egypt: effects of demographics, course features, and community engagement on civic and developmental outcomes for university students*, «Comparative and International Education», XLVI, 1(2017), pp. 1–20. [Cfr. Addendum, section D, #41]

<sup>23</sup> E. A. Dunn – H. J. Bohn, *Client-based Service-Learning: a public health innovation for strengthening community resilience*, *Journal of Homeland Security Education*, XIV, 2022, pp. 1-8. [Cfr. Addendum, section D, #16]

<sup>24</sup> M. Getz, *Breathing life into conversations on death: using a death café model in a service-learning project*, «Innovation in Aging», IV, 1(2022), p. 437. [Cfr. Addendum, section D, #18]

<sup>25</sup> I. Montiel – A. M. Mayoral – J. Navarro-Pedreño – S. Maiques *Transforming learning spaces on a budget: action research and service-learning for co-creating sustainable spaces*, «Education Sciences», 11(2021), p. 418. [Cfr. Addendum, section D, #23]

<sup>26</sup> K. A. Sajdera – P. Ebner, *Milk quality assessment: a transferrable international Service-Learning model for undergraduates*, «NACTA Journal», LXII, 1(2018), pp. 40-46. [Cfr. Addendum, section D, #36]

qualities, environmental challenges, and ethical questions more visible, supporting learning oriented toward responsibility.

A third group of studies explores the vocational dimension of engagement, showing its role in shaping professional competence rather than isolated skills. Works by Lima<sup>27</sup>, Jotia, Biraimah and Kurtz<sup>28</sup>, and van Rensburg *et al.*<sup>29</sup> describe community engagement as an experience that influences intrinsic motivation, ethical orientation, and professional identity.

Across the literature, collectives – communities, groups, organizations – emerge as central contexts of affordance<sup>30</sup> that enable competence activation. Community partners are not passive recipients but active co-creators of conditions for participation, problem-framing, knowledge generation, and validation of student work.

Some studies show that engagement can open spaces of belonging that extend beyond a single project. Knight-McKenna *et al.*, Young and Maley<sup>31</sup>, and van Rensburg *et al.* note that students may develop ongoing forms of affiliation or commitment that lay the groundwork for collective competence.

Overall, the literature converges on a key point: while engagement is often framed as temporary and oriented toward individual skill development, it also has potential to generate socio-professional awareness, ethical orientations, and emerging forms of belonging – foundations for both individual and potentially collective competence.

<sup>27</sup> M. Lima, *Chance encounters, transformation, and new beginnings*, «Journal of Community Engagement and Scholarship», XI, 1(2018), pp. 5-6. [Cfr. Addendum, section D, #35]

<sup>28</sup> A. Jotia – K. Biraimah – B. Kurtz, *Transformative study abroad programs in emerging nations: moving toward equitable global North–South partnerships*, «Theory into Practice», LIX, 3(2020), pp. 279-288. [Cfr. Addendum, section D, #27]

<sup>29</sup> E. J. van Rensburg – T. R. van der Merwe – M. A. Erasmus, *Community outcomes of occupational therapy Service-Learning engagements: perceptions of community representatives*, «South African Journal of Occupational Therapy», XLIX, 1(2019). [Cfr. Addendum, section D, #32]

<sup>30</sup> J. J. Gibson, *The theory of affordances. The ecological approach to visual perception*, Houghton, Mifflin, Boston 1979.

<sup>31</sup> S. Young – M. Maley, *Using practitioner-engaged evidence synthesis to teach research and information literacy skills: a model and case study*, «Journal of Academic Librarianship», XLIV, 2(2018), p. 231. [Cfr. Addendum, section D, #38]



### 3. Discussion and conclusion: from service to collective competence

In this paper, our goal was to assess – in a selected set of articles on Service-Learning in higher education – the balance and connection between community engagement and skills acquisition. By methodology, we tried to ensure that engagement was, indeed, meant not as individual involvement in one's own learning, but rather as students' involvement *in the community* – an involvement embedded in their direct participation with community partners.

As a first result, let us notice that *the engagement of students with a specific community is always seen as temporary*, functional, never considered as a relationship that is expected to last beyond the Service-Learning project. Certainly, at a higher level – i.e., between university and community partners –, lasting relationships are to be pursued as a goal *per sé*, and as an ecological condition for the sustainability of Service-Learning<sup>32</sup>. Students are rarely seen as subjects liable to carry on those very relationships.

That being said, the majority of analyzed works establish a simple, basic connection between skills and engagement: in Service-Learning, students get “trained to engage”, they learn individual “*skills to connect*”<sup>33</sup>. The experience of engagement is thus seen as a space for training and developing those skills that will allow students to reproduce engagement in the future, when needed.

As for other skills, nearly all the considered works argue for engagement having a large potential *effect on skills acquisition* (#3, #16, #8). More precisely, temporary engagement with a community seems to enhance the acquisition of skills, not much by making learning easier or faster, but rather by enlarging the input of information for intelligent action (#36, #28). Clear examples of this are: the perception of «social determinants of health» allowed by client-based health projects (#3, #16); and the learning of social issues and equity issues that are relevant for future pro-

<sup>32</sup> L. Cadei – E. Serrelli, *The transformative potential of university service-learning...*, cit.

<sup>33</sup> Most frequent examples of “skills to connect” include communication and teamwork (#8, #23, #28, #36), reflection and critical or ethical reasoning (#8, #16, #27, #38), intercultural and empathic competence (#18, #27, #35, #41), and collaboration, leadership, and civic responsibility (#32, #28, #41).

fessional action (#16, #41, #23). The experience of community engagement, therefore, seems to “open students’ perception channels” to a large surplus of information related to community and social issues that will be crucial to guide an excellent performance (of hard, technical professional skills) as well as more conscious choices (#18, #27, #35).

Furthermore, engagement in Service-Learning allows for a different level of learning that is only very indirectly related to skills: the level of learning in which *students become more aware of the social roots* of the professional role they have chosen to pursue (#35, #32, #30). By engaging with community, students sometimes perceive a deep purpose that can influence their intrinsic “motivation to become” (#35, #18). The lasting impact of these experiences is more likely to shape students’ competence than it is to stimulate their technical skills (e.g., #35). Becoming competent and becoming skilled are distinct – albeit undoubtedly related – processes (#32, #28). Students will become competent if they take on the responsibility coming from a deep feeling of “being called”; and they will become “hubs” for relationships, knowledge, and constant research<sup>34</sup>.

More connections between engagement and skills emerge by considering a “middle ground” between students and the community, i.e., *the middle ground of “community partners”* – the “collectives” that interact with students during Service-Learning<sup>35</sup>.

On the one hand, such collectives are instrumental to the emergence and discovery of skills: according to the most accredited theories, skills may well be trans-contextual, but, to operate, they always need a context of affordances<sup>36</sup>. In other words, skills will not show up if there is no context allowing for their action. In light of this, “collectives” in Service-Learning have the *crucial role of providing affordances* for skills to emerge (#23, #36, #32).

On the other hand, there is a *reciprocal opportunity* in the encounter between students and a “collective” in Service-Learning: by getting to

<sup>34</sup> E. Serrelli, *La competenza: sfida pedagogica e ponte tra professione e volontariato*, «Personae. Scenari e prospettive pedagogiche», III, 2(2024), pp. 119-129.

<sup>35</sup> L. Cadei – E. Serrelli – A. Tabacchi, *La competenza educativa nel lavoro d’équipe come risorsa evolutiva a servizio del territorio*, «Cultura pedagogica e scenari educativi», II, 2(2024), pp. 34-42.

<sup>36</sup> J. J. Gibson, *The theory of affordances*, cit.

know the collective, students may appreciate its value and mission, they may begin to care for the cause, feel an affective sense of belonging, and sometimes become affiliated to the same collective or to its area of interest, social participation, and engagement (#18, #30, #41).

To fully leverage this opportunity, Service-Learning should *prioritize the development of collective competence over individual skills*<sup>37</sup>, that is: ensure that the involved “collectives” are a good context of affordances for student participation and for skills to emerge; and make sure that collectives, in turn, get a good degree of involvement and visibility, as they themselves can be “embodied messages” for the education path to future citizens and workers (#32, #16, #23).

## Bibliography

- 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, 2(2023), pp. 7-12.
- 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, 2(2021), pp. 136-149.
- Brand B. D. – Brascia K. – Sass M., *The community outreach model of service-learning: a case study of active learning and service-learning in a natural hazards, vulnerability, and risk class*, «Higher Learning Research Communications», IX, 2(2019), pp. 1-18.
- Brownell J. – Swaner L. E., *Five high-impact practices: research on learning outcomes, completion, and quality*, Association of American Colleges & Universities, Washington D.C. 2010.
- Cadei L., *Le Service-Learning en Italie ou apprendre en s'engageant au service de son environnement*, «Revue internationale d'éducation de Sèvres», colloque *Éduquer dans un monde incertain : un enjeu mondial*, hors-série IV, 2025.
- Cadei L., *Pedagogia, nuovo umanesimo e democrazia: la ricerca educativa verso il bene comune*, «Pedagogia e Vita», LXXIX, 2(2021), pp. 18-27.

<sup>37</sup> L. Cadei – E. Serrelli – A. Tabacchi, *La competenza educativa...*, cit.; L. Cadei, *Pedagogia, nuovo umanesimo e democrazia: la ricerca educativa verso il bene comune*, «Pedagogia e Vita», LXXIX, 2(2021), pp. 18-27.

- 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.
- Cadei L. – Simeone D., *Il Service-Learning a scuola: un'esperienza di apprendimento e di partecipazione sociale*, «Pedagogia e Vita», LXXIX, 3(2021), pp. 104-112.
- Cadei L. – Serrelli E. – Tabacchi A., *La competenza educativa nel lavoro d'équipe come risorsa evolutiva a servizio del territorio*, «Cultura pedagogica e scenari educativi», II, 2(2024), pp. 34-42.
- Casile M. – Hoover K. F. – O'Neil D. A., *Both-and, not either-or: knowledge and service-learning*, «Education + Training», LIII, 2-3(2011), pp. 129-139.
- Chambers D. J. – Lavery S., *Introduction to service-learning and inclusive education*, in *Service-Learning: Enhancing Inclusive Education. International Perspectives on Inclusive Education*, Emerald Publishing, Bingley 2018.
- Cruz D. J. L. – Guidote A. M. Jr – Lee Yu H. L. – Adarlo G. M., *Assessing the lasting impact of co-curricular Service-Learning in undergraduate chemistry*, «Journal of Chemical Education», CI, 5(2024), pp. 1932-1940.
- Dunn E. A. – Bohn H. J., *Client-based Service-Learning: a public health innovation for strengthening community resilience*, «Journal of Homeland Security Education», XIV, 2022, pp. 1-8.
- Eyler J. S. – Giles D. E. – Stenson C. M. – Gray C. J., *At a glance: what we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities, 1993-2000. Third edition*, Vanderbilt University, Nashville 2001.
- Furco A., *Service-learning: a balanced approach to experiential education*, «Service-Learning, General», 128(1996), p. 3.
- García-Romero D. – Martínez-Lozano V., *Social participation and theoretical content: appropriation of curricular concepts in service-learning*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», XXVI, 1(2022), pp. 71-87.
- Getz M., *Breathing life into conversations on death: using a death café model in a service-learning project*, «Innovation in Aging», IV, 1(2022).
- Gibson J. J., *The theory of affordances. The ecological approach to visual perception*, Houghton Mifflin, Boston 1979.
- Gomez I. – Fowkes V. – Price I., *Teaching community engagement for health professions students in underserved areas*, «Discover Education», 3 (2024).
- Jaworski J. – Cho M., *Implementation of an experiential service-learning course in biomedical engineering design for undergraduate students*, «Biomedical Engineering Education», III, 2(2023), pp. 243-251.
- Jotia A. L. – Biraimah K. L. – Kurtz B. A., *Transformative study abroad programs in emerging nations: moving toward equitable global North–South partnerships*, «Theory into Practice», LIX, 3(2020), pp. 279-288.

- Knight-McKenna M. – Hollingsworth H. L. – Ammerman N., *Fostering partnerships with families: academic service-learning in the little village*, «Journal of Early Childhood Teacher Education», XL, 2(2019), pp. 57-73.
- Levesque-Bristol C. – Knapp T. D. – Fisher B. J., *The effectiveness of service-learning: it's not always what you think*, «Journal of Experiential Education», XXXIII, 3(2011), pp. 208-224.
- Lima M., *Chance encounters, transformation, and new beginnings*, «Journal of Community Engagement and Scholarship», XI, 1(2018), pp. 5-6.
- Markus G. B. – Howard J. P. F. – King D. C., *Integrating community service and classroom instruction enhances learning: results from an experiment*, «Educational Evaluation and Policy Analysis», XV, 4(1993).
- McMillan J. – Goodman S. – Schmid B., *Illuminating "transaction spaces" in higher education: university-community partnerships and brokering as "boundary work"*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», XX, 3(2016), pp. 8-31.
- Montiel I. – Mayoral A. M. – Navarro-Pedreño J. – Maiques S., *Transforming learning spaces on a budget: action research and service-learning for co-creating sustainable spaces*, «Education Sciences», 11(2021).
- Marta E. – Simeone D., *Far crescere cittadini e rigenerare legami sociali: esperienze di Service-Learning presso la sede di Brescia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore*, «Educatio Catholica», 2-3(2019), pp. 189-198.
- Sajdera K. A. – Ebner P., *Milk quality assessment: a transferrable international Service-Learning model for undergraduates*, «NACTA Journal», LXII, 1(2018), pp. 40-46.
- Serrelli E., *La competenza: sfida pedagogica e ponte tra professione e volontariato*, «Personae. Scenari e prospettive pedagogiche», III, 2(2024), pp. 119-129.
- Shalabi N. M., *Service-learning in Egypt: effects of demographics, course features, and community engagement on civic and developmental outcomes for university students*, «Comparative and International Education», XLVI, 1(2017), pp. 1-20.
- Taylor A., *Community service-learning and cultural-historical activity theory*, «Canadian Journal of Higher Education», XLIV, 1(2014), pp. 95-107.
- van Rensburg E. J. – van der Merwe T. R. – Erasmus M. A., *Community outcomes of occupational therapy Service-Learning engagements: perceptions of community representatives*, «South African Journal of Occupational Therapy», XLIX, 1(2019).
- Young S. – Maley M., *Using practitioner-engaged evidence synthesis to teach research and information literacy skills: a model and case study*, «Journal of Academic Librarianship», XLIV, 2(2018).

*Service-Learning e orientamento in università<sup>1</sup>*

*1. Il Service-Learning può avere scopi orientativi?*

In linea con gli studi di McIlrath et al.<sup>2</sup>, si intende il *Service-Learning* (SL) come «un approccio di apprendimento esperienziale che integra, all'interno del curriculum scolastico o accademico, attività significative di impegno per la comunità, consentendo agli studenti di acquisire conoscenze, competenze disciplinari, soft skill e valori di cittadinanza attiva, e alla comunità di ottenere effetti benefici»<sup>3</sup>.

In specifico in università, il SL (o ASL, Academic Service-Learning) prevede che, in stretta connessione con il curriculum accademico, gli studenti siano coinvolti in attività sul territorio, mettendo a disposizione conoscenze e abilità acquisite e consolidando competenze professionali e trasversali, utili per il mondo del lavoro e la vita adulta. L'ASL è stato esplorato in relazione allo sviluppo, da parte degli studenti coinvolti, di motivazione ad apprendere, valori civici e senso di responsabilità<sup>4</sup>. Sono state altresì messe in evidenza ricadute non trascurabili sulle scelte

<sup>1</sup> A P. Ricchiardi vanno attribuiti 1, 4.3., 4.4. e la discussione degli esiti; a E.M. Torre vanno attribuiti i paragrafi 1, 3, 4, 4.1. e 4.2.

<sup>2</sup> L. McIlrath et al., *Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities within the Partner Universities*. Europe Engage Erasmus+ project, 2016. <https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2016/04/report-euen-mcilrath-et-al3.pdf>.

<sup>3</sup> E.M. Torre – P. Ricchiardi, *Fostering academic success through Service-Learning activities*, «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 2(2023), p. 94.

<sup>4</sup> P. Aramburuzabala – H. Opazo – L. McIlrath (a cura di), *Embedding Service-Learning in European Higher Education*, Routledge, London 2019; A. Darby – L. Willingham, *Faculty Motivation in Service-Learning Based on Expectancy x Value Theory*, «Journal of Experiential Education», 3(2022).

formative e professionali, benché non sempre risultino obiettivi espliciti delle azioni di ASL<sup>5</sup>.

L'ASL risulta dunque promettente dal punto di vista orientativo e meritevole di approfondimento.

## 2. *Quale orientamento?*

L'orientamento nell'accezione formativa è inteso come un percorso di supporto alla persona nell'esplorazione di sé e del mondo esterno (opportunità formative e lavorative) e nell'elaborazione del proprio progetto di vita e professionale. Nell'ambito della *Career construction Theory*, Savickas<sup>6</sup> descrive lo sviluppo professionale come l'esito di un processo progressivo di costruzione, che si realizza a partire dalle osservazioni del contesto e attraverso le esperienze effettuate, e trova la sua coerenza nelle narrazioni di sé che attribuiscono significato alla vita professionale. La costruzione di carriera comprende una fase di auto-conoscenza, esplorazione e *decision making*, che corrisponde a tre dimensioni della "career adaptability" di Savickas: pensare al proprio futuro (*concern*), prendere decisioni (*control*) ed esplorare (*curiosity*), seguita da una fase di sviluppo dell'identità professionale e delle competenze richieste (che fa riferimento alla quarta dimensione della "career adaptability", *confidence*, la fiducia in sé e la costruzione narrativa della propria identità). Avere occasione di sperimentarsi in ambito professionale, potendo fruire anche di opportunità di apprendimento vicariante e di momenti di feedback, rielaborazione e *debriefing*, risulta fondamentale nel processo di costruzione di carriera, sia per la fase di esplorazione e chiarificazione degli obiettivi, che supportano il *career decision-making*, sia per quella poi di identificazione professionale e sviluppo di competenze specifiche<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> P. Martínez – J.L. Fuentes – E. López, *El aprendizaje-servicio en la universidad europea: un análisis de su desarrollo actual*, «RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio», 19(2025), pp. 37-58.

<sup>6</sup> M.L. Savickas et al., *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, «*Journal of Vocational Behavior*», 3(2009), pp. 239-250.

<sup>7</sup> L. Nota et al., *Scelte e decisioni scolastico-professionali. Processi e procedure di analisi e intervento*, Giunti O.S., Firenze 2002.

### 3. Metodo

A fronte del quadro delineato, si è condotta una *systematic review* per indagare se e come le attività di SL vengano associate a quelle di *career development*, sia per gli aspetti legati alla scelta professionale che per quelli connessi al consolidamento dell'identità professionale e delle competenze. Si è voluto indagare inoltre con quali finalità esplicite vengano pianificate le attività, in quali contesti si siano sviluppati tali studi, come vengano misurati gli eventuali impatti (destinatari, strumenti e strategie di ricerca privilegiate) e con quali esiti.

#### 3.1 Protocollo di ricerca

La revisione ha preso in considerazione quattro banche dati (Education Source, Eric, Scopus e Web of Science) in un arco temporale di 10 anni (2015-2024). Il processo di ricerca ha considerato i seguenti termini: “service-learning” (o “service learning”) e “career counseling” (o “career development”, “vocational guidance”, “vocational counseling”, “occupational guidance”, “career construction”, “career decision-making”). Lo studio ha incluso articoli o saggi accademici scritti in lingua inglese, francese, spagnola e italiana, identificati perché presentano i termini di ricerca nelle keywords, nell’abstract o nel titolo.

Il processo di selezione degli studi è riportato in Fig. 1, secondo il modello PRISMA<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> M.J. Page et al., The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews, «BMJ», CCCLXXII, 71 (2021).



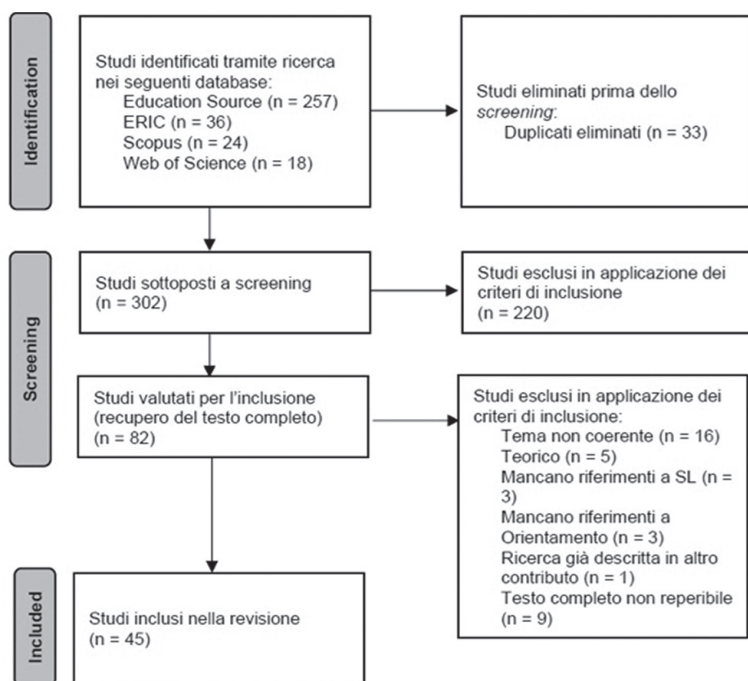


Fig. 1: Workflow di selezione degli studi

### 3.2 Criteri di inclusione e di esclusione

I 45<sup>9</sup> studi selezionati per la *systematic review*, rispettano i seguenti criteri di inclusione:

- *livello formativo* dei partecipanti ai progetti di SL: studenti iscritti a corsi di laurea o programmi di dottorato presso istituzioni universitarie;
- *coerenza concettuale*: i progetti analizzati rispettano gli elementi costitutivi del SL riconosciuti in letteratura (cfr. par. 1); sono ammessi anche studi che, pur riferendosi più genericamente a “volontariato”, di fatto descrivono pratiche coerenti con il SL;
- *relazione tra SL e orientamento*: presenza, nel progetto o nello studio

<sup>9</sup> Gli studi analizzati sono stati tutti citati in nota.

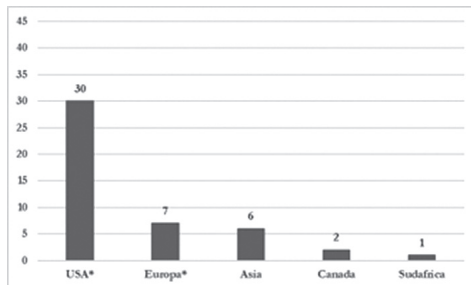
analizzato, di una connessione esplicita o implicita tra l'esperienza di SL e processi di orientamento, riconoscibile negli obiettivi formativi dichiarati o negli esiti osservati;

- *presenza di base empirica*: sono inclusi solo contributi che riportano dati empirici originali (quantitativi, qualitativi o misti).

Tali criteri sono stati definiti congiuntamente dalle autrici, che hanno poi proceduto alla lettura individuale degli abstract degli articoli selezionati per l'inclusione, e successivamente all'analisi integrale degli studi ritenuti pertinenti. Le autrici hanno quindi discusso i casi dubbi con riferimento ai criteri definiti e condiviso i temi emersi dalla lettura individuale.

#### 4. Esiti della revisione

Il binomio “Service-Learning” e “Orientamento” è stato trattato da un corpus ampio di articoli, risultando un obiettivo/effetto importante dell'ASL. I contributi risultano costanti nel decennio considerato (tra i 3 e i 7 per anno, con eccezione del 2021 in cui è presente un solo contributo). La maggior parte degli studi (fig. 2) sono stati condotti negli USA (29/45) e alcuni in Spagna (3), paesi che vantano una più lunga tradizione di questa pratica. Risultano in crescita i contributi dei paesi asiatici (6), dove vengono privilegiate metodologie quantitative estensive a differenza degli studi statunitensi che preferiscono un'analisi qualitativa o con metodi misti, utilizzando strumenti tipici della ricerca didattica (es. *reflective paper*, test...) e compiti autentici.



\*un progetto coinvolge studenti di USA e Europa

Fig. 2: Distribuzione per area geografica

#### 4.1 Ambiti disciplinari

I programmi di SL riguardano ambiti disciplinari vari (fig. 3). Risultano prevalenti i progetti che coinvolgono le professioni socio-educative, formative<sup>10</sup> e di cura, sia mediche<sup>11</sup> che psicologiche<sup>12</sup>. In questi casi le ricadute orientative e di rinforzo delle competenze professionali sono dirette, poiché realizzate in ambiti in cui lo studente potrà esercitare in futuro la sua professione. È interessante constatare che il SL in ambito socio-educativo è utilizzato, però, anche per studenti di altri percorsi (es. ambito economico) come mezzo per acquisire competenze trasversali, tra cui la capacità di leadership<sup>13</sup>.

Altri ambiti disciplinari in cui è stato proposto il SL a scopo orientativo sono l'ambito scientifico<sup>14</sup>, seguito da quello umanistico<sup>15</sup>, economico<sup>16</sup> e

<sup>10</sup> J. Barnes – J. Tate, *An On-Campus ESL Program Reflects on the Ripple Effects for Students, the Institution, the Local Community, and Beyond*, «Journal of Community Engagement and Scholarship», 1(2022); S. Dempster – L. Peterson, *Teacher Education Candidates Providing Educational Technology Professional Development to the University Community through Service-learning*, «Journal of Service-Learning in Higher Education», 17(2023), pp. 102-112; S. Ellenbogen et al., *Student perceptions on learning from participating in low-cost service-learning course assignments*, «Social work education», 7(2024), pp. 1900-1917.

<sup>11</sup> M. Alzeera – A. Ward, *Involving medical students in the planning and delivery of a vaccination and health screening outreach clinic*, «Education for Primary Care», 2 (2022), pp. 113-119.

<sup>12</sup> S. King – I. Searles McClatchey – B. Channer, *Volunteering in the Camp Setting as a Learning Tool: Graduate Students Share their Experiences*, «InSight: A Journal of Scholarly Teaching», 17(2022), pp. 47-62.

<sup>13</sup> P. Aceituno-Aceituno – C. Bousoño Calzón – F.J. Herrera Gálvez, *Una propuesta para impulsar el espíritu emprendedor y la capacitación en el futuro de la profesión periodística*, in «Estudios sobre el Mensaje Periodístico», 2(2015), pp. 929-942; J. Bonnan-White – E. Lanaras, *Leadership Opportunities in Service-Learning: A Pilot Study in a Homeland Security Classroom*, «Journal of Community Engagement and Higher Education», 3(2024), pp. 19-32.

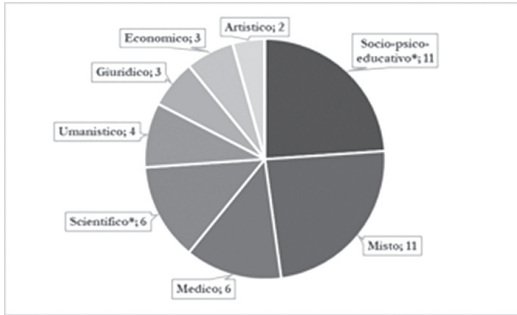
<sup>14</sup> L. Acheson – R. Rybarczyk, *Integrating Career Development into Computer Science Undergraduate Curriculum*, in «11th International Conference on Computer Science and Education (ICCSE 2016)», 2016, pp. 177-181.

<sup>15</sup> C. Kayser, *Not the Stereotypical View of the South. An oral History Service-Learning Project in a Southern Women's Literature Course*, «Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature», «Language, Composition, and Culture», 3(2017), pp. 397-422.

<sup>16</sup> H. Cho – J.B. Feng – E. Ulusoy, *Encompassing Diversity in International Business Education: A Case Study of Virtual Service-Learning*, «Journal of Teaching in International Business», 1-2(2024), pp. 50-73.

giuridico (con un focus specifico sulla *social justice*)<sup>17</sup>.

Alcune esperienze coinvolgono studenti di due o più ambiti<sup>18</sup>. Tali progetti trasversali sono spesso indirizzati a sviluppare soft skill o all'esplorazione di carriera<sup>19</sup>.



\*un progetto coinvolge studenti di ambito scientifico e sociale

Fig. 3: Distribuzione per ambito disciplinare

#### 4.2 Finalità e dimensioni oggetto dei programmi

L'analisi delle finalità dei programmi mette in luce innanzitutto che in alcuni di essi gli scopi orientativi sono espliciti<sup>20</sup>, mentre in altri si tratta di effetti secondari inattesi, che emergono dai risultati<sup>21</sup>. Nonostante, dunque, la grande quantità di contributi individuati sul tema, non in

<sup>17</sup> P. Gayle Andrews – S.Y. Leonard, *Reflect, Analyze, Act, Repeat: Creating Critical Consciousness through Critical Service-Learning at a Professional Development School*, «Education Sciences», 3(2018), pp. 1-13.

<sup>18</sup> E.B. Estrera, *The 3Cs in Volunteerism: Proposing a Model of Service-Learning*, «IAFOR Journal of Education Studies in Education», 3(2024), pp. 80-104.

<sup>19</sup> N. Boru, *The Effects of Service-Learning and Volunteerism Activities on University Students in Turkey*, «Journal of Education and Training Studies», 6(2017), pp. 146-166; R. Nilsen et al., *From Reflection to Resumes: Alumni Perceptions of a Multi-Term Public Service Program's Connection to Career*, «Journal of Community Engagement and Higher Education», 3(2020), pp. 33-52. L. Roe, *Applying andragogy to service-learning in graduate education. An interpretative phenomenological analysis*, «Journal of Adult and Continuing Education», 1(2023), pp. 147-169.

<sup>20</sup> L. Acheson – R. Rybarczyk, *Integrating Career Development...*, cit.

<sup>21</sup> J. Barnes – J. Tate, *An On-Campus ESL Program...*, cit.

tutti gli scopi orientativi e di sviluppo di carriera sono presenti fin dalla pianificazione dell'ASL.

In ambedue i casi, si possono distinguere i programmi che si propongono e/o generano effetti sulle scelte di carriera da quelli che agiscono invece sul consolidamento dell'identità e/o delle competenze professionali.

a) Per quanto riguarda le scelte professionali (16/45), si rileva un'ulteriore distinzione tra i programmi volti favorire una decisione più consapevole (esplorazione di carriera, chiarificazione degli obiettivi di carriera)<sup>22</sup>, da quelli mirati a far fare esperienze in contesti poco considerati dai giovani, ma promettenti dal punto di vista professionale. Un esempio interessante a tal proposito è lo studio di Augustin e Freshman<sup>23</sup> che valuta l'efficacia del SL in ambito gerontologico, con l'assegnazione di due gruppi di studenti in due RSA (una struttura profit e una non profit). L'intervento ha inciso sul ripensamento di carriera nel 58% dei casi, soprattutto tra gli studenti che hanno frequentato la RSA non profit. Esiti simili si rilevano nello studio di Burton et al.<sup>24</sup> per l'oftalmologia. Allo stesso scopo, Ebner<sup>25</sup> presenta un programma internazionale di SL sui progetti di sviluppo, orientati alla diffusione di conoscenze tecniche e pratiche nelle comunità rurali di Paesi più in difficoltà. Si tratta infatti anche in questo caso di una possibilità di carriera poco nota agli studenti. Esso prevede la permanenza di studenti statunitensi in Romania, all'interno di una famiglia di allevatori o agricoltori, e la realizzazione di un successivo workshop sull'esperienza, in collaborazione con studenti romeni. Vi sono poi programmi di ASL specificatamente studiati per sensibilizzare verso ambiti STEM<sup>26</sup>.

<sup>22</sup> R. Nilsen et al., *From Reflection to Resumes...*, cit.; K.L. Treadwell – B.R. Mitra, *Experience as Textbook: Service-Learning for Career Development in the Community College*. In: S.J. Jones, Jackson Smith D., *Examining the Impact of Community Colleges on the Global Workforce*, IGI Global, Hershey 2015, pp. 176-196.

<sup>23</sup> F. Augustin – B. Freshman, *The Effects of Service-Learning on College Students' Attitudes Toward Older Adults*, «Gerontol Geriatr Education», 2(2016), pp. 123-144.

<sup>24</sup> E. Burton et al., *Demographics, clinical interests, and ophthalmology skills confidence of medical student volunteers and non volunteers in an extracurricular community vision screening service-learning program*, «BMC Medical Education», 143(2022), pp. 1-17.

<sup>25</sup> P. Ebner, *Preparing Students for Extension Careers and Expanding U.S. Extension Reach Through International Service-Learning*, «The Journal of Extension», 5(2017).

<sup>26</sup> B. Mayer et al., *Improving Student Learning Outcomes through Community-based Research: The Poverty Workshop*, «Teaching Sociology», 2(2019), pp. 135-147.

b) Rispetto allo sviluppo professionale (29/45), abbiamo individuato tre sottocategorie, distinguendo i programmi centrati sullo sviluppo dell'identità professionale, quelli volti a favorire la *readiness* lavorativa e quelli focalizzati sulle competenze professionali. I primi, che si propongono il rinforzo dell'*identità professionale*, risultano sviluppati maggiormente nell'ambito della cura e risultano molto connessi agli aspetti etici della professione. A tal proposito, citiamo il programma di Beck et al.<sup>27</sup>, che intende promuovere nei futuri medici un modello di professionista responsabile verso tutta la sua comunità, attraverso la partecipazione ad una settimana di servizio notturno in un campo estivo per bambini con patologie croniche.

Un solo studio, tra quelli analizzati, valuta l'impatto del SL sulla percezione di *career readiness*, ossia la percezione di essere pronti a transitare nel mondo del lavoro<sup>28</sup>.

Gli altri contributi si centrano sull'acquisizione di *conoscenze e competenze specifiche per il lavoro*. I più frequenti si sviluppano in ambito educativo-scolastico. Citiamo, ad esempio, lo studio di Chen<sup>29</sup> che ha analizzato l'efficacia di un programma di lingua inglese destinato a minori in contesti svantaggiati, nel far acquisire competenze specifiche di tipo didattico e a sviluppare aspirazioni professionali verso la carriera docente. Si rilevano però alcuni programmi con tali finalità anche in ambito economico (es. supporto aziendale a piccoli proprietari del Centro America<sup>30</sup>); informatico (es. web design per organizzazioni della società civile<sup>31</sup>) o

<sup>27</sup> J. Beck – K. Chretien – T. Kind, *Professional Identity Development Through Service-Learning: A qualitative Study of First-Year Medical Students Volunteering at a Medical Specialty*, «Clinical Pediatrics», 13(2015), pp. 1276-1282.

<sup>28</sup> J. Choo et al., *What works in Service-Learning? Achieving Civic Outcomes Academic Connection, Career Preparation, and Personal Growth in Students at Ngee Ann Polytechnic*, «Journal of Community Service-Learning», 2(2016), pp. 95-132; E. Bowering – C. Frigault – A.R. Yue, *Preparing Undergraduate Students for Tomorrow's Workplace: Core Competency Development Through Experiential Learning Opportunities*, «Canadian Journal of Career Development», 1(2020), pp. 56-68.

<sup>29</sup> A. Chen, *Integrating Pedagogy and Practice: The Impact of Academic Service-Learning in the TEFL Context in Higher Education*, «Education as Change», 1(2023), pp. 1-24.

<sup>30</sup> H. Cho – J.B. Feng – E. Ulusoy, *Encompassing Diversity...*, cit.

<sup>31</sup> S.J. Lee – C. Wilder – C. Yu, *Exploring students' perceptions of service-learning experiences in an undergraduate web design course*, «Teaching in Higher Education», 2(2018), pp. 212-226.

artistico<sup>32</sup>. Alcuni progetti che rientrano in questa categoria comprendono più ambiti disciplinari e prevedono la costituzione di team multi-professionali (es. ingegneria e scienze sociali per progettare la catena di distribuzione del cibo in contesti poveri<sup>33</sup>).

### 4.3 Caratteristiche dei programmi

I programmi descritti sono abitualmente connessi a un corso accademico, che fornisce le basi teoriche, prevedono attività sul territorio (spesso in piccolo gruppo) e contemplano, in alcuni casi, la condivisione in aula dell'esperienza.

Le attività vanno dalla realizzazione di ricerche sul campo (es. interviste a testimoni privilegiati<sup>34</sup>) o bibliografiche su un problema di interesse per la comunità<sup>35</sup>, all'elaborazione di prodotti digitali<sup>36</sup>, all'attuazione di attività di sensibilizzazione per la popolazione in diversi ambiti<sup>37</sup>, fino alla realizzazione di progetti veri e propri (es. doposcuola<sup>38</sup>; attività in contesti deprivati<sup>39</sup>). È stato individuato un solo programma realizzato online. Si tratta di un progetto di scambio su temi di business che ha coinvolto studenti statunitensi e piccoli imprenditori del centro America. È stato realizzato online, per consentire anche agli studenti con più difficoltà economiche di avere un'esperienza di scambio internazionale, seppur da remoto<sup>40</sup>.

<sup>32</sup> D.L. Painter – C. Howell, *Community Engagement in the Liberal Arts: How Service Hours and Reflections Influence Course Value*, «Journal of Experiential Education», 4(2020), pp. 416-430.

<sup>33</sup> M. Natarajarathinam – S. Qiu – W. Lu, *Designing and Assessing a Multidisciplinary Service-Learning Course in Supply Chain Management*, «Informs Transactions on Education», 3(2023), pp. 196-209.

<sup>34</sup> B. Mayer et al., *Improving Student Learning Outcomes...*, cit.

<sup>35</sup> S. Ellenbogen et al., *Student perceptions on learning...*, cit.

<sup>36</sup> L. Acheson – R. Rybarczyk, *Integrating Career Development...*, cit.

<sup>37</sup> K.K. Desai et al., *From clinic to community: An exploration of service-learning in medical education*, «Clin Teach», XXI, 6(2024), doi: 10.1111/tct.13835.

<sup>38</sup> J. Bonnan-White – E. Lanaras, *Leadership Opportunities...*, cit.

<sup>39</sup> E.L. Yook, *Effects of Service-Learning on Concept Learning About Small Group Communication*, «International Journal of Teaching and Learning in Higher Education», 3(2018), pp. 361-369.

<sup>40</sup> H. Cho – J.B. Feng – E. Ulusoy, *Encompassing Diversity...*, cit.

#### 4.4 Strategie di ricerca, strumenti ed esiti

Negli studi esaminati emergono tre principali approcci metodologici:

- rilevazioni ex-post, talvolta con follow up, sul gruppo dei partecipanti e, in alcuni casi, su un gruppo di controllo, mediante strumenti a diverso grado di strutturazione;
- sperimentazioni con disegno pre-post su due gruppi;
- studi di caso in profondità.

La modalità prevalente è quella ex-post, con rilevazioni quantitative, qualitative o miste sugli studenti che hanno partecipato a esperienze di SL, al termine dell'attività o a distanza di tempo. Solo pochi studi, soprattutto in contesti asiatici, adottano una rilevazione estensiva ex-post con strumenti quantitativi su ampi campioni, con disegno a due gruppi.

Negli studi quantitativi prevale l'uso di scale o questionari strutturati. Da questi emerge la percezione che l'esperienza di ASL abbia inciso sulle scelte in ambito lavorativo<sup>41</sup>, anche riconsiderando settori meno ambiti o meno noti<sup>42</sup> o dando un taglio specifico alla propria professione (es. carriera in ambito giuridico, focalizzata sulla difesa dei diritti dei migranti)<sup>43</sup>. Si rilevano anche effetti sull'esplorazione di carriera<sup>44</sup> e sulla chiarificazione degli obiettivi di carriera<sup>45</sup>, nonché sull'acquisizione

<sup>41</sup> A. Mishal - R.K. Singh - A.A. Tiwari, *Development and evaluation of service-learning experience model*, «J Public Affairs», 22(2020), pp. 1-17; B.E. Moely – V. Ilustre, *Service Involvement and Civic Attitudes of University Alumni: Later Correlates of Required Public Service Participation during College*, «Michigan Journal of Community Service-Learning», 1(2019), pp. 30-42.

<sup>42</sup> L. Acheson – R. Rybarczyk, *Integrating Career Development...*, cit.; F. Augustin – B. Freshman, *The Effects of Service-Learning...*, cit.; P. Ebner, *Preparing Students for Extension...*, cit.; B. Mayer B. et al., *Improving Student Learning Outcomes...*, cit.

<sup>43</sup> J. Barnes – J. Tate, *An On-Campus ESL Program...*, cit.

<sup>44</sup> C.M. Hok-ka – C.C. Wing-fung – A.C. Cheung-ming, *The Long-Term Impact of Service-Learning on Graduates' Civic Engagement and Career Exploration in Hong-Kong*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagements», 4(2016), pp. 37-56.

<sup>45</sup> F. Farango et al., *Local to Global Justice: Roles of Student Activism in Higher Education, Leadership Development, and Community Engagement*, «Alberta Journal of Education Research», 2(2018), pp. 154-172; S.J. Lee – C. Wilder – C. Yu (2018). *Exploring students' perceptions...*, cit.; E.L. Yook, *Effects of Service-Learning...*, cit.



di conoscenze e competenze specifiche<sup>46</sup>. Nei casi in cui il SL è molto connesso con il curriculum di studi, la percezione di crescita professionale risulta più elevata rispetto a quella personale e civica<sup>47</sup>. Se il focus del SL, pur connesso al percorso di studi, valorizza maggiormente gli aspetti valoriali e civici, gli studenti tendono a percepire un effetto sulle scelte di carriera, inferiore rispetto all'impatto sullo sviluppo formativo e personale<sup>48</sup>.

Nei disegni sperimentali a due gruppi, il SL produce impatti significativi nella preparazione di carriera ( $m=3,78$  vs  $3,00$ )<sup>49</sup>, nell'esplorazione di carriera ( $p=0,03$ )<sup>50</sup> e nell'adattabilità professionale più in generale ( $m=3,78$  vs  $2,92$ )<sup>51</sup>, oltre che nelle dimensioni accademiche, personali e civiche<sup>52</sup> con conferme analoghe in altri studi<sup>53</sup>.

Nelle ricerche miste si utilizzano sia strumenti strutturati che non strutturati (rubriche valutative, scale di osservazione, focus group, interviste, valutazione di prodotti), con strategie quantitative e/o analisi di contenuto. L'impiego di più strumenti riesce a rendere conto meglio di effetti multipli e sfaccettati dei diversi programmi<sup>54</sup>.

<sup>46</sup> A. Chen, *Integrating Pedagogy and Practice...*, cit.

<sup>47</sup> H. Cho – J.B. Feng – E. Ulusoy, *Encompassing Diversity...*, cit.; D.T. Page – S. Hanrahan – L. Buckley, *Positive Youth Development Service-Learning Opportunity for University Students*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», 4(2024), pp. 26-43; D.L. Painter – C. Howell, *Community Engagement...*, cit.

<sup>48</sup> F. Farango et al., *Local to Global Justice...*, cit., p. 11.

<sup>49</sup> J. Choo et al., *What works in Service-Learning?...*, cit.

<sup>50</sup> C.M. Hok-ka – C.C. Wing-fung – A.C. Cheung-ming, *The Long-Term Impact...*, cit.

<sup>51</sup> J. Pong – C.H. Leung, *The impacts of community-Service-Learning on career adaptability and on ethics and social responsibility of university students: an experimental study*, «Journal of Education and Work», 4(2023), pp. 251-269.

<sup>52</sup> L. Wang – L. Calvano, *Understanding how Service-Learning pedagogy impacts student learning objectives*, «Journal of Education for Business», 5(2018), pp. 204-212.

<sup>53</sup> E. Burton et al., *Demographics, clinical...*, cit.; B. Mayer et al., *Improving Student Learning Outcomes...*, cit.; M. Natarajarathinam – S. Qiu – W. Lu, *Designing and Assessing...*, cit.

<sup>54</sup> M.L. Santos-Pastor et al., *The building up of professional aptitudes through university service-learning's methodology in sciences of physical activity and sports*, «Teaching and Teacher Education», 105 (2021); D. Weiss et al., *Student perception of academic and professional development during an introductory service-learning experience*, «Currents in Pharmacy Teaching and Learning», 8(2016), pp. 833-839.

Nelle ricerche solo qualitative prevale l'uso di interviste semistrutturate o in profondità, centrate sul senso attribuito all'esperienza e il valore per le scelte future. Sono frequenti anche report riflessivi. Emergono interessanti esiti differenziali delle esperienze di ASL a seconda di come sono state strutturate. Per esempio, la percezione di crescita personale e professionale è maggiore quando i referenti sul territorio sono più coinvolti nel progetto e lo apprezzano<sup>55</sup>. Si comprende inoltre in che modo il SL agisca sulle scelte: le persone coinvolte affermano che il SL espone a diverse opzioni di carriera e immerge il futuro professionista in una organizzazione complessa dove può acquisire competenze utili ed effettuare riflessioni su di sé, sui propri punti di forza e sugli ambiti di sviluppo<sup>56</sup>, acquisendo maggior consapevolezza professionale<sup>57</sup>. Questo esito si raggiunge soprattutto quando il SL è accompagnato da attività di riflessione guidata sull'esperienza<sup>58</sup>. Si registrano inoltre variazioni rispetto al "modo di essere professionista" in un determinato ambito: per esempio il "modo di essere insegnanti di tutti"<sup>59</sup> e "il modo di essere medici attenti ai bisogni della comunità"<sup>60</sup> o "medici attenti a coloro che, per mancanza di informazioni, fanno più fatica a preservare la loro

<sup>55</sup> S. Ellenbogen et al., *Student perceptions on learning ...*, cit.

<sup>56</sup> May M.E. et al., *A Service-Learning Model for Special Education Teacher Preparation in Secondary Transition Programming*, «Career Development and Transition for Exceptional Individuals», 3(2017), pp. 1-10.

<sup>57</sup> T.D. Mitchell – C. Rost-Banik, *How Sustained Service-Learning Experiences Inform Career Pathways*, «Michigan Journal of Community Service-Learning», 1(2019), pp. 18-29; R. Nilsen et al., *From Reflection to Resumes...*, cit.; L. Roe, *Applying andragogy...*, cit.

<sup>58</sup> M. Varvarigou, *Student Musicians' Reflection on Their Experiences of Belonging Whilst Serving Others: Findings From a Three-Year Arts-Based Service-Learning Programme on Therapeutic Community Music*, International Journal of Education & the Arts, XXIV, 7 (2023), pp. 2-23.

<sup>59</sup> M. Adams – S.C. Rodriguez, *Benefits of Supplemental Field Experiences: Reviewing Five Years of Program Data, Literacy Practice and Research*, XLVIII, 1 (2023), art. 3; M.E. Engberg – L. Franco Carrera – L. Pasquesi Mika, *Utilizing Domestic Off-Campus Experiences to Influence Social Justice Awareness and Career Development*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», 1(2018), pp. 63-86.

<sup>60</sup> J. Beck – K. Chretien – T. Kind, *Professional Identity Development...*, cit.; L.S. Behar-Horenstein et al., *Developing Dental Students' Awareness of Health Care Disparities and Desire to Serve Vulnerable Populations Through Service-Learning*, «Journal of Dental Education», 10(2015), pp. 1189-1200.

salute”<sup>61</sup>. Tale esito si ottiene soprattutto se il SL avviene a contatto con le popolazioni più vulnerabili<sup>62</sup>.

## 5. *Discussione degli esiti e conclusione*

La *systematic review* evidenzia l'impatto dell'ASL (sia negli studi con gruppi sperimentali a due gruppi sia nelle indagini ex-post estensive) sulla percezione di effettuare scelte professionali più consapevoli (consentendo l'esplorazione professionale e la chiarificazione degli obiettivi di carriera) e sulla percezione di aver acquisito competenze utili per il mondo del lavoro. Quest'ultima risulta più forte quando l'esperienza di ASL è più connessa al curriculum universitario. Tra i programmi volti allo sviluppo di competenze professionali specifiche analizzati risultano più frequenti quelli educativi e di cura, ma in sviluppo anche i progetti in ambito economico, informatico e STEM. In molti casi, la partecipazione al SL favorisce la comprensione del valore sociale della propria professione e stimola la volontà di contribuire attivamente al benessere della propria comunità, come persona e come futuro professionista (dato emerso soprattutto nelle ricerche di tipo qualitativo). Alcune condizioni di attuazione dell'ASL lo rendono più efficace: si tratta soprattutto del coinvolgimento attivo e motivato dei referenti del territorio e dell'affiancamento dell'esperienza con azioni di supervisione pedagogica. Di particolare interesse alcuni dispositivi presentati nelle ricerche qualitative volti a massimizzare e contemporaneamente monitorare gli effetti dell'ASL (es. presentazioni per condividere le caratteristiche del progetto realizzato e le riflessioni emerse; saggi riflessivi sull'esperienza; strumenti di autoriflessione...). Un approfondimento ulteriore richiederebbero le forme di accompagnamento e supervisione.

In alcuni studi, l'impatto sullo sviluppo professionale emerge ancora come effetto secondario, inatteso, poiché non esplicitamente perseguito

<sup>61</sup> M. Alzeera – A. Ward, *Involving medical students...* cit.

<sup>62</sup> P.J. Ruiz-Montero al., *Influencia del Aprendizaje-Servicio universitario sobre la competencia profesional en estudiantes de titulaciones de actividad física y deporte*, «Educación», 1(2022), pp. 119-141.

nei progetti originari. In prospettiva, si auspica che una finalità così rilevante sia presente fin dalla fase progettuale.

### *Riferimenti bibliografici*

- Aramburuzabala P. – Opazo H. – McIlrath L. (a cura di), *Embedding Service-Learning in European Higher Education*, Routledge, London 2019.
- Darby A. – Willingham L., *Faculty Motivation in Service-Learning Based on Expectancy x Value Theory*, «Journal of Experiential Education», 3(2022).
- Martínez P. – Fuentes J.L. – López E., *El aprendizaje-servicio en la universidad europea: un análisis de su desarrollo actual*, «RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio», 19(2025), pp. 37-58.
- McIlrath L. et al., Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities within the Partner Universities. Europe Engage Erasmus+ project, 2016. <https://europeengagedotorg.files.wordpress.com/2016/04/report-euen-mcilrath-et-al3.pdf>.
- Nota L. et al., *Scelte e decisioni scolastico-professionali. Processi e procedure di analisi e intervento*, Giunti O.S., Firenze 2002.
- Page M.J. et al., *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews*, «BMJ», CCCLXXII, 71(2021).
- Savickas M.L. et al., *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, «Journal of Vocational Behavior», 3(2009), pp. 239-250.
- Torre E.M. – Ricchiardi P., *Fostering academic success through Service-Learning activities*, «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 2(2023), pp. 93-114.

Sara Bornatici - Paola Zini

*Riflessioni e prospettive pedagogiche per una formazione docente: una systematic review sul Service-Learning dal pre-service all'in-service<sup>1</sup>*

*1. Modalità di lavoro e scelte metodologiche*

Il contributo, basato su una revisione sistematica della letteratura, è stato elaborato seguendo le indicazioni metodologiche fornite dalle linee guida PRISMA<sup>2</sup> per le revisioni sistematiche.

Nello specifico, è stata condotta una *systematic review* della letteratura internazionale sul tema della formazione dei docenti in servizio in relazione al dispositivo pedagogico del *Service-Learning*.

Tale revisione ha consentito, da un lato, di riflettere sullo stato della ricerca, individuando temi e questioni di rilievo, e, dall'altro, di delineare possibili aree di approfondimento per future indagini.

La ricerca bibliografica è stata effettuata tramite la piattaforma EBSCO, consultando la banca dati *APA PsycInfo*.

A partire dalla domanda di ricerca, che riguarda la formazione al *Service-Learning* dei docenti in servizio è stata formulata la seguente query:

*("service learning" OR service-learning OR community engagement) AND (higher education OR college OR university OR post-secondary OR postsecondary OR tertiary education OR graduate OR undergraduate) AND (Teachers OR educa-*

<sup>1</sup> Il saggio è frutto di un lavoro e di una riflessione condivisa. A Sara Bornatici sono da attribuire i paragrafi 2 e 4, a Paola Zini i paragrafi 1 e 3, le conclusioni sono state scritte da entrambe le autrici in maniera congiunta.

<sup>2</sup> D. Moher, *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews*, «BMJ», 372, 71 (2021); L. Ghirotto, *La systematic review nella ricerca qualitativa*, Carocci, Roma 2024.

*tor OR Faculty OR Education) AND (teachers training OR teacher's training) AND (in service OR in-service).*

La query ha riguardato gli abstract degli articoli ed è stata applicata considerando i seguenti criteri

- Articoli riferiti al periodo 2014-2024
- Pubblicazioni redatte in lingua inglese, spagnola o italiana
- Articoli accademici sottoposti a *peer review*
- Testo completo disponibile

Da tale procedura sono risultati 64 articoli, sottoposti ad una prima analisi, condotta in maniera autonoma da due ricercatori. In base alla coerenza tra la domanda di ricerca, i titoli e gli abstract, ne sono stati selezionati 17: 3 che descrivono ricerche ed esperienze di formazione in servizio, 14 che fanno riferimento al *pre service*, ma che risultano comunque rilevanti in merito alla domanda di ricerca.

Di seguito, gli articoli che descrivono esperienze di formazione *in service*.

| N | citation                                                                                                                                                                                                                                 |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | M. Macy, M. J. Lohmann, E. Neukirch, K. Burke, <i>The Way H-O-M-E: Service Learning to Address the Early Education Teacher Shortage</i> , «School Community Journal», 34:2(2024), pp. 159-175.                                           |
| 2 | K. Wenham, A. Valencia-Forrester, J. Backhaus, <i>Make or Break: The Role and Support Needs of Academic Advisors in Work-Integrated Learning Courses</i> , «International Journal of Work-Integrated Learning», 21:4(2020), pp. 349-362. |
| 3 | D. Chambers, S. Lavery, <i>International service learning: benefits, challenges and experiences of pre-service teachers</i> , «Asia-Pacific Journal of Teacher Education», 50:5(2022), pp. 498-514.                                      |

Di seguito gli articoli che descrivono esperienze di formazione *pre service*.

|   |                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | A. L. Kenworthy, S. Opatska, <i>Teaching During War in Ukraine: Service-Learning as a Tool for Facilitating Student Learning and Supporting Faculty Development</i> , «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», 27:2(2023), pp. 61-72. |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2  | S.Y. Tan, S.H.J. Soo, <i>Service-Learning and the Development of Student Teachers in Singapore</i> , «Asia Pacific Journal of Education», 40(2)(2020), pp. 263-276.                                                                                                                                          |
| 3  | L. Cuervo, C. Bonastre, C. Camilli, D. Arroyo, D. García, <i>Digital Competences in Teacher Training and Music Education via Service Learning: A Mixed-Method Research Project</i> , «Education Sciences», 13(2023), pp. 459-483.                                                                            |
| 4  | M. Maravé-Vivas, J. Gil-Gómez, O. Moliner García, C. Capella-Peris, <i>Service-learning and physical education in preservice teacher training: Toward the development of civic skills and attitudes</i> , «Journal of Teaching in Physical Education», 42(4)(2024), pp. 631-639.                             |
| 5  | C.A. Egan, C.B. Merica, G.G. Karp, K. Orendorff, H.B. McKown, <i>Physical activity leadership development through a physical education teacher education service-learning course</i> , «Journal of Teaching in Physical Education», 42(1)(2023), pp. 86-96.                                                  |
| 6  | M. Santos Pastor, O. Chiva-Bartoll, L.F. Martínez-Muñoz, P.J. Ruiz-Montero, <i>Contributions of Service-Learning to more inclusive and less gender-biased Physical Education: The views of Spanish Physical Education Teacher Education students</i> , «Journal of Gender Studies», 30:6(2021), pp. 699-712. |
| 7  | O. Chiva-Bartoll, M. Maravé-Vivas, C. Salvador-García, T. Valverde-Esteve, <i>Impact of a physical education service-learning programme on ASD children: A mixed-methods approach</i> , «Children and Youth Services Review», 126(2021).                                                                     |
| 8  | A. Jihoun, <i>Learning to Teach Students with Disabilities through Community Service-Learning: Physical Education Preservice Teachers' Experiences</i> , «International Journal of Disability, Development and Education», 68:3(2021), pp. 442-455.                                                          |
| 9  | O. Chiva-Bartoll, P.J. Ruiz Montero, C. Capella-Peris, C. Salvador-García, <i>Effects of Service Learning on Physical Education Teacher Education Students' Subjective Happiness, Prosocial Behavior, and Professional Learning</i> , «Frontiers in Psychology», 11:331(2020);                               |
| 10 | R.M. Rodríguez-Izquierdo, <i>Validación de una escala de medida del impacto del aprendizaje-servicio en el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes en formación docente</i> , «Revista Mexicana de Psicología», 36:1(2019), pp.63-73;                                                |
| 11 | C.A. Webster, D. Nesbitt, H. Lee, C. Egan, <i>Preservice physical education teachers' service learning experiences related to comprehensive school physical activity programming</i> , «Journal of Teaching in Physical Education», 36:4(2017), pp. 430-444.                                                 |

|    |                                                                                                                                                                                                           |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 12 | J. Porter, K. Quinn, K. Kane, J. Stevermer, W. Webb, <i>How we incorporated service learning into a medical student rural clinical training experience</i> , «Medical Teacher», 38:4(2016), pp. 353-357.  |
| 13 | C. Winterbottom, P.J. Mazzocco, <i>Empowerment through pedagogy: positioning service-learning as an early childhood pedagogy for pre-service teachers</i> , «Early Child Development and Care», (2015).   |
| 14 | S. Young, T. Karme, <i>Service learning in an indigenous not-for-profit organization</i> , «Education & Training», 57:7(2015), pp. 774-790.                                                               |
| 15 | S.B. Waltz, <i>Tutor training for service learning: Impact on self-efficacy beliefs</i> , «Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning», 27:1(2019), pp. 26-43.                                         |
| 16 | J.E. Stefaniak, V.C. Lucia, <i>Physician as teacher: Promoting health and wellness among elementary school students</i> , «Education for Health: Change in Learning & Practice», 27:2(2014), pp. 183-187. |

A questa analisi si è scelto di aggiungerne una seconda che mettesse in luce il tema delle competenze degli insegnanti. Si è quindi proceduto alla formulazione della seguente query, applicando i medesimi criteri:

*(“service learning” OR service-learning OR community engagement) AND (higher education OR college OR university OR post secondary OR postsecondary OR tertiary education OR graduate OR undergraduate) AND (Teachers OR educator OR Faculty OR Education) AND (teachers training OR teacher’s training) AND (skills OR competencies) AND (in-service OR in service).*

L’indagine ha permesso di individuare 22 articoli, che sono stati eliminati in quanto comparivano già nella prima indagine.

L’applicazione dei criteri sopraelencati e di coerenza tra la domanda di ricerca e l’abstract ha permesso l’identificazione finale di 13 articoli (N = 19), aventi il full text e ritenuti idonei per la presente revisione sistematica.

Ciascun autore ha effettuato in modo indipendente le fasi di selezione e le eventuali discrepanze sono state discusse fino al raggiungimento di un accordo condiviso. La Figura 1 documenta il processo di individuazione, esclusione e selezione dei contributi, secondo il modello PRISMA. Il *corpus* finale di 13 articoli è stato analizzato attraverso un esame



qualitativo di ciascun contributo, con un approccio di tipo descrittivo-interpretativo<sup>3</sup>.

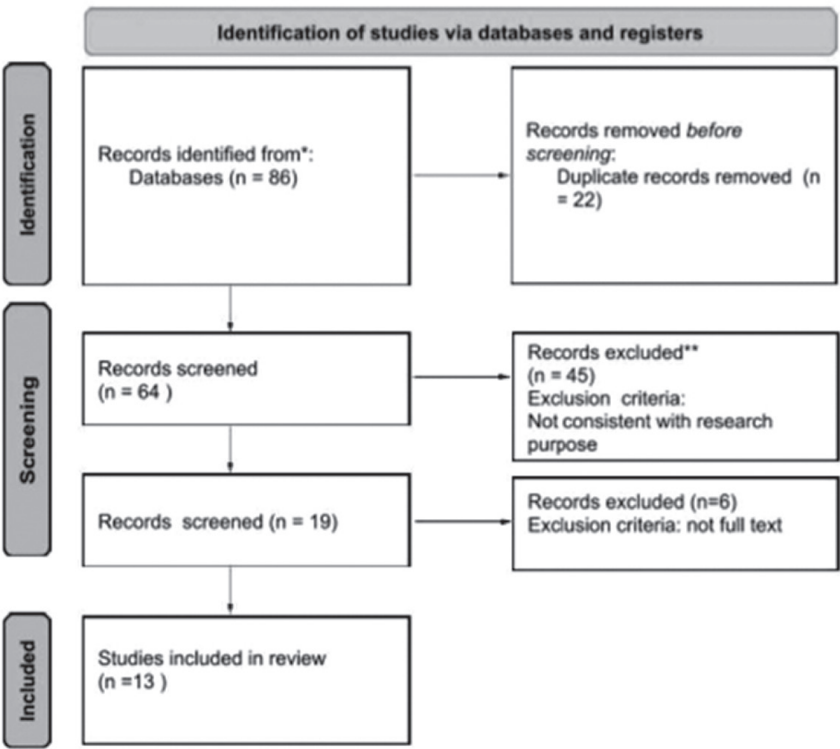


Figura 1. - Prisma 2020 Flow Diagram

## 2. Formazione continua e sviluppo professionale dei docenti

Le politiche educative nazionali e regionali, se da un lato rispondono alla specificità dei territori e contribuiscono a costruire un quadro diversificato di opportunità formative, dall'altro tendono a generare fram-

<sup>3</sup> I riferimenti alle pubblicazioni selezionate nel lavoro di *systematic review* non verranno riportati nelle indicazioni bibliografiche finali.

mentarietà e a rendere difficile la definizione di riferimenti condivisi. Per tale ragione le iniziative rivolte alla formazione in servizio, pur presenti, risultano poco consolidate in termini sistematici, evidenziando una disomogeneità nei modelli, negli obiettivi e nelle strategie di attuazione. La letteratura analizzata mostra come tali proposte si intersechino con differenti prospettive, veicolando significati plurimi e prospettando un campo complesso e in continua ridefinizione.

Pur senza pretendere di esaurire la complessità del tema in parola, si esamineranno di seguito alcune acquisizioni pedagogiche che la letteratura esplorata nella revisione sistematica segnala come particolarmente promettenti.

In prima istanza, emerge un'area tematica relativa alla formazione del carattere e allo sviluppo delle competenze socio-emotive, dimensioni costitutive della quotidianità della professione docente, alla base della cittadinanza responsabile e dello sviluppo armonico e integrale della persona. Diversi studi mettono in luce come il *Service-Learning* favorisca la costruzione di valori etici, il senso di responsabilità sociale e la capacità di collaborazione. In particolare, le evidenze raccolte da Tan e Soo nel contesto del sistema educativo di Singapore documentano che la partecipazione a progetti di *Service-Learning* consente agli insegnanti di costruire la propria identità professionale come costruzione di senso rispetto al proprio ruolo, ai valori educativi e alle pratiche di insegnamento<sup>4</sup>.

Tale processo si attiva nel confronto con la comunità e nella riflessione sulle implicazioni etiche e sociali dell'azione educativa. Lo studio attesta come l'esperienza di servizio, connotata da processi di riflessione sistematica, contribuisca allo sviluppo di disposizioni morali, comprensione empatica e consapevolezza civica. Questi risultati confermano l'efficacia del *Service-Learning* come metodologia per promuovere la crescita personale e professionale dei docenti, suggerendo che la formazione del carattere non costituisce una dimensione separata dal percorso formativo, ma si configura quale esito integrato di pratiche educative autentiche e contestualizzate.

<sup>4</sup> S.Y. Tan - S.H.J. Soo, *Service-Learning and the Development of Student Teachers in Singapore*, cit.

Un secondo tema che emerge è legato all'efficacia del *Service-Learning* nel mantenere elevata la motivazione alla professione. In questa direzione, il modello H-O-M-E proposto da Macy et al.<sup>5</sup> offre un'utile lettura dei programmi di sviluppo professionale che assumono il *Service-Learning* come metodologia di formazione continua. Le evidenze raccolte lo interpretano come un dispositivo multilivello che coinvolge studenti e insegnanti in servizio, valorizzando la collaborazione tra comunità, istituzioni educative e università.

In particolare, la costruzione, attraverso l'apprendimento-servizio, di solide reti territoriali si configura come strategica nel garantire la qualità della formazione, contribuendo non solo allo sviluppo di competenze, ma alla permanenza degli insegnanti nel ruolo, grazie a un solido sostegno sociale e organizzativo. La partecipazione a progetti condivisi riduce l'isolamento professionale e incrementa la motivazione, delineando un ambiente formativo capace di connettere in modo coerente le dimensioni riflessiva, operativa e comunitaria. Le evidenze indicano altresì che modelli fondati su *partnership* durature tra scuola e territorio possono favorire la continuità e la sostenibilità nella formazione in servizio, innovando il sistema educativo.

Al contempo, la partecipazione degli insegnanti a progetti di *Service-Learning* che coinvolgono le famiglie e la comunità locale, rafforza i legami sociali e contribuisce alla costruzione di un capitale relazionale che alimenta i processi educativi. La collaborazione con i genitori è un'occasione di apprendimento e di corresponsabilità civica, in cui i docenti potenziano la dimensione etica e partecipativa della propria professionalità ed estendono il proprio ruolo oltre l'ambito scolastico, in attività condivise orientate al benessere comunitario. La semplicità e l'accessibilità di tali esperienze favoriscono la partecipazione di insegnanti con differenti livelli di *expertise* e risorse, offrendo opportunità di crescita professionale e umana. Questo tipo di collaborazione, oltre a rispondere a bisogni reali dei contesti locali, contribuisce a migliorare la soddisfazione lavorativa e il senso di appartenenza alla comunità educativa, generando contesti inclusivi e sostenibili di apprendimento condiviso.

<sup>5</sup>M. Macy - M. J. Lohmann - E. Neukirch - K. Burke, *The Way H-O-M-E: Service Learning to Address the Early Education Teacher Shortage*, cit.

Un terzo aspetto di particolare interesse riguarda il coinvolgimento dei professionisti in pensione. Gli autori documentano come essi siano una risorsa spesso sottoutilizzata nel sostegno alla comunità. Analogamente agli insegnanti in servizio, coloro i quali hanno lasciato il mondo del lavoro, possono continuare a contribuire in modo significativo alla crescita dei contesti formativi e allo sviluppo professionale dei colleghi più giovani, mettendo a disposizione il proprio patrimonio di competenze, esperienze e conoscenze tacite maturate nel corso della carriera. Il loro ruolo può declinarsi in una molteplicità di azioni: dalla partecipazione a progetti di ricerca e innovazione educativa, alla consulenza nei processi di *mentoring* e supervisione, fino alla collaborazione nella conduzione di sondaggi, interviste e *focus group* con famiglie, insegnanti e membri della comunità. Si assiste non solo ad un passaggio intergenerazionale di saperi professionali, ma al contempo al rafforzamento del capitale sociale delle comunità educanti. In questa prospettiva, i professionisti in pensione diventano attori di un *Service-Learning* orientato alla sostenibilità del sistema formativo e alla promozione di pratiche di educazione inclusiva e comunitaria.

Le ricerche analizzate, mostrano anche un quarto elemento su cui focalizzare l'attenzione: le esperienze di *Service-Learning* non si limitano a generare benefici per gli studenti o per le comunità coinvolte, ma producono un impatto significativo sul processo di apprendimento degli insegnanti. In ciascun contributo, il *Service-Learning* viene descritto come un contesto di apprendimento reciproco, in cui il confine tra insegnare e imparare è molto permeabile: l'insegnamento diventa esso stesso esperienza formativa per il docente.

In particolare, diversi studi mostrano come l'esperienza di *Service-Learning* favorisca una rielaborazione delle pratiche didattiche attraverso processi di riflessione e auto-valutazione<sup>6</sup>. Altri evidenziano la dimensione trasformativa, la creazione di uno spazio dialogico e interculturale in cui gli insegnanti apprendono nel confronto con studenti e comunità.

Questo dato apre due ordini di problemi che interpellano la riflessione pedagogica sulla formazione *in-service*: in primo luogo, traspare la

<sup>6</sup> O. Chiva-Bartoll - P.J. Ruiz Montero - C. Capella-Peris - C. Salvador-García, *Effects of Service Learning ...*, cit.

difficoltà dell'*higher education* nel proporre percorsi di formazione significativi sui temi in oggetto; in secondo ordine, emerge il tema della reale spendibilità di quanto appreso nella formazione iniziale, ponendo anche la questione della disseminazione e delle pratiche di documentazione.

### 3. Spazi progettuali per l'*higher education*

Le difficoltà riscontrate dall'*higher education* nel proporre percorsi di formazione rivolti ai docenti sul tema del *Service-Learning* lasciano intravedere come, all'interno della formazione *pre-service*, siano presenti spazi progettuali che potrebbero essere ulteriormente sviluppati e valorizzati anche nell'ambito della formazione continua.

Nello specifico, risultano particolarmente interessanti i seguenti ambiti di applicazione:

- a) Competenze digitali: il *Service-Learning* orientato all'acquisizione delle competenze digitali dei futuri insegnanti mira a promuovere un uso consapevole e appropriato dei media digitali, sia per scopi personali sia per finalità educative e sociali. Tale approccio consente di sviluppare una nuova prospettiva sulle tecnologie, spesso utilizzate in modo individuale e isolato, valorizzando invece i contesti personali, sociali e culturali in cui esse vengono impiegate. Sono altresì interessanti le esperienze che collegano le competenze digitali con l'insegnamento della musica, integrandola con la tecnologia<sup>7</sup>.
- b) Inclusione e disabilità. Il *Service-Learning* può contribuire a migliorare le competenze didattiche e culturali dei futuri insegnanti, oltre a favorire atteggiamenti positivi nei confronti degli alunni con difficoltà di apprendimento<sup>8</sup>. In particolare, il *Service Learning* viene impiegato per coinvolgere attivamente gli studenti con disabilità e promuovere la loro partecipazione nelle attività educati-

<sup>7</sup> L. Cuervo - C. Bonastre - C. Camilli - D. Arroyo - D. García, *Digital Competences in Teacher Training and Music Education via Service Learning ...*, cit.

<sup>8</sup> A. Jihoun, *Learning to Teach Students with Disabilities through Community Service-Learning ...*, cit.

ve. Diverse esperienze e ricerche documentano l'integrazione del *Service-Learning* nei programmi PETE (*Physical Education Teacher Education*), partendo dal presupposto che i bambini con disabilità, in particolare con disturbo dello spettro autistico (ASD)<sup>9</sup>, abbiano limitate opportunità di praticare attività fisica, condizione che influisce sulle loro competenze sociali e motorie. L'implementazione del *Service-Learning* ha mostrato benefici significativi, tra cui miglioramenti nelle capacità motorie dei bambini, un maggiore impatto sociale in termini di inclusività e una qualità più elevata della formazione degli insegnanti.

Oltre agli ambiti di applicazione sviluppati nella formazione *pre-service*, trasferibili anche alla formazione *in-service*, risulta interessante evidenziare le ricadute positive dell'implementazione di percorsi di *Service-Learning* nel *pre-service*.

In primo luogo, emerge come il *Service-Learning* assuma un valore ancora maggiore nei contesti caratterizzati da crisi e incertezza. A tal proposito, esemplificativa risulta l'esperienza dell'Università Cattolica Ucraina<sup>10</sup>, che durante il conflitto ha implementato progetti di *Service-Learning*, basandosi sul presupposto che gli ambienti di apprendimento dovrebbero supportare lo sviluppo, da parte degli studenti, delle competenze necessarie per affrontare periodi di crisi, con particolare attenzione al benessere individuale e all'impegno sociale e politico.

Il sostegno agli studenti in percorsi di riflessione, mentre sono impegnati nel creare valore condiviso nelle loro comunità, consente loro di gestire le complessità, producendo effetti positivi sia sugli studenti sia sui docenti, in quanto si valorizzano l'ascolto, le relazioni e la costruzione di un senso di appartenenza alla comunità.

In secondo luogo, il *Service-Learning* contribuisce alla delineazione della professionalità docente, come professione in dialogo con il territorio, con altri professionisti e con le famiglie. Il *Service-Learning* permette lo sviluppo nei futuri insegnanti di capacità di leadership, maggior

<sup>9</sup> O. Chiva-Bartoll - M. Maravé-Vivas - C. Salvador-García - T. Valverde-Esteve, *Impact of a physical education service-learning programme on ASD children ...*, cit.

<sup>10</sup> A. L. Kenworthy - S. Opatska, *Teaching During War in Ukraine ...*, cit.

sicurezza, consapevolezza multiculturale, competenze didattiche, competenze socio-morali. Oltre a ciò, è stato riscontrato che i programmi di *Service-Learning* offrono ai docenti in formazione l'opportunità di sperimentare situazioni che consentono loro di crescere e svilupparsi come professionisti dell'insegnamento e di acquisire competenze e conoscenze in diversi ambiti, quali la gestione del comportamento e le capacità organizzative<sup>11</sup>. Lo sviluppo di tali competenze risulta fondamentale anche in servizio, nei percorsi di formazione e aggiornamento professionale.

Il *Service-Learning*, inoltre, può promuovere relazioni con le famiglie, favorendo la collaborazione tra genitori e professionisti stabilendo una relazione di partnership. Coinvolgere le famiglie potrebbe anche contribuire alla soddisfazione sul lavoro e alla fidelizzazione dei docenti<sup>12</sup>. Tale alleanza si basa sulla consapevolezza che la scuola non riesce a svolgere al meglio la propria mission di crescita, educazione, istruzione dei minori se agisce in modo isolato e autoreferenziale; ha bisogno di entrare in relazione, interagire e collaborare con gli altri attori, enti, istituzioni del territorio. È necessario, a tale riguardo, assumere uno sguardo sistemico, che permetta di considerare i diversi soggetti, enti ed istituzioni come membri di una comunità educante<sup>13</sup>, al fine di elaborare un sistema formativo integrato, in cui tutte le agenzie formative stipulano un'alleanza pedagogica<sup>14</sup>.

In terzo luogo, il *Service-Learning* promuove un apprendimento trasformativo<sup>15</sup>, definito da J. Mezirow come «quel processo attraverso cui trasformiamo le cornici di riferimento che percepiamo come problematiche (atteggiamenti e abitudini mentali, prospettive di significato) per renderle più inclusive, aperte, riflessive e capaci di discriminare e

<sup>11</sup> S.Y. Tan - S.H.J. Soo, *Service-Learning and the Development of Student Teachers in Singapore*, cit.

<sup>12</sup> M. Macy - M. J. Lohmann - E. Neukirch - K. Burke, *The Way H-O-M-E: Service Learning to Address the Early Education Teacher Shortage*, cit.

<sup>13</sup> Cfr. L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Editrice Morcelliana, Brescia 2019.

<sup>14</sup> Cfr. F. Frabboni - L. Guerra (a cura di), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Bologna 1991.

<sup>15</sup> S. Young - T. Karme, *Service learning in an indigenous not-for-profit organization*, cit.

cambiare»<sup>16</sup>. Le cornici di riferimento sono gli assunti e le aspettative che sono alla base dei nostri pensieri, sentimenti e abitudini, sono le strutture di presupposti attraverso le quali comprendiamo le nostre esperienze. L'apprendimento trasformativo è, così, un processo che permette di mettere sotto esame i propri schemi di conoscenza, al fine di confermarli o modificarli; riesaminare i presupposti su cui le nostre credenze si basano e prefigurare nuove prospettive di significato, che guidano l'agire<sup>17</sup>.

#### 4. Sfide emergenti tra formazione e professione

La letteratura considerata mostra come il *Service-Learning* sia un potente dispositivo di connessione tra formazione iniziale, sviluppo professionale e apprendimento situato. Esso non si configura in via esclusiva come metodologia esperienziale, ma diviene spazio pedagogico di mediazione, capace di mettere in dialogo saperi plurimi, contesti di pratica e dimensione identitaria dell'adulto in formazione<sup>18</sup>. La sua efficacia trova riscontro nella trama riflessiva e comunitaria da cui è connotato: è nel ritorno consapevole sull'azione, nella sua documentazione e nella condivisione che l'esperienza diventa conoscenza viva e professionalizzante. Il *Service-Learning* non si limita a tradurre le conoscenze in competenze lungo un percorso lineare, ma articola in modo inedito il sapere, lo radica nei contesti, lo rende narrabile, dialogico e socialmente riconoscibile. Nei contributi presi in esame, questo processo assume forme differenti: Wenham et al. osservano come la riflessività sia fortemente condizionata dalle strutture organizzative e dal tempo disponibile per la supervisione; Tan e Soo mostrano che il valore formativo del

<sup>16</sup> J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Cortina, Milano 2016, p. 101.

<sup>17</sup> Cfr. L. Fabbri - A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma 2018; L. Formenti - L. West, *Transforming Perspectives in Lifelong Learning and Adult Education. A Dialogue*, Palgrave MacMillan, London 2018; L. Formenti - T. Hoggan-Kloubert, *Transformative learning as societal learning*, «New Directions for Adult and Continuing Education», 3(2023), pp. 105-118.

<sup>18</sup> P. Zini, *L'adulto che apprende. Implicazioni pedagogiche e intrecci formativi*, Unicopli, Milano 2024.



*Service-Learning* cresce quando la riflessione è sostenuta da pratiche di documentazione e da un *feedback* cooperativo; Kenworthy e Opatska<sup>19</sup>, muovono da un'esperienza in un contesto di crisi, dove la riflessione condivisa diventa gesto etico e risorsa di resilienza, restituendo all'apprendimento una dimensione profondamente umana e solidale. Assumendo questa prospettiva, la spendibilità della formazione non coincide con il semplice trasferimento di competenze, ma con la continuità vitale del sapere tra la formazione e la professione. È nell'incontro con la quotidianità che il sapere acquisito in ambito accademico continua a vivere, si trasforma e trova nuova forma nel sapere professionale. Le pratiche di documentazione e disseminazione emergono nella letteratura come strumenti pedagogici centrali per sostenere la trasferibilità dell'apprendimento nei percorsi di *Service-Learning*. Esse non solo 'registrano' l'esperienza, ma ne costituiscono la struttura riflessiva e comunicativa, permettendo al sapere di circolare e trasformarsi. Nei contesti analizzati, la documentazione assume forme molteplici, diari riflessivi, report di progetto, momenti pubblici di restituzione, e agisce come dispositivo di mediazione tra esperienza e conoscenza, tra individuale e comunitario.

Un'altra variabile cruciale è legata alla dimensione temporale. In alcuni contesti il *Service-Learning* è percepito come attività aggiuntiva che pare sottrarre tempo alla didattica ordinaria<sup>20</sup>. Tuttavia, diversi studi documentano che, opportunamente integrato in un progetto pedagogico di ampio respiro, il tempo dedicato al *Service-Learning* si configura come tempo generativo, capace di attivare processi riflessivi e trasformativi tanto per gli studenti quanto per i docenti; è un tempo dell'esperienza che non si aggiunge alla didattica, ma la ridefinisce, poiché l'apprendimento non è confinato nell'aula, bensì si espande nella realtà sociale, divenendo occasione di apertura e di risignificazione del sapere<sup>21</sup>.

Per i docenti, questo comporta riconfigurare i ritmi dell'insegnamento e del modo stesso di concepire la progettazione educativa affinché essa offra un contributo significativo nel prospettare soluzioni condivi-

<sup>19</sup> A. L. Kenworthy - S. Opatska, *Teaching During War in Ukraine ...*, cit.

<sup>20</sup> K. Wenham - A. Valencia-Forrester - J. Backhaus, *Make or Break ...*, cit.

<sup>21</sup> Cfr. L. Álvarez Castillo - M. J. Martínez Usarralde - H. González González - M. Buenestado Fernández, *Aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas*, «Revista Española de Pedagogía», LXXV, 267(2017), pp. 199–217.

se per recuperare e conferire nuovi significati agli spazi e ai tempi dello stare a scuola. A ciascuno è così data la possibilità di sperimentarsi in luoghi ad alta intensità educativa per far fiorire i propri talenti e diffondere in modo capillare un'etica di solidarietà e responsabilità.

L'attenzione si sposta dalla trasmissione dei contenuti alla costruzione condivisa di significati, in un tempo che accoglie la lentezza riflessiva e la complessità dell'esperienza. Il tempo della lentezza introdotto non è dunque un ostacolo, ma una condizione per un apprendimento non episodico o marginale ma più profondo e situato, sostenuto dal lavoro di accompagnamento e di *scaffolding* del docente<sup>22</sup>.

Lo studio di Kenworthy e Opatska<sup>23</sup>, sviluppato nel contesto del conflitto in Ucraina, mostra come il *Service Learning* possa configurarsi come contesto formativo per la rigenerazione professionale. Attraverso il servizio alla comunità, i docenti reinterpretano la propria funzione educativa come pratica di solidarietà e di cura: il tempo formativo diviene in questo caso un'esperienza di resilienza e di rinnovata motivazione professionale.

## 5. Conclusioni

L'esigenza di sviluppare competenze che consentano alla persona di integrarsi negli attuali contesti sociali, lavorativi e formativi interpella la scuola e il suo progetto educativo. Essa è chiamata a configurarsi quale luogo di condivisione e partecipazione, fondato su istanze comunitarie che valorizzino la persona e concorrano alla costruzione del bene comune. Centrale è il ruolo dei docenti, chiamati a facilitare negli alunni lo sviluppo di un capitale di competenze che permetta loro di adattarsi ai contesti e impegnarsi in un progetto personale; attraverso le pratiche educative e relazionali, essi possono promuovere forme di apprendimento che aprano la scuola al territorio.

<sup>22</sup> Z. Espinosa-Zárate - C. de Arriba Rivas - P. Font, *Efectos transformadores del aprendizaje-servicio en la práctica docente: un estudio cualitativo*, «Multidisciplinary Journal of Educational Research», XIII, 2(2023), pp. 220–247.

<sup>23</sup> A. L. Kenworthy - S. Opatska, *Teaching During War in Ukraine ...*, cit.

Dalla letteratura emergono alcune questioni emblematiche, suscettibili di una consapevole riflessione pedagogica. In primo luogo, In primo luogo, se nel *pre-service* le esperienze di *Service-Learning* risultano ormai consolidate, resta da comprendere perché esse incontrino maggiori difficoltà a radicarsi come *habitus* professionale nella formazione in servizio. Emerge la necessità di riconoscere e valorizzare le connessioni che consentono di costruire scambi significativi tra diversi paradigmi di riferimento, mettendo in luce il legame intrinseco tra la complessità del sapere e l'incertezza delle sue applicazioni operative<sup>24</sup>. Ci si può chiedere pertanto quanto le scuole siano effettivamente aperte alla comunità e, al contempo, quanto le comunità siano disposte a riconoscere la scuola come interlocutore educativo. Un'interpretazione di questo fenomeno può prendere le mosse da diversi fattori strutturali e culturali. Se nei percorsi di formazione iniziale, il *Service-Learning* è proposto all'interno di un contesto formativo protetto, con tempi definiti e un impianto riflessivo intenzionalmente costruito, nella formazione in servizio, gli insegnanti operano entro vincoli istituzionali, orari e modalità che rendono più complessa l'integrazione stabile di pratiche riflessive e comunitarie nel quotidiano scolastico.

A ciò si aggiunge il permanere di criticità nel riconoscere l'apertura al territorio come componente del mandato educativo, preferendo un modello centrato su efficienza didattica e rendimento. Le comunità locali mostrano disponibilità differenti alla collaborazione. La costruzione di alleanze sinergiche rimane un obiettivo strategico per garantire coerenza e sostenibilità ai percorsi di apprendimento nei luoghi di vita. Il *Service-Learning* si configura come possibilità per ricomporre il divario tra conoscenza e azione, tra apprendimento e pratica professionale<sup>25</sup>.

Un secondo ambito riguarda la connessione tra dimensione biografica e sviluppo della professionalità docente. Le esperienze di *Service-Learning* sollecitano gli insegnanti a confrontarsi con bisogni reali, attivando riflessioni su motivazioni, valori e significato del ruolo. Riconosciuta l'urgenza di promuovere «culture della ricerca e della valutazione in cui ci sia spazio per la riflessione critica dei processi euristici che avvantaggia

<sup>24</sup> P. Malavasi, *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano 2020.

<sup>25</sup> S. Bornatici, *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di Service-Learning*, Vita e Pensiero, Milano 2020.

la formazione delle persone»<sup>26</sup> il contatto con la comunità diventa occasione di rielaborazione biografica e culturale: l'incontro con l'altro genera un conflitto cognitivo che induce a interrogare le rappresentazioni e a sviluppare apertura e sospensione del giudizio. Il *Service-Learning* incide sul vissuto dei docenti come esperienza dialogica e trasformativa, in cui reciprocità e riflessività diventano principi della crescita professionale.

Non si tratta solo di aggiornare conoscenze o metodologie, ma di promuovere una crescita personale e relazionale che restituisca senso etico e comunitario all'agire educativo. Le esperienze di *Service-Learning* sollecitano a vivere la scuola come luogo di cooperazione e corresponsabilità, superando logiche efficientistiche. Attraverso il contatto con la comunità e la riflessione sull'esperienza, i docenti apprendono a costruire ambienti professionali fondati su fiducia e reciprocità, capaci di valorizzare le differenze e di generare benessere condiviso. In tal modo, il ruolo docente si ridefinisce come pratica riflessiva e generativa, orientata alla cura delle relazioni e alla costruzione di contesti di apprendimento significativi.

Le sollecitazioni della *systematic review* invitano a riflettere sulla formazione al *Service-Learning* per gli insegnanti in servizio. La risposta richiede di superare la logica dell'aggiornamento metodologico, impegnandosi in una formazione integrale che connetta conoscenze e competenze plurali, sostenendo processi riflessivi che permettano ai docenti di ripensare il proprio agire educativo in una prospettiva più ampia e comunitaria.

### *Riferimenti bibliografici*

- Álvarez Castillo L. - Martínez Usarralde M. J. - González González H. - Buenestado Fernández M., *Aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas*, «Revista Española de Pedagogía», LXXV, 267(2017), pp. 199–217.
- Bornatici S., *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di Service-Learning*, Vita e Pensiero, Milano 2020.

<sup>26</sup> L. Cadei, *Animare con l'educazione. Scegliere ed esprimere la vita*, Vita e Pensiero, Milano 2013, p. 159.

- Cadei L., *Animare con l'educazione. Scegliere ed esprimere la vita*, Vita e Pensiero, Milano 2013.
- Espinosa-Zárate Z. - De Arriba-Rivas C. - Font P., *Efectos Transformadores del Aprendizaje-Servicio en la Práctica Docente*. «Multidisciplinary Journal of Educational Research», XIII, 2(2023), pp. 220–247.
- Fabbri L. - Romano A., *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma 2018.
- Formenti L. - Hoggan-Kloubert T., *Transformative learning as societal learning*, «New Directions for Adult and Continuing Education», 3(2023), pp. 105-118.
- Formenti L. - West L., *Transforming Perspectives in Lifelong Learning and Adult Education. A Dialogue*, Palgrave MacMillan, London 2018.
- Frabboni F. - Guerra L. (a cura di), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli, Bologna 1991.
- Ghirotto L., *La systematic review nella ricerca qualitativa*, Carocci, Roma 2024.
- Malavasi P., *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano 2020.
- Mezirow J., *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Cortina, Milano 2016.
- Moher D., *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews*, «BMJ», CCCLXXII.
- Pati L., *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Editrice Morcelliana, Brescia 2019.
- Zini P., *L'adulto che apprende. Implicazioni pedagogiche e intrecci formativi*, Unicopli, Milano 2024.

Alessandra La Marca - Ylenia Falzone

## *Il Service-Learning nella formazione iniziale dei futuri insegnanti<sup>1</sup>*

### *1. Introduzione*

La formazione iniziale degli insegnanti rappresenta un nodo cruciale per la qualità della formazione universitaria, richiedendo approcci pedagogici capaci di integrare conoscenze teoriche, competenze pratiche e sviluppo di una consapevolezza critica del ruolo professionale<sup>2</sup>. In questo contesto, il Service-Learning (SL) si configura come una metodologia che coniuga l'apprendimento accademico con il servizio alla comunità<sup>3</sup>, offrendo opportunità di formazione esperienziale particolarmente rilevanti. Il SL permette di mettere in relazione le conoscenze acquisite nei percorsi scolastici o universitari con situazioni concrete della vita quotidiana. In questo modo, gli studenti possono sviluppare competenze richieste dai contesti educativi, orientandole verso attività con un impatto sociale rilevante e promuovendo al tempo stesso una più profonda responsabilità civica<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Il contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori. In particolare, A. La Marca ha scritto i paragrafi 2 e 3; Y. Falzone ha scritto i paragrafi Introduzione, 4 e conclusioni.

<sup>2</sup> R.G. Bringle – J.A. Hatcher, *Implementing service learning in higher education*, «The Journal of Higher Education», LXVII, 2(1996), pp. 221-239.

<sup>3</sup> M.N. Tapia, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2006.

<sup>4</sup> I. Fiorin, *Oltre l'anla. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano 2016; C. Ugarte - M. Arantzamendi – C. Naval Durán – N. Vereá – E. Arbués, *Competencias profesionales y su desarrollo mediante aprendizaje-servicio en la universidad: Perspectiva de los empleadores*, «Revista panamericana de pedagogía», 32(2021).

Il presente studio si propone di analizzare sistematicamente la letteratura scientifica sull'impatto del SL nella formazione dei futuri insegnanti, con particolare attenzione agli esiti formativi, allo sviluppo delle competenze professionali e alla costruzione dell'identità docente. Negli studi esaminati, gli insegnanti pre-servizio partecipano a esperienze di apprendimento strutturate o semistrustrate che seguono fasi di pianificazione, azione e riflessione. I modelli includono progetti di praticantato nelle scuole, laboratori che affrontano le sfide della comunità e iniziative di supporto, con interventi che vanno da programmi intensivi a breve termine (ad esempio, moduli di 4 settimane o laboratori di 16 ore) a programmi della durata di oltre un anno. La supervisione da parte del personale universitario e l'uso di strumenti di riflessione, come diari, rubriche e interviste, sono caratteristiche comuni.

Negli studi analizzati l'impatto sulla formazione degli insegnanti è evidente in diverse aree chiave. Il SL migliora le capacità comunicative e interpersonali e diversi studi sottolineano miglioramenti nelle competenze professionali, nell'impegno civico e nel pensiero critico. L'evidenza quantitativa mostra miglioramenti statisticamente significativi nelle competenze didattiche e aumenti autoriferiti rispetto l'empatia, l'osservazione positiva e l'impegno accademico. Questi risultati sottolineano che il SL, collegando teoria e pratica, promuove competenze pedagogiche critiche e il coinvolgimento attivo della comunità tra i futuri insegnanti. In questa prospettiva, la formazione del futuro docente cessa di essere un percorso lineare di acquisizione di tecniche e diviene un processo dinamico e co-costruito. Il futuro insegnante non è un semplice esecutore o un osservatore esterno, ma diventa un agente attivo che, attraverso la progettazione e l'implementazione del percorso di SL, contribuisce a tessere la rete tra l'istituzione formativa, la scuola e il territorio, sviluppando al contempo la propria professionalità docente attraverso l'applicazione situata di metodologie didattiche innovative e approcci interdisciplinari.

## 2. Il Service Learning per la formazione dei futuri insegnanti

Il dibattito internazionale sulla formazione universitaria ha evidenziato la necessità di un cambiamento paradigmatico che collochi lo studente al centro dei processi di apprendimento, superando modelli trasmissivi tradizionali a favore di approcci più attivi, partecipativi e contestualizzati<sup>5</sup>. Questo orientamento si iscrive in un più ampio movimento di rinnovamento pedagogico che enfatizza l'importanza dell'apprendimento esperienziale, della costruzione collaborativa della conoscenza e dello sviluppo di competenze trasferibili necessarie per navigare la complessità dei contesti professionali e sociali contemporanei. In questo quadro, il SL si è affermato come una metodologia cardine per facilitare lo sviluppo di un ampio spettro di competenze sociali, personali e professionali<sup>6</sup>. Il crescente interesse per il SL ha ottenuto un riconoscimento internazionale per due motivi principali: da un lato, l'orientamento della formazione universitaria verso modelli didattici centrati sullo sviluppo di competenze<sup>7</sup>, dall'altro, costituisce un'eccellente opzione metodologica che offre un apprendimento di tipo esperienziale che coinvolge gli studenti e li pone al centro di un processo di apprendimento attivo e collaborativo.

Al fine di promuovere l'integrazione del SL nei percorsi universitari, la ricerca scientifica ha identificato diversi elementi essenziali che definiscono un SL di qualità e ne influenzano l'efficacia formativa. Integrando i contributi di diversi autori<sup>8</sup>, emergono le seguenti componenti

<sup>5</sup> K.H. Gerholz – K.B. Klingsieck, *Effects of learning design patterns in service-learning courses*, «Active Learning in Higher Education», XIX, 1 (2017), pp. 47–59; M. Sánchez-Jiménez – M. Maravé-Vivas – J. Gil-Gómez – D. Salvador-García, *Building pre-service teachers' resilience through Service-Learning: an explanatory sequential mixed methods study*, «Frontiers in Psychology», 16(2025), 1568476.

<sup>6</sup> A. Furco, *Advancing Service-Learning at research Universities*, «New Directions for Higher Education», 114 (2001), pp. 67–78.; A. La Marca - Y. Falzone, *Service Learning in Università. Il progetto nessuno resta indietro*, Pensa MultiMedia, Lecce 2023.

<sup>7</sup> F. D. Fernández-Martín - J.L. Arco-Tirado – M. Hervás-Torres, *The impact of service-learning and peer-tutoring programmes to improve the effectiveness of higher education*, «Bordón. Revista de Pedagogía», LXXI, 3(2019), pp. 115–131.; P. Ayllón-Salas, *The impact of Service-Learning on Pre-Service Physical Education Teachers*, «RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio», 18(2024).

<sup>8</sup> A. Furco, *Institutionalising service-learning in higher education*, in L. McIlrath - I. Labhrainn (a cura di), *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives*,



chiave: competenze pedagogiche e didattiche; competenze riflessive; sviluppo dell'identità professionale; autoefficacia nell'insegnamento; motivazione e impegno verso la professione; integrazione teoria-pratica; competenze comunicative e collaborative; competenze interculturali e inclusive<sup>9</sup>.

Sebbene esistano varie iniziative e modi per integrare la SL nella formazione iniziale degli insegnanti, gli studi sono concordi nell'affermare che il SL è una pratica di successo che consente agli insegnanti in formazione di conoscere se stessi, personalmente e professionalmente, in contesti e situazioni reali<sup>10</sup>. Andando oltre la tradizionale dicotomia tra la teoria appresa nei percorsi universitari e la pratica spesso osservativa del tirocinio, il SL immerge l'insegnante in formazione in contesti reali e complessi, incarnando il principio, emerso con forza dall'analisi delle esperienze riscontrate in letteratura, secondo cui la vera competenza professionale "emerge dall'azione" e dalla gestione concreta delle sfide educative quotidiane<sup>11</sup>. Come sottolineano Lotti e Orlandini<sup>12</sup>, se la formazione dei docenti già in servizio deriva in modo significativo dal "confronto con i colleghi" e dalla "pratica educativa condivisa" con l'intera comunità scolastica, ciò vale a maggior ragione per i futuri insegnanti. Il SL offre loro un terreno d'elezione per sperimentare una collaborazione autentica, che supera i confini dell'aula universitaria per includere gli attori del territorio. È in questo dialogo costante che la professionalità si affina, passando da un sapere teorico a un saper fare agito e riflessivo.

Routledge, Londra 2007, pp. 65-82.; O. Chiva-Bartoll – J. Fernández-Rio, *Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach*, «Physical Education and Sport Pedagogy», XXIII, 5(2021), pp. 545-558

<sup>9</sup> D. Di Masi – P. Ricchiardi – E.M. Torre, *Service-Learning in Higher Education: critical perspectives*, «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», XXIII, 2(2023), pp. 1-6.

<sup>10</sup> A. La Marca - Y. Falzone, *Service Learning in Università*; R.H. Colàs – M.M. Juanola – E.G. Puget – P.S. Masó – P.A. Carbó, *Service learning for sustainability in the practicum phase of initial teacher training*, «Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado», XXVII, 1 (2023), pp. 425-445.

<sup>11</sup> L. Longo – Y. Falzone, *Service Learning to promote communication and citizenship soft skills in future teachers*, «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», XXIII, 2 (2023), pp. 115-128.

<sup>12</sup> P. Lotti – L. Orlandini, *L'istituzionalizzazione del Service Learning a supporto della formazione docente*, «Lifelong Lifewide Learning», XIX, 42(2023), pp. 296-331.

### 3. Metodologia di Ricerca

La ricerca è stata condotta secondo un approccio sistematico, utilizzando le linee guida *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) suggerite da Moher e colleghi<sup>13</sup>, volto a identificare, analizzare e sintetizzare gli studi riguardanti l'implementazione e l'impatto del SL nei programmi di formazione iniziale dei futuri insegnanti. Sono stati consultati due principali database accademici internazionali: Scopus e Web of Science, selezionati per la loro rilevanza nel campo della ricerca pedagogica. La stringa di ricerca è stata costruita combinando parole chiave e operatori booleani, in modo da includere varianti terminologiche pertinenti ("service learning", "service-learning", "community engagement", "teacher education", "pre-service teacher education", "future teacher\*", "student teacher\*"):

"service learning" OR "service-learning" OR "community engagement" AND "teacher education" OR "pre-service teacher education" OR "initial teacher education" OR "future teacher\*" OR "student teacher\*"

I risultati sono stati esportati, deduplicati e successivamente filtrati sulla base dei criteri di inclusione ed esclusione definiti (vedi sezione successiva). L'analisi qualitativa degli studi selezionati ha consentito di individuare modelli di implementazione del SL, competenze sviluppate, impatti professionali e fattori critici ricorrenti.

#### 3.1 Formulazione del quesito di ricerca secondo il modello PICO

Il disegno della ricerca è stato strutturato secondo il modello PICO (Population, Intervention, Comparison, Outcomes), adattato al contesto della ricerca educativa, al fine di definire con precisione gli elementi

<sup>13</sup> D. Moher – A. Liberati – J. Tetzlaff – D.G. Altman, *The PRISMA Group* (2009). *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement*, «PLoS Med», VI, 6(2009). e1000097. [doi:10.1371/journal.pmed1000097](https://doi.org/10.1371/journal.pmed1000097).

costitutivi dell'indagine e orientare sistematicamente le fasi di ricerca, selezione e analisi della letteratura (Tabella 1).

| Elemento        | Descrizione                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P (Popolazione) | Futuri insegnanti iscritti a corsi universitari di formazione iniziale.                                                                                                                                                                                                                                                  |
| I (Intervento)  | Implementazione del Service Learning all'interno dei curricula universitari di formazione insegnanti.                                                                                                                                                                                                                    |
| C (Confronto)   | Approcci formativi tradizionali o percorsi privi di SL (quando riportati).                                                                                                                                                                                                                                               |
| O (Outcomes)    | Primari: sviluppo di competenze professionali integrate (riflessività pedagogica, sensibilità interculturale, abilità collaborative, capacità di collegare teoria e pratica). Secondari: motivazione professionale, identità docente, autoefficacia, atteggiamenti verso la comunità e percezioni sull'esperienza di SL. |

*Tab. 1 - Domanda di ricerca secondo il modello PICO*

Sulla base del framework PICO, la revisione si propone di rispondere alla seguente domanda di ricerca principale: *In che modo l'implementazione del Service Learning (SL) nei programmi di formazione dei futuri insegnanti influisce sullo sviluppo professionale, personale e sociale dei futuri docenti, rispetto ai percorsi formativi tradizionali privi di SL?*

Tale quesito generale è stato operazionalizzato attraverso cinque sotto-domande specifiche:

SQ1 - Implementazione e caratteristiche del Service Learning: In quali modalità viene integrato il SL nei programmi di formazione iniziale degli insegnanti (durata, struttura, finalità e contesto di applicazione)?

SQ2 - Competenze e apprendimenti: Quali competenze professionali, riflessive e sociali vengono maggiormente potenziate attraverso l'esperienza di SL e in che modo essa contribuisce alla costruzione dell'identità professionale dei futuri docenti?

SQ3 – Impatto formativo e relazionale: Come il SL favorisce il collegamento tra teoria e pratica educativa e quale ruolo svolge nella promozione di relazioni significative tra università, scuole e comunità locali?

SQ4 - Fattori critici: Quali sono i facilitatori e le barriere nell'implementazione del SL nella teacher education? Quali sono le sfide metodologiche e organizzative più frequenti?

### 3.2 *Strategia di ricerca e criteri di inclusione*

Gli studi potenzialmente rilevanti per questa revisione sono stati verificati rispetto ai seguenti criteri di selezione: (a) studi pubblicati su una rivista scientifica internazionale sottoposta a *peer review*; (b) articoli pubblicati dal 2014 al 2024; (c) studi con implementazione di interventi di SL all'interno di programmi universitari di formazione iniziale dei futuri insegnanti (*initial teacher education*); (d) studi che riportano dati relativi agli effetti del SL sullo sviluppo professionale, personale o sociale dei futuri insegnanti; (e) versione *full-text* in inglese, italiano e spagnolo.

Sono stati esclusi tesi di laurea o dottorato, capitoli di libri, atti di convegno e articoli di natura puramente teorica o descrittiva, poiché non presentavano un disegno metodologico sufficientemente rigoroso o non fornivano dati empirici sull'implementazione del SL.

## 4. *Analisi dei risultati e discussione*

Il processo di selezione degli studi, avvenuto attraverso la piattaforma *Covidence*, ha previsto una prima fase di selezione degli articoli mediante eliminazione di duplicati. Successivamente è avvenuta la prima fase di screening dei titoli e degli abstract. È stato necessario un secondo screening per esaminare le sezioni relative al contesto e ai partecipanti degli studi, poiché si è riscontrato che diversi articoli non offrivano all'interno degli abstract informazioni chiare su questi aspetti (cruciali per questa revisione). Infine, gli studi rimanenti sono stati letti e valutati per l'inclusione da due ricercatori che hanno proceduto in maniera indipendente. L'oggettività della codifica dei dati è stata garantita dalla previa creazione di un codebook e una formazione ai ricercatori. Eventuali discrepanze sono state risolte mediante confronto e discussione.

È stato elaborato un diagramma di flusso seguendo le raccomandazioni della dichiarazione PRISMA, per documentare il processo di selezione. Nel complesso, la ricerca bibliografica ha prodotto 268 studi (145 da Scopus e 123 da Web of Science). Dopo l'eliminazione dei duplicati e l'applicazione dei criteri di selezione, 54 sono stati ritenuti potenzialmente rilevanti per l'analisi approfondita. A seguito della revisione dei testi completi, 34 articoli hanno soddisfatto i criteri di inclusione e sono stati quindi considerati nella revisione sistematica.

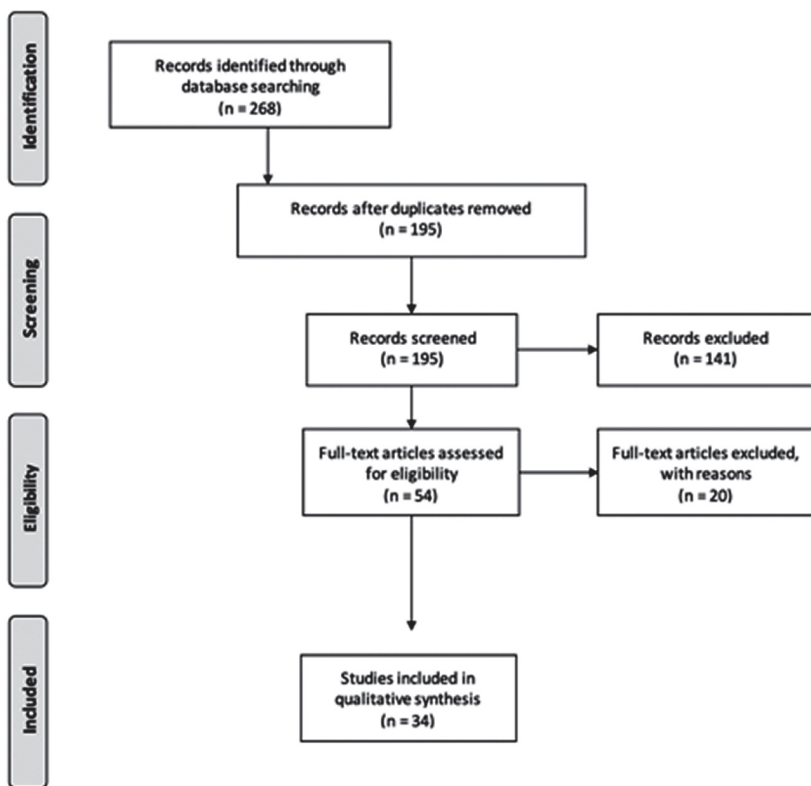


Fig. 1 - PRISMA 2009 Flow Diagram.

La revisione ha incluso un totale di 34 studi pubblicati tra il 2014 e il 2024, evidenziando un crescente interesse per l'argomento negli ultimi anni<sup>14</sup>.

Dal punto di vista geografico, emerge una netta predominanza di studi condotti nel contesto spagnolo (n=20), seguito da contributi provenienti da Australia (n=4), Stati Uniti (n=4), Turchia (n=2) e n=1 studio rispettivamente in Canada, Cile, Malesia e Sudafrica. Gli approcci metodologici utilizzati sono eterogenei: la selezione comprende studi qualitativi (es. ID 11, 18, 21, 26), quantitativi, raramente con disegni quasi-sperimentali e l'uso di gruppi di controllo (es. ID 1, 2, 8, 14, 29), e ricerche basate su metodi misti (es. ID 6, 12, 19, 33), riflettendo la complessità dell'oggetto di indagine.

#### *4.1 Implementazione e Caratteristiche del Service Learning (SQ1)*

In merito alla prima domanda di ricerca (SQ1), relativa alle modalità di implementazione, i dati mostrano che il 58,8% degli studi analizzati integrano il Service Learning all'interno di discipline curriculari già esistenti (es. ID 1, 4, 13, 15, 20), piuttosto che essere offerto come corso singolo (ID 27), progetto finale (ID 24) o esperienza puramente volontaria (ID 15, 16, 19, 34). La partecipazione a questi progetti, dunque, è per la maggior parte degli studi analizzati parte integrante della disciplina, soltanto pochi studi riconoscono crediti extra (ID 10, 15, 33). Emerge una forte concentrazione in specifici ambiti disciplinari, in particolare la preparazione dei futuri insegnanti nell'ambito dell'Educazione Fisica (26,5%) e lingua inglese (20,6%).

La maggior parte delle esperienze analizzate è caratterizzata da attività strutturate (47%), con consegne definite, obiettivi chiari, numero minimo di ore e una pianificazione concordata tra università e contesti comunitari o scolastici. Sono presenti anche interventi semi-strutturati

<sup>14</sup> I riferimenti bibliografici relativi ai 34 studi inclusi nella revisione non sono riportati nella bibliografia finale, ma sono disponibili all'interno di un repository digitale accessibile al seguente indirizzo: [https://drive.google.com/drive/folders/1J\\_SIX\\_J2aLuQ0TcDWzfC7oT2m0b7gwLo?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1J_SIX_J2aLuQ0TcDWzfC7oT2m0b7gwLo?usp=sharing)

(35,3%), nei quali gli studenti hanno margini di autonomia più ampi nella progettazione e conduzione delle attività, spesso combinate con approcci come il problem-based learning o esperienze immersive in contesti reali. Le attività non strutturate (5,9%) risultano meno frequenti e si concentrano principalmente nella partecipazione volontaria ai progetti. Sebbene caratterizzate da un certo grado di flessibilità nel coinvolgimento degli studenti, queste attività vengono considerate SL perché mantengono un legame con obiettivi formativi e riflessioni accademiche, distinguendosi così dal volontariato puro, che non prevede un collegamento con il percorso accademico.

La durata dei progetti è molto eterogenea: si spazia da interventi concentrati in un singolo semestre (es. ID 1, 3, 20) a impegni prolungati che coprono l'intero anno accademico (es. ID 7, 19) o durano anche più (ID 20, 30, 32, 34) configurandosi come esperienze maggiormente istituzionalizzate a livello accademico e proposte nella formazione dei futuri insegnanti nell'arco di tutti gli anni di studio. In questi ultimi casi, il SL viene integrato nel curriculum come componente strutturale del percorso formativo, piuttosto che come attività opzionale o isolata. Questa integrazione avviene attraverso l'inserimento di esperienze pratiche legate alla comunità all'interno dei corsi, in combinazione con momenti di riflessione e valutazione accademica. In particolare, il processo di progettazione, realizzazione e valutazione delle attività di SL è strettamente connesso agli obiettivi formativi, stimolando lo sviluppo di competenze metodologiche, didattiche e socio-culturali. L'esperienza pratica è collegata ai contenuti teorici dei corsi, creando un continuum tra apprendimento accademico e impegno comunitario, e attraversa diverse fasi del percorso formativo, dalla preparazione alla riflessione finale. Il progetto SL è spesso incluso nel sistema di valutazione del corso, con un peso riconosciuto nel voto finale o con l'assegnazione di crediti accademici (ECTS o equivalenti), ed è talvolta riconosciuto come parte dell'esperienza professionale obbligatoria, come tirocinio o lavori di tesi. In questo modo, il SL diventa un elemento trasversale del curriculum, garantendo un continuum tra apprendimento teorico e impegno comunitario e conferendo all'esperienza pratica un valore accademico ufficiale.

I partner coinvolti sono diversificati e includono ONG (ID 1), enti

socio-educativi (ID 6), organizzazioni specifiche (es. ONCE, ID 3) e, molto frequentemente, scuole (ID 11, 12, 20, 27) o comunità con bisogni specifici (es. bambini immigrati, ID 26; comunità educative; comunità indigene, ID 34). Le attività concrete richieste ai futuri insegnanti sono pratiche e professionalizzanti, includendo la produzione di materiale didattico (ID 1, 3), la progettazione di spazi educativi (ID 11), il tutoring (ID 30, 31, 34) e la conduzione di sessioni didattiche e motorie (ID 12, 27). I domini d'intervento del SL risultano diversificati e comprendono principalmente:

- *Teaching e Tutoring* (20,6%), con attività di supporto all'insegnamento, affiancamento di docenti o conduzione di piccoli gruppi di studenti;
- *Design and conduct activities* (38,2%), ossia progettazione, pianificazione e implementazione di attività educative in collaborazione con scuole o organizzazioni comunitarie;
- *Produzione di materiale didattico* (11,8%), spesso in risposta a bisogni concreti della comunità o a richieste specifiche di scuole partner;
- *Literacy/Numeracy*, ambiti più specifici in cui gli studenti si cimentano nella promozione di competenze di base attraverso attività mirate o test di valutazione (es. ID 20).

In diversi casi le esperienze coinvolgono più domini contemporaneamente, integrando ad esempio attività di teaching, tutoring e progettazione, oppure combinando momenti di osservazione, pianificazione e conduzione autonoma.

Infine, per quanto riguarda il modello di SL adottato, la maggior parte dei percorsi (es. ID 13, 27, 34) adotta una struttura trifasica che comprende preparazione, azione e riflessione. Altri studi invece riportano di seguire il modello elaborato da Puig Rovira (2007; 2011)<sup>15</sup> (pianificazione, azione, dimostrazione, riflessione, riconoscimento, valutazione) e un

<sup>15</sup> J.M. Puig – R. Batlle – C.Y. Bosch – J. Palos, *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*, Octaedro, Barcelona 2007; J.M. Puig Rovira – M. Gijón Casares – X. Martín García – L. Rubio Serrano, *Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía*, «Revista de Educación», 1(2011), pp. 45-67. <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>



solo studio adotta il modello CLAYSS (motivazione, diagnosi, progettazione e pianificazione, esecuzione, conclusione e chiusura).

#### *4.2 Competenze pedagogico-didattiche e sviluppo dell'identità professionale (SQ2)*

Per valutare l'impatto del SL sulle competenze pedagogico-didattiche dei futuri insegnanti, è stata adottata una metodologia qualitativa di sintesi degli esiti riportati nei singoli studi inclusi nella revisione sistematica. In particolare, sono stati raccolti e trascritti gli outcomes descrittivi e analitici indicati dagli autori riguardo a dimensioni quali la connessione tra teoria e pratica, l'autoefficacia professionale, le competenze didattiche e metodologiche, la gestione della classe e la riflessione critica sulla pratica. Tali dati sono stati successivamente sottoposti ad analisi tematica, mediante un processo di categorizzazione che ha permesso di raggruppare gli effetti simili in macro-aree concettuali, identificando pattern ricorrenti e convergenze trasversali tra i diversi contesti disciplinari e formativi. Questo approccio ha garantito una sintesi rigorosa e sistematica delle evidenze qualitative, valorizzando la ricchezza dei dati descrittivi e interpretativi e permettendo di delineare un quadro coerente degli effetti professionali del SL sul percorso formativo dei futuri insegnanti. Dall'analisi degli studi inclusi emerge che il SL ha un impatto complessivamente positivo e significativo sullo sviluppo delle competenze pedagogico-didattiche dei futuri insegnanti. Pur nella varietà dei contesti e delle discipline, gli effetti osservati convergono su alcune aree chiave di crescita professionale, che riguardano la connessione tra teoria e pratica, il rafforzamento dell'autoefficacia e della fiducia professionale, lo sviluppo di competenze didattiche e metodologiche, la gestione della classe e la riflessione critica sulla propria pratica.

Una delle ricorrenze più evidenti è la capacità del SL di fungere da ponte tra conoscenze teoriche e applicazione pratica. Numerosi studi (ID 8, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 23, 25, 31, 34) sottolineano che i futuri insegnanti hanno potuto trasferire e contestualizzare i contenuti appresi a lezione in situazioni educative reali, comprendendo meglio le dinamiche dell'insegnamento e dell'apprendimento. Tale applicazione esperienziale ha contribuito a consolidare le conoscenze disciplinari e a

sviluppare una comprensione più autentica e situata del ruolo docente. Lo studio ID 34, ad esempio, sottolinea come l'immersione in contesti complessi permetta di sviluppare competenze che “la formazione universitaria tradizionale (spesso solo teorica) non riesce a fornire”. Questa connessione viene descritta esplicitamente come un “ponte che collega la formazione iniziale e la pratica” (ID 12) ed è riscontrabile nell'analisi del portfolio (ID 1) e nelle riflessioni critiche (ID 13).

Molti studi (ID 2, 8, 9, 16, 19, 20, 28) riportano un aumento della percezione di autoefficacia didattica, della fiducia nelle proprie capacità e della sicurezza nell'affrontare situazioni educative complesse. Parallelamente, vengono segnalati miglioramenti in competenze trasversali, spesso obiettivo principale delle esperienze condotte, come la comunicazione, il lavoro di squadra, la gestione del tempo e l'empatia che rafforzano la dimensione relazionale della professionalità docente.

Un ampio gruppo di studi (ID 12, 13, 15, 18, 19, 20, 27, 31, 32, 34) evidenzia progressi nelle abilità operative legate al ciclo dell'insegnamento-apprendimento, tra cui: la diagnosi dei bisogni educativi, la progettazione e pianificazione di interventi, l'implementazione di attività didattiche, la valutazione degli apprendimenti e la riflessione sui risultati. In diversi casi, il SL ha favorito anche l'uso di metodologie attive (es. approccio ludico, problem-based learning, apprendimento cooperativo), lo sviluppo di strategie di insegnamento diversificate e l'abilità di adattare le attività alle caratteristiche degli studenti e ai contesti di apprendimento.

#### *4.3 Impatto sociale e relazionale del Service Learning (SQ3)*

Dall'analisi degli studi inclusi nella revisione emerge in modo trasversale che il Service-Learning rappresenta un contesto privilegiato per lo sviluppo delle competenze relazionali e sociali nei futuri insegnanti. Le esperienze di SL, infatti, favoriscono processi di interazione, collaborazione, empatia e impegno civico, che contribuiscono a formare una professionalità docente più consapevole, inclusiva e socialmente responsabile.

Numerosi studi (61,8%) sottolineano che la partecipazione a progetti di SL promuove un netto miglioramento delle abilità comunicative,

di ascolto e di gestione delle relazioni interpersonali. Gli studenti imparano a dialogare efficacemente con colleghi, alunni, famiglie e membri della comunità, sviluppando al contempo abilità di negoziazione, collaborazione e lavoro di squadra (ID 8, 11).

Un risultato ricorrente riguarda lo sviluppo di empatia e sensibilità sociale, considerate competenze fondamentali per l'insegnamento in contesti eterogenei. L'interazione diretta con comunità vulnerabili (minori con disabilità, gruppi etnici minoritari o persone in situazione di esclusione sociale) consente di superare stereotipi e pregiudizi, promuovendo atteggiamenti di apertura, rispetto e accettazione della diversità. Gli studi ID 26 e ID 34, ad esempio, evidenziano lo sviluppo di competenze interculturali attraverso l'immersione in comunità di immigrati o indigene. Questa esposizione diretta facilita il superamento di stereotipi e preconcetti preparando i futuri insegnanti ad agire come agenti di cittadinanza attiva e di equità sociale (ID 14). In diversi studi (ID 14, 15, 18, 27, 30, 34), gli autori riferiscono che le attività promosse hanno stimolato il "mettersi nei panni dell'altro", comprendendone bisogni, emozioni e difficoltà. In questo senso, il SL si configura come un potente strumento di educazione interculturale e di formazione all'inclusione, favorendo la capacità di lavorare in contesti multiculturali e complessi.

Molti studi mettono in evidenza che l'esperienza di SL favorisce la consapevolezza del ruolo civico dell'insegnante come agente di cambiamento (ID 5, 17, 13, 22, 27). In diversi casi, il SL ha favorito la creazione di comunità di apprendimento professionali (ID 16, 32) in cui studenti, docenti universitari, insegnanti e membri della comunità lavorano insieme alla progettazione e realizzazione delle attività. Queste esperienze rafforzano non solo la competenza relazionale, ma anche la comprensione del lavoro collegiale e della dimensione comunitaria dell'educazione.

#### *4.4 Facilitatori e Barriere per l'implementazione del Service Learning (SQ4)*

L'analisi dei fattori critici (SQ4) rivela un quadro complesso di facilitatori e barriere che influenzano l'implementazione del SL nella formazione dei futuri insegnanti. Tra le barriere e sfide organizzative più

evidenti emergono la gestione del tempo e l'intensità del carico di lavoro richiesto. Lo studio ID 7, ad esempio, mette a confronto diretto due modalità di implementazione (una da 150 ore e una da 45 ore), suggerendo che trovare un equilibrio tra profondità dell'esperienza e sostenibilità curricolare è una sfida primaria. A livello formativo, emergono criticità nella gestione delle dinamiche interpersonali: da un lato, i conflitti e le tensioni che possono insorgere nel lavoro collaborativo tra studenti con background ed esperienze diverse (ID 32); dall'altro, sul piano più propriamente pedagogico, la complessità nell'affrontare dinamiche di potere e stereotipi nelle interazioni con la comunità (ID 30). Quest'ultima dimensione riveste particolare rilevanza per la formazione degli insegnanti, in quanto richiede lo sviluppo di competenze specifiche di consapevolezza critica, sensibilità interculturale e capacità di riconoscere e decostruire le asimmetrie relazionali nei contesti educativi.

Sul piano metodologico diversi studi riconoscono limiti nella dimensione ridotta del numero di studenti coinvolti (es. ID 12, 18, 21) o l'assenza di un gruppo di controllo, che rendono complessa la generalizzazione dei risultati. Alcuni studi (es. ID 2) utilizzano inoltre questionari generici sull'impatto del SL senza analizzare un progetto specifico, limitando la validità delle conclusioni.

Sul fronte dei facilitatori, l'elemento più cruciale per il successo formativo è la qualità della riflessione. I dati indicano l'uso di strumenti specifici come l'analisi dei portfoli e i diari riflessivi (es. ID 1, 3, 21) come processi essenziali per connettere l'azione alla teoria. Un secondo facilitatore chiave è la strutturazione del progetto: i programmi che seguono un modello trifasico chiaro di preparazione, azione e riflessione (ID 13, 27, 34) sembrano favorire un apprendimento più profondo. L'efficacia di modelli didattici specifici, come il peer-tutoring one-on-one (ID 31), è stata evidenziata come particolarmente positiva. Infine, un fattore abilitante significativo è la motivazione intrinseca dei partecipanti; la natura volontaria di alcuni progetti (es. ID 34) è direttamente collegata a un elevato livello di impegno e al successo dell'esperienza. Implicito ma fondamentale è anche il ruolo della solidità della partnership con gli enti esterni (scuole, Organizzazioni Non Governative, comunità), che garantisce la rilevanza e l'autenticità delle attività (es. ID 3, 11).

#### *4. Conclusioni*

Il SL rappresenta una metodologia efficace e innovativa per la formazione dei futuri insegnanti, favorendo lo sviluppo di competenze trasversali, l'impegno civico e la capacità di affrontare la complessità della scuola attuale.

I principali risultati degli studi analizzati indicano che il SL presenta un insieme di potenzialità che influenzano positivamente diversi ambiti della formazione dei futuri insegnanti contribuendo in modo efficace allo sviluppo di competenze complementari, quali: la competenza curriculare, la competenza pedagogica del contenuto (intesa come capacità di progettare e trasmettere efficacemente i contenuti attraverso strategie didattiche adeguate) la competenza civico-sociale, relativa alla responsabilità e all'impegno verso la comunità, e la competenza professionale, comprendente la gestione della classe, la riflessione critica sulla propria pratica e lo sviluppo continuo come insegnante.

Questo studio indica che il SL facilita un trattamento integrale del processo di insegnamento-apprendimento nella formazione iniziale e genera effetti notevoli nell'apprendimento professionale degli studenti attraverso un approccio multidimensionale (sviluppo delle capacità cognitive, di equilibrio personale, di relazione interpersonale e di attuazione e integrazione sociale). In questo senso, appare ragionevole che, come approccio metodologico, detenga un posto privilegiato nella formazione iniziale dei futuri insegnanti, mostrandosi in sintonia con il rinnovamento pedagogico che la formazione universitaria affronta da tempo proprio perché ingloba le due chiavi del processo di apprendimento: la motivazione e l'imparare dalla realtà della pratica. Due fattori che difficilmente riescono a percepire nella formazione eccessivamente teorica che viene offerta nell'aula universitaria.

Rimangono sfide legate all'integrazione sistematica nei curricula e alla valutazione della qualità. Sebbene le modalità varino (dall'integrazione curricolare ai progetti singoli), i facilitatori chiave per il successo formativo sono risultati essere la qualità della riflessione guidata (attraverso strumenti come portfolio e diari), la presenza di una struttura chiara e la solidità della partnership con il territorio. Per la ricerca futura, si ravvisa la necessità di superare i limiti metodologici emersi (es. cam-

pioni di comodo, dimensioni ridotte, ecc.), implementando studi longitudinali e quasi-sperimentali con gruppi di controllo robusti, al fine di isolare con maggiore precisione l'impatto specifico del SL rispetto ad altri approcci formativi.

## Bibliografia

- Ayllón-Salas P., *The impact of Service-Learning on Pre-Service Physical Education Teachers*, «RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio», 18(2024).
- Bringle R. G. – Hatcher J.A., *Implementing service learning in higher education*, «The Journal of Higher Education», LXVII, 2(1996), pp. 221-239.
- Chiva-Bartoll O. – Fernández-Rio J., *Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach*, «Physical Education and Sport Pedagogy», XXVII, 5(2021), pp. 545-558.
- Colàs R.H. – Juanola M.M. – Puget E. G. – Masó P. S. – Carbó P.A., *Service learning for sustainability in the practicum phase of initial teacher training*, «Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado», XXVII, 1(2023), pp. 425-445.
- Di Masi D. – Ricchiardi P. – Torre E. M., *Service-Learning in Higher Education: critical perspectives*, «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», XXIII, 2(2023), pp. 1-6.
- Fernández-Martín F. D. – Arco-Tirado J. L. – Hervás-Torres M., *The impact of service-learning and peer-tutoring programmes to improve the effectiveness of higher education*, «Bordón. Revista de Pedagogía», LXXI, 3(2019), pp. 115-131.
- Fiorin I., *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori Education, Milano 2016.
- Fuiza Asorey J. – Sierra Martínez S., *Creando y adaptando materiales para compartir: una experiencia con futuros maestros*, «Educatio Siglo XXI», XXXV, 3(2017). doi: 10.6018/j/308951.
- Furco A., *Advancing Service-Learning at research Universities*, «New Directions for Higher Education», 114(2001), pp. 67-78.
- Furco A., *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.
- Gerholz K. H. –Klingsieck K. B., *Effects of learning design patterns in service-learning courses*, «Active Learning in Higher Education», XIX, 1 (2017), pp. 47-59.

- La Marca A. – Falzone Y., *Service Learning in Università. Il progetto nessuno resta indietro*, Pensa MultiMedia, Lecce 2023.
- Longo L. – Falzone Y., *Service Learning to promote communication and citizenship soft skills in future teachers*, «Form@ re-Open Journal per la formazione in rete», XXIII, 2(2023), pp.115-128.
- López-Fernández I. – Benítez-Porres J., *El aprendizaje servicio en la universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria*, «REDU. Revista de Docencia Universitaria», XVI, 2(2018). <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9127>
- Lotti P. – Orlandini L., *L'istituzionalizzazione del Service Learning a supporto della formazione docente*, «Lifelong Lifewide Learning», XIX, 42(2023), pp. 296-331.
- Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D.G., *The PRISMA Group, Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement*, «PLoS Med», VI, 6(2009). [doi:10.1371/journal.pmed1000097](https://doi.org/10.1371/journal.pmed1000097)
- Puig J. M. – Batlle R. – Bosch C. Y – Palos J., *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*, Octaedro, Barcelona 2007.
- Puig Rovira J.M. – Gijón Casares M. – Martín García X. – Rubio Serrano L., *Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía*, «Revista de Educación», 1(2011), pp. 45-67. <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Sánchez-Jiménez M. –Maravé-Vivas M. – Gil-Gómez J. – Salvador-García D., *Building pre-service teachers' resilience through Service-Learning: an explanatory sequential mixed methods study*, «Frontiers in Psychology», 16(2025), 1568476.
- Tapia M.N., *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2026.
- Ugarte U. – Arantzamendi M. – Naval Durán C. – Vereá N. – Arbués E., *Competencias profesionales y su desarrollo mediante aprendizaje-servicio en la universidad: Perspectiva de los empleadores*, «Revista panamericana de pedagogía», 32(2021).

Aurelia Bonura

*Promuovere il cambiamento attraverso il Service-Learning:  
un'esperienza pedagogica nella formazione iniziale  
degli insegnanti*

*Introduzione*

Negli ultimi decenni, l'istruzione superiore è attraversata da profondi cambiamenti che interrogano le finalità della formazione e il ruolo sociale dell'università. In un contesto globale caratterizzato da crescente complessità e da sfide educative, sociali ed etiche, emerge con forza la necessità di un ripensamento dei modelli pedagogici, in grado di coniugare la trasmissione dei saperi con la promozione di competenze riflessive, sociali e civiche.

In questa prospettiva, il Service-Learning (SL) rappresenta un approccio pedagogico innovativo e strategico. Nato negli Stati Uniti a metà del Novecento, si è progressivamente diffuso in America latina e in Europa, assumendo una connotazione sempre più orientata alla responsabilità civica collettiva e al legame con i territori. In Italia, il SL ha trovato terreno fertile grazie anche alla tradizione pedagogica di figure come don Lorenzo Milani e Danilo Dolci, che hanno posto al centro dell'educazione l'impegno civico, la responsabilità sociale e la connessione con la comunità.

Un contributo alla legittimazione e alla diffusione di questo approccio è stato dato dal documento ministeriale *Una via italiana al Service Learning*<sup>1</sup>, in cui il processo di apprendimento si coniuga con il servizio alla comunità in una dimensione di partecipazione e reciprocità e inter-

<sup>1</sup> Miur, *Una via italiana per il Service Learning*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma 2018.



disciplinarietà, come richiamato dall'Agenda 2030<sup>2</sup>:

Il Service-Learning è una proposta di fare scuola che può spargere i semi del cambiamento. Non è qualcosa che si aggiunge alle normali pratiche didattiche né un nuovo metodo di insegnamento, è molto di più: si tratta di un approccio pedagogico che porta a ripensare i contenuti ed i metodi secondo la logica della trasformazione migliorativa della realtà, unendo il Learning, l'apprendimento, al Service, l'impegno costruttivo per la comunità. In questo quadro, il Service-Learning si configura come una metodologia capace di integrare teoria e prassi, sapere e cittadinanza, ponendo le università di fronte alla sfida di rafforzare la loro funzione civica e di responsabilità sociale<sup>3</sup>.

Il saggio intende dare un contributo a questo dibattito, presentando l'esperienza dell'Università di Palermo, dove è stato attivato un insegnamento di Service-Learning nel primo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione primaria. Si tratta di un esempio significativo di come l'università possa assumere un ruolo attivo nel promuovere processi di apprendimento trasformativo e di responsabilizzazione sociale degli studenti, visti come potenziali futuri insegnanti.

### *1. Il Service-Learning nella formazione iniziale degli insegnanti: quadro teorico e pedagogico*

Il Service-Learning è definito come un approccio educativo che integra intenzionalmente attività di apprendimento e attività di servizio alla comunità, generando un «circolo virtuoso» in cui le prime qualificano le seconde e viceversa<sup>4</sup>. La sua specificità risiede nella doppia intenzionalità: favorire l'apprendimento disciplinare e trasversale degli studenti e,

<sup>2</sup> L'Agenda 2030 è il piano d'azione globale adottato dalle Nazioni Unite nel 2015 che stabilisce diciassette Obiettivi di sviluppo sostenibile (SDG) da raggiungere entro il 2030.

<sup>3</sup> Ibi, p. 3.

<sup>4</sup> M.N. Tapia, *Aprendizaje y servicio solidario: Una propuesta pedagógica para educar ciudadanos*, CLAYSS, Buenos Aires 2006; A. Furco, *Service-Learning: A balanced approach to experiential education*, in B. Taylor (a cura di), *Expanding boundaries: serving and learning*, Corporation for National Service, Washington (DC) 1996, pp. 2-6.

al contempo, rispondere a bisogni reali della collettività e del territorio attraverso un impegno solidale e civico<sup>5</sup>.

La letteratura scientifica mette in luce alcuni tratti distintivi del SL. In primo luogo, la sua connessione curricolare: il SL non è un'attività aggiuntiva o extracurricolare, ma parte integrante del percorso formativo<sup>6</sup>. In seconda battuta, la centralità assegnata agli studenti: i partecipanti sono protagonisti attivi di tutte le fasi – ideazione, progettazione, esecuzione e valutazione – sviluppando competenze progettuali, riflessive e di cittadinanza attiva. Occorre poi ricordare le *partnership educative*: il SL richiede infatti il coinvolgimento della comunità e la costruzione di alleanze con istituzioni, enti e associazioni, trasformando la scuola e l'università in presidi civici. Infine, l'apprendimento trasformativo: attraverso la riflessione critica sulle esperienze, gli studenti non solo acquisiscono conoscenze e abilità, ma maturano una consapevolezza nuova del proprio ruolo professionale e sociale<sup>7</sup>.

Come evidenzia Furco, la reciprocità del SL si manifesta pienamente quando obiettivi di apprendimento e obiettivi di servizio si amalgamano arricchendosi in un «circolo positivo».

Se il valore pedagogico del SL è indubbio, la sua applicazione nella formazione iniziale degli insegnanti lo è in modo particolare, consentendo di inquadrare il ruolo del futuro docente in una cornice in cui la relazione con l'altro, con la comunità e più in generale con il territorio, rappresenta il linguaggio sul quale si fonda l'esperienza educativa e scolastica.

Da un lato, esso permette di sperimentare una didattica attiva e situata, che valorizza il contesto esterno come *place-based education*; dall'altro lato, offre ai futuri docenti un modello di insegnamento fondato sulla corresponsabilità, sulla cura del bene comune e sulla partecipazione democratica. Come sottolineano le ricerche di INDIRE, il SL non solo rafforza la motivazione allo studio e l'acquisizione di competenze trasversali, ma

<sup>5</sup> S. Chipa - L. Orlandini, *Il Service Learning per le Piccole Scuole. I quaderni delle piccole scuole, anno 2019*, «Quaderno n. 5 – Strumenti», INDIRE, Firenze 2019.

<sup>6</sup> I. Fiorin, *Imparare servendo. Il Service Learning nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2016.

<sup>7</sup> J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, in S.P. Merriam (a cura di), *Apprendimento in età adulta*, Raffaello Cortina, Milano 2003, pp. 93-125.

contribuisce alla costruzione di un'identità professionale del docente, capace di coniugare sapere, impegno sociale e responsabilità etica.

In tal senso, la formazione universitaria rappresenta un terreno privilegiato per l'implementazione di percorsi di SL. Inserire tale metodologia nei curricula significa non solo arricchire l'offerta formativa, ma anche rispondere alla crescente richiesta di docenti capaci di leggere i bisogni complessi della società e di progettare interventi educativi inclusivi e trasformativi.

## *2. Service-Learning e apprendimento trasformativo: la riflessione critica come dispositivo formativo*

Nel quadro teorico della formazione degli adulti, la riflessione costituisce un elemento cardine per la costruzione di un sapere autenticamente trasformativo. Nelle sue radici filosofiche e pedagogiche – da Dewey a Freire, fino a Mezirow – essa rappresenta la capacità del soggetto di volgere lo sguardo sulle proprie esperienze, interpretarle criticamente e attribuire loro nuovi significati. Nel *Transformative Learning*<sup>8</sup>, la riflessione critica diventa il motore attraverso il quale l'adulto rielabora le proprie prospettive di significato, trasformandole in visioni più inclusive e consapevoli della realtà personale, sociale e professionale.

Applicata ai contesti formativi universitari, e in particolare alla formazione iniziale degli insegnanti, la riflessione assume una duplice valenza: da un lato, è strumento di autoconoscenza e di costruzione dell'identità professionale; dall'altro, è leva pedagogica per promuovere un apprendimento che trascende la dimensione cognitiva, coinvolgendo componenti affettive, etiche e relazionali. In questa prospettiva, il SL si configura come un potente dispositivo di apprendimento trasformativo, in quanto integra l'esperienza concreta del servizio con momenti strutturati di riflessione critica, volti a rielaborare il vissuto, metterlo in relazione con i saperi teorici e ricostruirne il senso in termini di crescita personale e sociale.

<sup>8</sup> J. Mezirow, *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991; Id., *Apprendimento e trasformazione*, cit.

Il parallelismo tra le dinamiche del Service-Learning e quelle del *Transformative Learning* è evidente. In entrambi i casi, il processo formativo prende avvio da quello che Mezirow chiama un «dilemma disorientante» – un’esperienza che mette in discussione abitudini, credenze o schemi di riferimento consolidati – e si sviluppa attraverso la riflessione condivisa, il confronto dialogico e la rinegoziazione dei significati<sup>9</sup>. L’apprendimento, dunque, non è riducibile a un semplice accumulo di conoscenze, ma si configura come *reframing*<sup>10</sup>, ossia ristrutturazione delle proprie cornici interpretative, grazie all’incontro con l’altro e con la complessità dei problemi sociali reali.

Nel contesto dell’esperienza dell’ateneo palermitano, che descriverò nel paragrafo successivo, la riflessione è stata parte costitutiva di ogni fase del percorso di SL: dai diari di bordo, che documentano la presa di coscienza progressiva degli studenti, ai momenti collettivi di analisi e feedback, nei quali la comunità di apprendimento funge da spazio di negoziazione e co-costruzione del significato. Tale impostazione ha consentito di attivare nei futuri insegnanti un processo di trasformazione identitaria, in cui la conoscenza disciplinare si è intrecciata con la consapevolezza etica e sociale del proprio ruolo educativo.

In questa prospettiva, il SL non è solo una metodologia didattica, ma un ambiente che produce cambiamento negli studenti e nei contesti in cui operano. L’esperienza di servizio diventa il motore di un processo riflessivo che, attraverso la consapevolezza critica delle proprie premesse di significato (in senso mezirowiano), conduce a ripensare la propria visione del mondo, della scuola e della cittadinanza. In tal modo, il SL si configura come una pratica comunitaria che intreccia conoscenza e responsabilità, educazione e impegno civico, ponendo le basi per la formazione di un insegnante riflessivo, dialogico e socialmente consapevole.

<sup>9</sup> P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, tr. it., Gruppo Abele, Firenze 1970; J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, cit.

<sup>10</sup> J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, cit.

### 3. *L'esperienza dell'Università di Palermo: un insegnamento dedicato al Service-Learning*

L'Università di Palermo ha introdotto un insegnamento specificamente dedicato al Service-Learning, collocato nel primo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione primaria e strutturato in 2 CFU per un totale di 32 ore tra lezioni frontali ed esercitazioni laboratoriali. Tale scelta rappresenta un esempio di istituzionalizzazione dell'approccio all'interno della formazione iniziale dei docenti, in linea con le indicazioni del MIUR<sup>11</sup> e con la cornice teorica delineata anche dalle ricerche INDIRE<sup>12</sup>.

L'insegnamento si articola in due componenti integrate — una teorica e una applicativa — e intende guidare gli studenti in un percorso che unisce la comprensione concettuale del SL alla sperimentazione diretta dei processi progettuali e riflessivi. Le attività frontali trattano i principali nodi teorici e metodologici del SL (definizione, radici pedagogiche, soft skills, processi di valutazione), mentre le esercitazioni sono dedicate alla co-progettazione di interventi basati su bisogni reali del territorio, all'analisi dei contesti, agli strumenti di monitoraggio e di verifica quali le rubriche di valutazione e l'analisi SWOT.

Particolare rilievo è attribuito alle pratiche riflessive, che si concretizzano nella redazione di diari di bordo, nella discussione collettiva dei feedback e nella valutazione finale delle esperienze di apprendimento-servizio. Si tratta di un'impostazione didattica che consente di sviluppare negli studenti un approccio attivo e trasformativo, in cui la teoria diviene lente interpretativa dell'esperienza, mentre quest'ultima a sua volta diviene occasione di costruzione di conoscenza e di identità professionale.

<sup>11</sup> Miur, *Una via italiana al Service-Learning*, cit., Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma 2018.

<sup>12</sup> P. Orlandini - L. Chipa - M. Giunti, *Service Learning e cittadinanza globale. Esperienze e prospettive*, INDIRE, Firenze 2020; L. Orlandini - P. Lotti, *Service Learning e competenze per la sostenibilità. Esperienze italiane nella scuola e nell'università*, INDIRE, Firenze 2023; L. Orlandini - P. Lotti, *Partecipazione e solidarietà. Il processo di istituzionalizzazione del Service Learning nelle Piccole Scuole. I quaderni delle piccole scuole, anno 2023*, Quaderno n. 12 – Strumenti, INDIRE, Firenze 2023; C. Giunti - P. Lotti - M. Naldini - L. Orlandini - L. Tortoli et al. (a cura di), *«Avanguardie educative». Linee guida per l'implementazione dell'idea «Dentro/fuori la scuola - Service Learning»*, versione 4.0, INDIRE, Firenze 2024.

Gli obiettivi formativi dell'insegnamento si orientano a promuovere nei futuri docenti una più profonda consapevolezza del proprio ruolo professionale e sociale. In coerenza con le teorie dell'apprendimento trasformativo<sup>13</sup> e con l'approccio riflessivo di Schön<sup>14</sup>, l'insegnamento mira a rafforzare la motivazione alla professione educativa e a stimolare processi di autovalutazione e riflessione metacognitiva.

Tra gli obiettivi principali del corso figurano la promozione della consapevolezza professionale e del senso di responsabilità civica nei futuri insegnanti; il rafforzamento della motivazione alla formazione universitaria, concepita come percorso di crescita personale e collettiva; infine, l'acquisizione della capacità di progettare e gestire percorsi di apprendimento-servizio, valorizzando l'interconnessione tra sapere teorico, esperienza sul campo e riflessione pedagogica.

I risultati di apprendimento attesi si articolano coerentemente con i cinque descrittori di Dublino<sup>15</sup>:

- Conoscenza e capacità di comprensione: acquisizione di un quadro critico sul SL e sui modelli teorici di riferimento, nonché padronanza della terminologia specifica.
- Capacità di applicare conoscenza e comprensione: abilità di progettare e implementare interventi di SL capaci di generare impatti sostenibili sulla comunità, attivando strategie operative adeguate.
- Autonomia di giudizio: sviluppo di competenze riflessive e di autovalutazione in merito alle scelte progettuali e ai risultati ottenuti.
- Abilità comunicative: consolidamento di una comunicazione aperta e collaborativa con i partner del progetto e con i colleghi, promuovendo dinamiche di peer learning.
- Capacità di apprendimento: collegamento tra competenze pratiche e conoscenze teoriche, in un processo di apprendimento continuo e auto-diretto.

<sup>13</sup> J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, cit., pp. 93-125.

<sup>14</sup> D. A., Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it., Dedalo, Bari 1993.

<sup>15</sup> I descrittori di Dublino, sviluppati attraverso il cosiddetto processo di Bologna del 1999, intendono armonizzare i sistemi universitari europei per facilitare la comparabilità dei titoli di studio attraverso l'individuazione di cinque competenze specifiche che gli studenti dovrebbero raggiungere al termine di ciascun ciclo di studi.

Il percorso formativo adotta un approccio esperienziale e riflessivo, come propongono il modello di Dewey<sup>16</sup> e l'idea di «apprendimento situato» di Lave e Wenger<sup>17</sup>. L'articolazione delle lezioni e delle esercitazioni è pensata per condurre gli studenti lungo le sette fasi del processo di SL individuate dalla letteratura e riprese da La Marca e Falzone<sup>18</sup>: identificazione delle esigenze della comunità; definizione degli obiettivi di apprendimento; sviluppo delle partnership; progettazione delle attività di servizio; preparazione e orientamento degli studenti; implementazione del servizio; riflessione e valutazione.

Gli studenti, organizzati in piccoli gruppi, elaborano progetti che rispondono a esigenze reali del contesto territoriale, in collaborazione con enti del terzo settore, scuole, biblioteche e associazioni. La progettazione è accompagnata da momenti di confronto e revisione, con l'obiettivo di consolidare un pensiero progettuale riflessivo<sup>19</sup> e di favorire la comprensione del valore formativo del lavoro cooperativo e interdisciplinare.

#### *4. La Summer school di Trapani: apprendere attraverso l'esperienza e la riflessione*

Un significativo ampliamento del percorso formativo sviluppato nel corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria dell'Università di Palermo è rappresentato dall'esperienza della Summer school residenziale realizzata a Trapani nel luglio 2024, con il coordinamento scientifico della prof.ssa Alessandra La Marca<sup>20</sup>, che ha coinvolto un gruppo di venticinque studentesse del corso di Service Learning.

<sup>16</sup> J. Dewey, *Experience and Education*, Macmillan, New York 1938.

<sup>17</sup> J. Lave – E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.

<sup>18</sup> A. La Marca - Y. Falzone, *Service Learning in Università. Il progetto Nessuno resta indietro*, Pensa Multimedia, Lecce 2023.

<sup>19</sup> L. Cottini, *La progettazione educativa e didattica per competenze*, Carocci, Roma 2019.

<sup>20</sup> La professoressa Alessandra La Marca ha coordinato il comitato scientifico composto da Leonarda Longo, Elif Gulbay, Ylenia Falzone e Aurelia Monia Bonura. La Summer school è stata organizzata in collaborazione con la Diocesi di Trapani.

L'iniziativa è stata concepita come prosecuzione esperienziale del lavoro svolto in aula e come occasione di apprendimento situato, offrendo alle partecipanti la possibilità di sperimentare sul campo i principi metodologici e valoriali del SL e di maturare, attraverso l'azione e la riflessione, una più profonda consapevolezza del ruolo educativo del docente.

Durante la settimana di attività, le studentesse hanno svolto servizio educativo presso i Grest<sup>21</sup> del territorio, collaborando con educatori, animatori e referenti locali. Hanno preso parte in modo attivo sia alla conduzione delle attività ludico-educative rivolte a bambini dai 5 ai 13 anni, sia alla progettazione congiunta delle esperienze insieme agli attori del territorio. Oltre all'impegno operativo, la Summer school ha previsto incontri con le famiglie e momenti quotidiani di formazione e riflessione collettiva, in cui le partecipanti hanno potuto condividere osservazioni, rielaborare vissuti e approfondire la dimensione pedagogica del servizio.

Sotto il profilo metodologico, la Summer school ha confermato il valore del SL come dispositivo capace di generare apprendimenti autentici in contesti non formali. L'immersione nella realtà educativa territoriale ha permesso alle future insegnanti di confrontarsi con la complessità delle relazioni e dei bisogni sociali, stimolando processi di riflessione critica in linea con la prospettiva del *Transformative Learning*<sup>22</sup>.

La valutazione dell'esperienza, verificata attraverso questionari qualitativi e momenti di restituzione collettiva, ha offerto riscontri molto positivi da parte delle studentesse, che hanno riconosciuto la coerenza tra i contenuti appresi nel corso e la loro applicazione concreta nel contesto del servizio. Le partecipanti hanno sottolineato come l'insegnamento e l'esperienza abbiano consentito di collegare teoria e pratica, di sviluppare competenze relazionali e sociali, di potenziare la consapevolezza del ruolo civico e professionale dell'insegnante e di sentirsi più preparate ad affrontare contesti educativi complessi. È emersa, inoltre, una forte richiesta di consolidare e ampliare tali iniziative.

<sup>21</sup> Acronimo di GRUPPO ESTivo: si tratta di attività organizzate principalmente da parrocchie, oratori, associazioni sportive o culturali, enti locali, per offrire ai bambini e ai ragazzi un'esperienza educativa durante le vacanze estive.

<sup>22</sup> J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, cit., pp. 93-125.



Le narrazioni riflessive, raccolte in forma anonima, offrono ulteriori elementi di approfondimento qualitativo, testimoniando processi di crescita e consapevolezza personale. Alcune studentesse hanno descritto momenti di particolare significato vissuti durante le attività, mettendo in luce il valore esperienziale e trasformativo del percorso<sup>23</sup>:

(S1) Partecipare al progetto di SL è stata per me un'esperienza molto formativa che mi ha permesso di crescere come futura docente. All'inizio temevo di non riuscire a relazionarmi con i bambini e con gli educatori, ma ho scoperto di saper affrontare le difficoltà, sviluppando capacità di *problem solving* e imparando a mediare i conflitti. Ho compreso l'importanza di ascoltare i bisogni dei bambini e di trovare strategie per valorizzare ciascuno di loro. Inoltre, il lavoro di gruppo mi ha dato l'opportunità di confrontarmi con punti di vista diversi dal mio, arricchendo la mia prospettiva professionale.

(S2) Aver avuto la possibilità di partecipare a un progetto di SL mi ha consentito di comprenderlo come una vera e propria filosofia educativa, che insegna a vedere la scuola come una comunità educante aperta, capace di tessere reti con il territorio. Ho imparato che il ruolo dell'insegnante non è riempire gli studenti di nozioni, ma mobilitarli a usare le loro competenze per il bene comune. Il SL offre la flessibilità metodologica e la leadership etica necessarie per formare non solo menti brillanti, ma cittadini attivi e responsabili.

(S3) Penso che questo tipo di attività abbia il potenziale di diventare un'occasione preziosa di crescita se ben integrata nel percorso accademico. Sarebbe bello se il SL diventasse uno strumento stabile per collegare teoria e pratica, aiutando i futuri docenti a sviluppare competenze trasversali e una maggiore sensibilità educativa.

(S4) Realizzare un progetto di SL mi ha mostrato un punto di vista nuovo, aperto alla società e alla cittadinanza, con l'obiettivo di sensibilizzare i più piccoli e i più grandi ai cambiamenti sociali in atto.

(S5) Ho imparato che, come futura docente, dovrò essere flessibile e considerare gli imprevisti non come un fallimento, ma come una preziosa occasione di apprendimento autentico e di riflessione.

(S6) Collegare lo sviluppo delle competenze disciplinari e personali con il mondo esterno è stato un passaggio importante per comprendere il valore del servizio come apprendimento.

<sup>23</sup> Quelle riportate sono alcune risposte date al questionario somministrato in data 30 settembre 2025 dall'autrice alle studentesse partecipanti alla *Summer school* attraverso un *Google form* anonimo.

(S7) Ho potenziato le competenze relazionali e comunicative, anche se ritengo che sul piano professionale debba ancora crescere.

La Summer school, per la sua natura intensiva e comunitaria, si configura dunque come un'esperienza in grado anche di potenziare l'identità professionale delle future docenti e di rafforzare il nesso tra università, territorio e cittadinanza attiva.

L'analisi qualitativa delle esperienze e delle narrazioni riflessive raccolte attraverso i diari di bordo e i questionari finali evidenzia come l'insegnamento abbia prodotto un impatto significativo in termini di coinvolgimento attivo, sviluppo di competenze trasversali e consapevolezza professionale. Le studentesse riferiscono una maggiore capacità di leggere i bisogni educativi del territorio e di elaborare risposte progettuali sostenibili, oltre a un accresciuto senso di appartenenza alla comunità universitaria e civica.

## 5. Conclusioni e prospettive

Il SL si conferma, alla luce dell'esperienza condotta presso l'Università di Palermo, come una metodologia ad alto potenziale trasformativo nella formazione iniziale degli insegnanti. Il suo valore pedagogico risiede nella capacità di integrare saperi teorici e pratiche di cittadinanza, offrendo agli studenti un'occasione concreta per sperimentare il legame tra educazione, responsabilità sociale e partecipazione attiva. Attraverso la co-progettazione di interventi in risposta a bisogni reali del territorio, gli studenti apprendono non solo cosa insegnare, ma soprattutto come e perché educare, maturando una visione etico-professionale del proprio ruolo.

La riflessione critica, come mostrano i riferimenti al *Transformative Learning*<sup>24</sup>, costituisce il cuore di tale processo. Essa consente di rielaborare le esperienze vissute, di interrogare le proprie premesse di significato e di tradurre il sapere in azione consapevole. Nel SL, la riflessione non è un momento accessorio, ma una vera e propria pratica di cambiamento

<sup>24</sup> J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, cit.

che accompagna l'intero ciclo formativo — dalla diagnosi dei bisogni alla valutazione degli esiti — rendendo l'apprendimento un processo profondamente situato, dialogico e valoriale.

Dal punto di vista istituzionale esso contribuisce a ridefinire il ruolo civico dell'università, consolidandone la funzione di presidio educativo e comunitario.

L'esperienza palermitana mostra come l'università possa promuovere un ethos professionale fondato sulla responsabilità e sull'impegno verso la comunità, assumendo il ruolo di agenzia educativa territoriale oltre che di luogo di produzione e trasmissione del sapere. In questa prospettiva, il SL incarna il modello di «un'università impegnata» (*engaged university*), capace di generare impatto sociale e di costruire relazioni di reciprocità con le comunità locali. Come sottolineano La Marca e Falzone<sup>25</sup>, il Service-Learning e le pratiche di *community engagement* rappresentano un approccio integrato di collaborazione tra istituzioni educative e territorio, dando linfa al loro legame e alla visione sistemica del loro rapporto. In termini di prospettiva, appare auspicabile un consolidamento istituzionale del SL all'interno dei corsi di laurea per la formazione docente, riconoscendolo come parte integrante dei curricula e non come esperienza episodica. È necessario promuovere reti accademiche e territoriali che ne facilitino la diffusione e la sperimentazione interdisciplinare, valorizzando la dimensione comunitaria e interculturale delle pratiche. Ulteriori sviluppi potrebbero riguardare l'integrazione del SL con le politiche educative nazionali ed europee, in coerenza con gli obiettivi dell'Agenda 2030 e dell'*European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Competence (LifeComp)*, che sottolineano l'importanza di educare cittadini riflessivi, empatici e socialmente responsabili.

Infine, l'esperienza maturata suggerisce che il SL possa costituire un laboratorio permanente di innovazione pedagogica: un luogo in cui università, scuole e comunità si incontrano per co-progettare percorsi di formazione condivisa, fondati sulla riflessione critica, sull'impegno civico e sulla trasformazione reciproca. In questa direzione, la formazione iniziale

<sup>25</sup> A. La Marca - Y. Falzone, *Service Learning in Università. Il progetto Nessuno resta indietro*, Pensa Multimedia, Lecce 2023.

degli insegnanti non può che configurarsi come un percorso di educazione alla complessità, in cui il sapere si costruisce nel dialogo tra teoria e pratica, tra individuo e collettività, tra conoscenza e responsabilità.

### *Riferimenti bibliografici*

- Biasin C., *Adulità, riflessione critica e apprendimento trasformativo*, Metis, Bari 2016.
- Chipa S. - Orlandini L., *Il Service Learning per le Piccole Scuole*, I quaderni delle piccole scuole, anno 2019, quaderno n. 5 – Strumenti, INDIRE, Firenze 2019.
- Cottini L., *La progettazione educativa e didattica per competenze*, Carocci, Roma 2019.
- Dewey J., *Experience and Education*, Macmillan, New York 1938.
- Fiorin I., *Imparare servendo. Il Service Learning nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2016.
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, tr. it., Gruppo Abele, Firenze 1970.
- Furco A., *Service-Learning: A balanced approach to experiential education*, in B. Taylor (a cura di), *Expanding boundaries: serving and learning*, Corporation for National Service, Washington (DC) 1996, pp. 2-6.
- Giunti C. - Lotti P. - Naldini M. - Orlandini L. - Tortoli L. (a cura di), *“Avanguardie educative”. Linee guida per l’implementazione dell’idea “Dentro/fuori la scuola - Service Learning”*, versione 4.0, INDIRE, Firenze 2024.
- La Marca A. - Falzone Y., *Service Learning in Università. Il progetto Nessuno resta indietro*, Pensa Multimedia, Lecce 2023.
- Mezirow J., *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione*, in S. P. Merriam (a cura di), *Apprendimento in età adulta*, Raffaello Cortina, Milano 2003, pp. 93-125.
- MIUR, *Una via italiana per il Service Learning*, Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Roma 2018.
- Mortari L., *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2004.
- Orlandini L. - Lotti P., *Service Learning e competenze per la sostenibilità. Esperienze italiane nella scuola e nell’università*, INDIRE, Firenze 2023.
- Orlandini L. - Lotti P., *Partecipazione e solidarietà. Il processo di istituzionalizzazione del Service Learning nelle Piccole Scuole*, I quaderni delle piccole scuole, anno 2023, quaderno n. 12 – Strumenti, INDIRE, Firenze 2023.
- Orlandini P. - Chipa L. - Giunti M., *Service Learning e cittadinanza globale. Esperienze e prospettive*, INDIRE, Firenze 2020.

- Schön D. A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it., Dedalo, Bari 1993.
- Tapia M. N., *Aprendizaje y servicio solidario: Una propuesta pedagógica para educar ciudadanos*, CLAYSS, Buenos Aires 2006.
- Taylor E. W. - Cranton P. (a cura di), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*, Jossey-Bass, San Francisco 2013.

Diego Di Masi e Gaia Del Negro

Service-Learning e neurodiversità.  
*Un'opportunità per sfidare la discriminazione abilista*<sup>1</sup>

1. Introduzione: neuronormatività e Service-Learning

Negli studi sullo sviluppo, la ricerca si è a lungo concentrata sullo sviluppo atipico, interpretato attraverso il paradigma del modello medico-individuale<sup>2</sup>. In questa prospettiva, condizioni come l'autismo, l'ADHD, la dislessia o la disabilità intellettiva sono state considerate patologie, problemi individuali da risolvere attraverso terapie e interventi specifici, per avvicinare le persone a uno sviluppo tipico, proprio di una normalità considerata naturale. Questo approccio è stato criticato dalle stesse comunità delle persone con disabilità, che hanno messo in evidenza il processo di disabilitazione che vivono le persone disabili quando incontrano ostacoli e barriere strutturali presenti nei contesti in cui vivono. All'interno di questa seconda prospettiva, che prende il nome di modello sociale, si è affermato il concetto di neurodiversità. Con il termine neurodiversità si intende indicare la varietà neurologica e cognitiva che, sottolinea Singer<sup>3</sup>, è virtualmente infinita all'interno della popolazione umana. La neurodiversità, o neurovarietà<sup>4</sup> come suggerisce

<sup>1</sup> La stesura dell'articolo è il risultato di un lavoro congiunto. In particolare, D. Di Masi ha curato il paragrafo 1; mentre G. Del Negro ha curato il paragrafo 3. I paragrafi 2 e 4 sono stati sviluppati congiuntamente.

<sup>2</sup> P. Dwyer, *The neurodiversity approach(es): What are they and what do they mean for researchers?*, «Human Development», LXVI, 2(2022), pp. 73–92.

<sup>3</sup> J. Singer, *Why can't you be normal for once in your life? From a "problem with no name" to a new category of disability*, in M. Corker – S. French (a cura di), *Disability Discourse*, Open University Press, 1999, pp. 59–67.

<sup>4</sup> L'adozione del termine *neurovarietà* appare preferibile rispetto a *neurodiversità*, poiché la parola “diversità” in italiano rimanda semanticamente a un “diverso da”, presupponendo implicitamente una norma da cui ci si discosta (R. Mastropasqua, *Per*

Mastropasqua<sup>5</sup>, comprende tanto i soggetti il cui sistema nervoso ha seguito traiettorie evolutive considerate normotipiche, quanto coloro la cui costituzione neuroevolutiva si esprime attraverso modalità di funzionamento eterogenee, spesso tradotte in repertori diagnostici e comportamentali elaborati in ambito medico-psicologico. Tale prospettiva, superando la dicotomia tipico/atipico, mira a spostare l'attenzione da un paradigma deficitario di matrice clinica, a una cornice socio-culturale che riconosce la pluralità dei modi di funzionamento neurologico come dimensione costitutiva della diversità umana. Scrive Grummt<sup>6</sup> “il termine “neuro” comprende non solo le connessioni all'interno del cervello, ma anche tutte le connessioni neurali in tutto il corpo. Ciò significa che quando parliamo di neurodiversità, non ci riferiamo solo a processi o procedure di pensiero diversi, ma anche alla diversità della percezione, dell'elaborazione e delle pratiche”<sup>7</sup>.

In letteratura il termine neurodiversità/neurovarietà viene presentato come paradigma, concetto politico, movimento, processo di costruzione dell'identità attraverso una performatività del pensiero e dell'azione; non è, né può, né deve essere una categoria diagnostica in quanto non fornisce una forma della divergenza attesa<sup>8</sup>. Il concetto di neurodiversità è stato introdotto nel dibattito pubblico da un'elaborazione collettiva avvenuta nella mailing list delle persone autistiche di Independent Living (InLv)<sup>9</sup>, per criticare e mettere in discussione la relazione di

*un uso consapevole del paradigma della Neurodiversità*, testo autopubblicato, licenza Creative Commons, 2023). “Varietà”, al contrario, evoca una pluralità interna a un insieme senza riferimento gerarchico o deviante, restituendo così con maggiore precisione il senso originario del paradigma: la molteplicità costitutiva dei funzionamenti neurologici umani, analogamente a quanto avviene per la biodiversità.

<sup>5</sup> R. Mastropasqua, *Per un uso consapevole del paradigma della Neurodiversità*, cit.

<sup>6</sup> M. Grummt, *Sociocultural perspectives on neurodiversity—An analysis, interpretation and synthesis of the basic terms, discourses and theoretical positions*, «Sociology Compass», XVIII, 8(2024), e13249.

<sup>7</sup> “neuro” encompasses not only the connections within the brain but also all neural connections throughout the body. This means that when we talk about neurodiversity, we are not just talking about different thought processes or procedures, but about the diversity of perception, processing, and practices.

<sup>8</sup> E. Valtellina (a cura di), *Sulla Disabilitazione. Introduzione ai Disability Studies*, UTET, Milano 2025.

<sup>9</sup> M. Botha – R. Chapman – M. Giwa Onaiwu – S.K. Kapp – A. Stannard Ashley –

potere che il paradigma medico-patologico aveva affermato attraverso la classificazione diagnostica<sup>10</sup>.

Il paradigma della neurodiversità ci invita a modificare anche il nostro linguaggio, di seguito si riporta un glossario sintetico elaborato a partire dal lavoro di Walker pubblicato in “Neuroqueer Heresies”<sup>11</sup>.

| Termine                                | Definizione                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Neurodiversità</i>                  | La naturale varietà del funzionamento neurologico umano.                                                                                                                  |
| <i>Paradigma della neurodiversità</i>  | Approccio che vede la diversità neurologica come naturale. Rifiuta l'idea di un solo tipo “normale” di cervello e riconosce le dinamiche di potere legate alla diversità. |
| <i>Movimento per la neurodiversità</i> | Movimento sociale per diritti, uguaglianza e inclusione delle persone neurodivergenti.                                                                                    |
| <i>Neurodivergente (ND)</i>            | Persona il cui funzionamento neurologico differisce significativamente dalle norme sociali.                                                                               |
| <i>Neurodivergenza</i>                 | Lo stato o condizione di essere neurodivergente, innata o acquisita.                                                                                                      |
| <i>Neurotipico</i>                     | Persona il cui funzionamento neurologico rientra negli standard di “normalità” socialmente definiti.                                                                      |
| <i>Neurodiverso</i>                    | Termine riferito a un gruppo composto sia da persone neurotipiche che neurodivergenti.                                                                                    |
| <i>Neuronormatività</i>                | Norme e assunti culturali che privilegiano il funzionamento “tipico” e marginalizzano chi se ne discosta.                                                                 |
| <i>Neuroqueer</i>                      | Prospettiva e pratica che intreccia neurodiversità e queer theory, sovvertendo norme neuronormative ed eteronormative.                                                    |

*Tab 1 Glossario neurodiversità*

N. Walker, *The neurodiversity concept was developed collectively: An overdue correction on the origins of neurodiversity theory*, «Autism», XXVIII, 6(2024), pp. 1591-1594.

<sup>10</sup> Rispetto alla diagnosi, Valtellina scrive: “l’atteggiamento realista nei confronti della diagnosi ha senso quando si tratta di entità cliniche con un’eziologia, una prognosi e, possibilmente, una cura. Questo non è il caso dell’autismo”, in E. Valtellina (a cura di), *Sulla Disabilitazione...*, cit., p. 21.

<sup>11</sup> N. Walker, *Neuroqueer Heresies. “Notes on the Neurodiversity Paradigm, Autistic Empowerment, and Postnormal Possibilities”*, Autonomous Press, Fort Worth 2021.



Questo dibattito non riguarda soltanto le persone neurodivergenti: i criteri attraverso cui definiamo i confini della divergenza mettono in luce le caratteristiche proprie della società neurotipica.

Chapman<sup>12</sup> ha evidenziato come il passaggio da un'economia di produzione a un'economia dei servizi abbia prodotto le condizioni che hanno fatto emergere un "mercato delle personalità"<sup>13</sup> in cui è diventato centrale il lavoro emozionale. Con la rivoluzione digitale, propria del capitalismo cognitivo, abbiamo assistito a una crescente attenzione della dimensione sensoriale-cognitiva che "ha comportato l'esclusione di un maggior numero di persone dall'istruzione o dal lavoro [...]. Un maggior numero di persone è stato danneggiato e considerato inadatto alle esigenze e all'organizzazione della nuova economia, nonché ai suoi requisiti sensoriali, cognitivi, emozionali. Un esempio chiave è emblematico della nostra epoca: l'autismo"<sup>14</sup>. Non solo il mercato del lavoro, anche lo spazio dell'educazione viene definito dai confini della neuronormatività che privilegia il funzionamento neurotipico e marginalizza chi se ne discosta.

Da questa prospettiva diventa cruciale interrogarsi sul ruolo del *Service-Learning* (SL), poiché le pratiche sviluppate al suo interno, se non accuratamente progettate, rischiano di riprodurre dinamiche abiliste che marginalizzano o svalutano individui e gruppi le cui modalità di funzionamento – cognitive, emotive, percettive, ecc. – non rientrano negli standard che la cultura dominante considera "normali". Per una pratica educativa che mette al centro la dimensione relazionale (con sé, con gli altri e con la comunità) declinandola anche all'interno dello sviluppo professionale, diventa necessario interrogarsi se riesce a rimuovere le barriere e gli ostacoli, che in un contesto che riproduce forme di esclusione per chi non possiede i requisiti sensoriali, cognitivi ed emozionali richiesti dal capitalismo cognitivo, possono incontrare le persone, che vengono disabilitate proprio per le loro caratteristiche relazionali, come per esempio avviene per l'autismo ed altre disabilità relazionali<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> R. Chapman, *L'impero della normalità. Neurodiversità e capitalismo*, Mimesis, Milano 2025.

<sup>13</sup> C.W. Mills, *Colletti bianchi: la classe media americana*, Edizioni di Comunità, Torino 2001.

<sup>14</sup> R. Chapman, *L'impero della normalità...*, cit., pp. 174-175

<sup>15</sup> E. Valtellina, *L'autismo come oggetto culturale: i Critical Autism Studies*, «L'Integrazione Scolastica e Sociale. Rivista pedagogica giuridica», XIV, 2(2015), pp. 143-151.

In un precedente lavoro<sup>16</sup> è emerso che numerose esperienze di SL in ambito inclusivo tendono a riprodurre logiche assistenzialistiche, relegando gli studenti con disabilità al ruolo di meri destinatari del servizio. Anche nei progetti che dichiarano di voler promuovere *l'agency*, le persone con disabilità vengono spesso coinvolte all'interno di relazioni fortemente asimmetriche, contrassegnate da dinamiche di dipendenza. La letteratura mostra, da un lato, progetti di SL orientati a modificare *gli atteggiamenti verso la diversità* – considerata, nel linguaggio dell'ICF<sup>17</sup>, un fattore contestuale che può facilitare o ostacolare la partecipazione delle persone con disabilità – e, dall'altro, interventi che concepiscono *la partecipazione delle persone disabili come occasione terapeutica*, finalizzata al potenziamento di specifiche abilità sociali e/o motorie individuate all'interno delle diagnosi.

L'obiettivo di questa *systematic review* è interrogare criticamente in che modo le pratiche di SL possano diventare strumenti di trasformazione sociale capaci di sovvertire le logiche neuronormative e abiliste ancora presenti nei contesti educativi universitari.

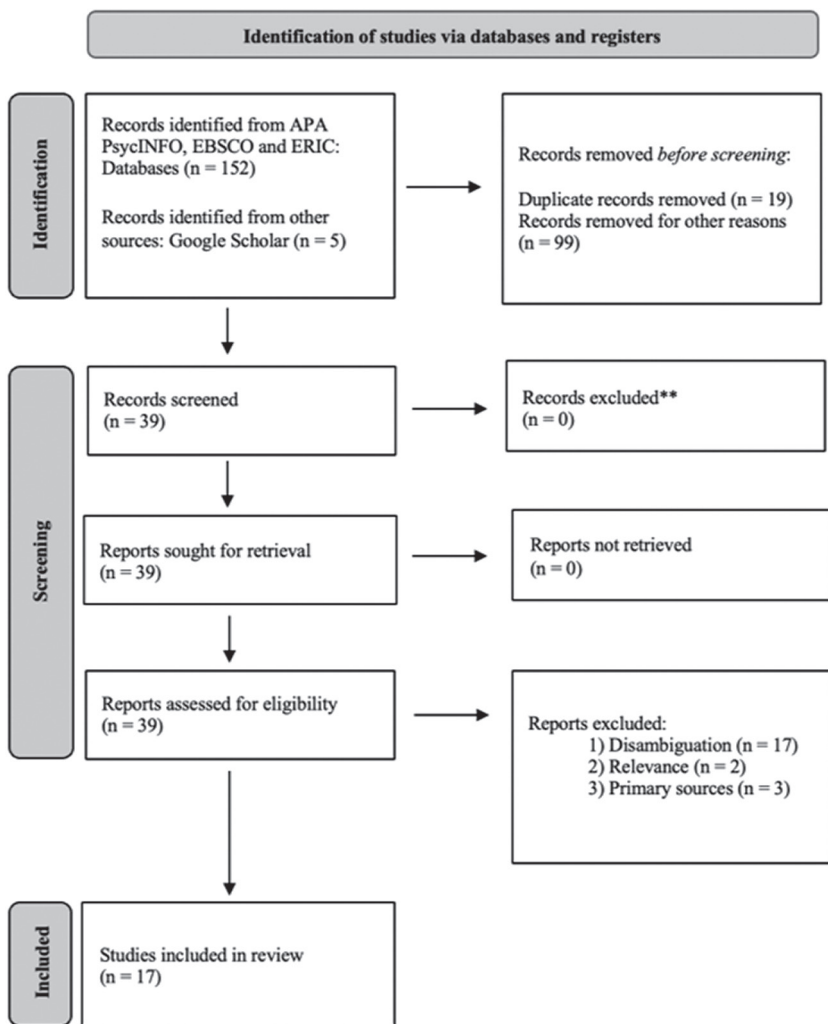
## 2. Metodologia

La ricerca è stata condotta come una *systematic review*<sup>18</sup> incorporando i processi specifici del quadro PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), ovvero l'identificazione, lo screening e l'ammissibilità. I passaggi delle azioni implementate nella revisione della letteratura sono mostrati nella Figura 1.

<sup>16</sup> D. Di Masi – A. Di Leva, *Service-learning and inclusion in higher education contexts. A thematic analysis*, «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», XXIII, 2(2023), pp. 44-60.

<sup>17</sup> La Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF), pubblicato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, fornisce sia un linguaggio unificato e standard, sia un modello concettuale di riferimento per la descrizione della salute e degli stati ad essa correlati.

<sup>18</sup> M.J. Page et. al., *The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews*, «BMJ», CCCLXXII, 71(2021).



*Figura 1. Processo di revisione della letteratura.*

### *Protocollo di revisione della letteratura*

La domanda che ha guidato la revisione della letteratura è stata la seguente: “Con quali modalità si può valorizzare l’esperienza di persone neurodi-

vergenti come soggetti impegnati in attività di apprendimento nell’ambito del SL all’università?”. La domanda ha permesso di focalizzare la ricerca e guidare la selezione e analisi degli studi inclusi. Sono stati adottati criteri specifici per determinare quali studi includere ed escludere dalla revisione:

- 1) Disambiguazione: il termine “service” si riferisce all’approccio del *Service-Learning*? In caso contrario, laddove si parli di servizi di altro tipo, l’articolo è scartato;
- 2) Rilevanza: l’approccio del *Service-Learning* è centrale nell’articolo? In caso contrario, laddove venga solo menzionato come una attività tra le altre, l’articolo è scartato;
- 3) Fonti primarie: in conformità con le caratteristiche di *systematic review*, sono state conservate solo le fonti primarie, mentre sono state scartate le review di letteratura.

### *Strategia di ricerca*

È stata effettuata la ricerca di articoli accademici *peer reviewed* pubblicati su riviste scientifiche in lingua inglese dal 2014 al 2024 sulle piattaforme APA PsycInfo, EBSCO (Education Source) ed ERIC, con una stringa che identificava l’area di sovrapposizione tra *service learning*, istruzione superiore e neurodiversità (“service learning” OR “service-learning” OR “community engagement” AND “higher education” OR “college” OR “university” OR “post secondary” OR “postsecondary” OR “tertiary education” OR “graduate” OR “undergraduate” AND “neurodiversity” OR “neurodiverse” OR “autism” OR “autistic” OR “adhd” OR “dyslexia” OR “neurodivergent” su APA PsychInfo e EBSCO; “service learning” AND “disability” AND “higher education” su ERIC). In seguito, per allargare la ricerca ad altre fonti non indicizzate, la prima stringa è stata utilizzata anche per una ricerca su *Google Scholar*.

### *Ricerca bibliografica e selezione degli studi*

Il processo di identificazione ha seguito la struttura proposta dalla dichiarazione PRISMA 2020 ed è rappresentato visivamente nella Fi-

gura 1, che evidenzia le tre fasi iniziali, identificazione, screening e ammissibilità, insieme al numero corrispondente di record recuperati in ciascuna fase.

*Step a) identificazione:* La ricerca sui database e altre risorse ha prodotto un totale di 159 record. Dopo la rimozione di duplicati e la selezione dei soli record con le parole *service-learning* e *neurodiversity* nel *subject* (abstract), sono rimasti 39 articoli.

*Step b) screening:* I 39 articoli sono stati tutti scaricati.

*Step c) ammissibilità:* In seguito, sono stati vagliati i criteri di eleggibilità. Il criterio di disambiguazione ha prodotto la selezione di 22 articoli in cui il termine servizio fosse riferito all'approccio del SL. Altri 2 articoli sono stati scartati perché il SL sebbene fosse presente, non era rilevante nello studio. Infine, 3 articoli sono stati scartati in quanto non erano fonti primarie (2 *systematic review* e 1 *scoping review*).

Come illustrato nella Figura 1, ciò ha portato a una serie finale di 17 articoli per l'analisi approfondita.

### 3. *Analisi trasversale*

Per l'analisi degli studi, sono state individuate alcune categorie: popolazione, *framework* teorico, obiettivi formativi, intervento, *study design*, *outcome*, ruolo del tutor, pratiche riflessive, valutazione, didattica. Tali categorie avevano l'obiettivo di mettere in luce l'apporto degli articoli rispetto a specifiche dimensioni pedagogiche di cornice, di processo e di risultato proprie del SL e le implicazioni per l'insegnamento universitario.

I due ricercatori hanno letto parallelamente i 17 articoli selezionati, compilando in modo progressivo una tabella di analisi condivisa. Di seguito, si riporta una sintetica analisi trasversale degli articoli per alcune delle categorie (popolazione e ambito accademico; obiettivi formativi ed esiti; tipologia di intervento e *study design*) che permettono di tracciare una panoramica della letteratura analizzata (Tab. 2). Altre dimensioni più specifiche, quali i quadri di riferimento teorico utilizzati, non sono oggetto di questo approfondimento.

*Popolazione e ambito accademico*

Solitamente, il cambiamento osservato riguarda gli studenti (universitari) neurotipici e non riguarda i soggetti neurodivergenti, che sono sempre presentati come “beneficiari” dell’intervento. Due articoli si focalizzano sui partner territoriali dei programmi di SL<sup>19</sup>. Un articolo<sup>20</sup> osserva i cambiamenti posturali dei bambini disabili coinvolti nel programma di SL.

Le discipline in cui si collocano le esperienze strutturate sono: formazione insegnanti (d’arte, di arte per la comunità, di educazione fisica, di tecnologia per la didattica), *counseling*, terapia fisica, ortopedia secondo la medicina cinese tradizionale, sport management, turismo.

*Obiettivi formativi ed esiti*

Gli obiettivi formativi riguardano lo sviluppo di skills e competenze specifiche nei percorsi formativi in cui il SL è introdotto. La mappatura di queste competenze fa emergere le seguenti aree tematiche:

- Relazione con sé: motivazione; autostima e fiducia in sé stessi;
- Relazionale con l’altro: capacità di ascolto; comportamenti prosociali, relazioni tra pari, capacità di cooperazione, empatia;
- Relazione con la comunità: responsabilità civica, relazioni con i membri della comunità, senso di appartenenza;
- Relazione con la professione: adattamento scolastico e aspettative sulle prospettive di lavoro future; competenze di insegnamento con persone disabili, consapevolezza e autoefficacia professionale; competenze di adattamento del trattamento terapeutico ai bisogni di persone disabili.

<sup>19</sup> S. Barton-Arwood – L. Lunsford – S.W. Suddeth, *University-Community Partnerships in Teacher Preparation: Changing Attitudes about Students with Disabilities*, «Journal of Public Scholarship in Higher Education», 6(2016), pp. 4-20; L.S. Dunn – D. Ceo-DiFrancesco – R. Srivastava, *Sharing a Vision with an International Partner through Photographs*, «Journal of Community Engagement and Higher Education», XI, (2019), 1, pp. 30-37.

<sup>20</sup> C. Salvador-Garcia – T. Valverde-Esteve – O. Chiva-Bartoll – M. Maravé-Vivas, *Dynamic balance improvement in children with Autism Spectrum Disorder after an extracurricular Service-Learning Physical Education program*, «Developmental Neurorehabilitation», XXVI, 1(2023), pp. 18-26.

Gli esiti di apprendimento delle attività svolte trasversalmente a tutti i programmi analizzati, sono riassumibili in 5 aree tematiche che descrivono un cambiamento nei comportamenti degli studenti:

- 1) (Auto)Consapevolezza - sviluppo della percezione di sé, degli altri, delle questioni di giustizia sociale legate alla neurodivergenza
- 2) Attitudine verso l'altro da sé - riduzione dell'ansia e degli stereotipi nel rapportarsi con persone diverse
- 3) Conoscenza disciplinare - comprensione concettuale e capacità di applicare la conoscenza
- 4) Senso di autoefficacia - convinzione riguardo alla propria capacità di mettere in atto i comportamenti necessari per portare a termine un compito specifico<sup>21</sup>
- 5) Orientamento al futuro - immaginazione professionale e personale e desiderio di lavorare con persone neurodivergenti.

*Tab 2 Articoli selezionati per la Systematic Review*

| Autori e anno              | Partecipanti                           | Tipologia di relazione                  | Research Design                            | Riflessione/ Valutazione                                             |
|----------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| Alexander, 2015            | insegnanti di arte in formazione       | con l'altro, con la comunità            | mixed methods                              | questionari, diari riflessivi, osservazione                          |
| Barton-Arwood et al., 2016 | insegnanti in formazione               | con sé, con la professione              | thematic analysis (TA) di dati qualitativi | diari riflessivi, poster session                                     |
| Casey et al., 2023         | insegnanti in formazione               | con sé, con la professione              | thematic analysis (TA) di dati qualitativi | diari riflessivi                                                     |
| Cheung et al., 2024        | studenti di ortopedia                  | con sé, con l'altro, con la professione | mixed methods                              | questionari, ePortfolio, focus group                                 |
| Chueh & Chen, 2014         | studenti universitari                  | n/a                                     | analisi post-strutturalista                | note di campo, fonti documentali                                     |
| Demartini, 2021            | studenti di sport management e turismo | con la comunità, con la professione     | mixed methods                              | questionari, osservazione, peer evaluation, quiz a risposta multipla |
| Dunn et al., 2019          | partner territoriale in Guatemala      | con l'altro, con la comunità            | case study                                 | Photovoice (intervista fotografica)                                  |

<sup>21</sup> A. Bandura, *Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change*, «Psychology Review», LXXXIV, 2(1977), pp. 191–215.

|                              |                                                  |                                         |                                            |                                                                              |
|------------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Frawley et al., 2023         | counselor in formazione                          | con sé, con l'altro                     | dati qualitativi (pre- post assessment)    | questionari validati                                                         |
| J. L. Jones et al., 2022     | studenti universitari                            | con l'altro                             | dati qualitativi (pre- post assessment)    | questionari validati                                                         |
| E. A. Jones et al., 2024     | studenti di psicologia o scienze dell'educazione | con l'altro, con la comunità            | mixed methods                              | osservazione, prove valutative, diari riflessivi portfolio e autovalutazione |
| Lee et al., 2020             | studenti di kinesiologia                         | con sé, con l'altro, con la professione | approccio quasi-sperimentale               | questionari validati, diari riflessivi                                       |
| Li et al., 2019              | studenti di psicologia dell'apprendimento        | con l'altro, con la professione         | approccio quasi-sperimentale               | diari riflessivi                                                             |
| Martin & Gagnon, 2017        | studenti di educazione fisica adattata           | con sé, con l'altro, con la professione | thematic analysis (TA) di dati qualitativi | note di campo e osservazione, valutazione dei tutor, focus group             |
| Nowell et al., 2020          | studenti universitari                            | con l'altro                             | mixed methods                              | questionario e casi studio                                                   |
| Salvador-Garcia et al., 2023 | insegnanti di educazione fisica in formazione    | con l'altro, con la professione         | approccio quasi-sperimentale               | osservazione e misurazione                                                   |
| Stone et al., 2020           | studenti universitari                            | con la comunità                         | racconto d'esperienza                      | artefatto (stampa 3D)                                                        |
| Tapley et al., 2019          | studenti di fisioterapia                         | con la professione                      | thematic analysis (TA) di dati qualitativi | diari riflessivi online                                                      |

### *Tipologia di intervento e study design*

Su 17 articoli, 12 presentano ricerche in cui il SL è parte integrante del corso universitario. Alcuni studi adottano un approccio quasi-sperimentale per analizzare l'impatto del SL sugli apprendimenti, confrontando i risultati ottenuti dagli studenti coinvolti in attività di SL con quelli di studenti che partecipano a insegnamenti tradizionali privi di tale componente<sup>22</sup>. In un articolo<sup>23</sup> sono messe a confronto le esperienze

<sup>22</sup> J. Lee – S.H. Chang – J.A. Haegele, *Does service learning work? Attitudes of college students toward individuals with disabilities*, «Journal of Experiential Education», XLIII, 4(2020), pp. 365–380; C. Salvador-Garcia et al., *Dynamic balance improvement in children with Autism Spectrum Disorder*, cit., pp. 18–26.

<sup>23</sup> Li Y. – Yao M. – Guo F. – Yao X. – Yan W., *Student knowledge construction in service-learning: The role of varied experiences*, «Instructional Science», 47(2019), pp. 399-422.



ze di studenti con due diverse modalità di SL, una in cui viene affiancato un solo bambino autistico e una in cui ne vengono seguiti due, uno dopo l'altro, al fine di valutare se variare l'esperienza favorisca l'apprendimento di strategie di intervento specifiche.

Altri studi utilizzano un approccio *mixed methods* per osservare i cambiamenti pre- post- esperienza di SL. Lo studio di Alexander<sup>24</sup> mette in evidenza quali atteggiamenti professionali il SL promuove (riduzione dell'ansia nel lavoro con la disabilità, cambio di percezione nel lavoro comunitario, sviluppo di leadership); lo studio condotto da Nowell e colleghi<sup>25</sup> documenta il cambiamento nella dimensione della consapevolezza, conoscenza e percezione della neurodivergenza.

La ricerca realizzata da Cheung et al.<sup>26</sup> presenta una applicazione interistituzionale del SL nei curriculum di medicina tradizionale cinese ortopedica, in cui emerge l'allineamento delle pratiche di riflessione e autoregolazione con la filosofia confuciana, nel coltivare valori professionali e personali; gli autori utilizzano sondaggi pre e post, focus group, e gli ePortfolio degli studenti (diario riflessivo multimodale digitale strutturato sia sulla conoscenza clinica e analisi di caso, sia su competenze di cittadinanza e multiculturalità), questi ultimi valutati anche dai partner territoriali rispetto allo sviluppo di responsabilità sociale e capacità di risoluzione dei problemi.

Alcuni studi utilizzano questionari validati. Jennifer L. Jones e colleghi<sup>27</sup> hanno utilizzato l'*Attitudes Toward Intellectual Disability* (ATTID), un questionario self-report di 70 item, per valutare il cambiamento negli

<sup>24</sup> N. Alexander, *Engaging a developmentally disabled community through arts-based service-learning*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», XIX, 4(2015), 4, pp. 183-206.

<sup>25</sup> S.W. Nowell – T. Regan – J. Amsbary – E. Crais – H. Able, *The impact of service-learning on undergraduate awareness and knowledge of autism spectrum disorder*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», XXIV, 1(2020), pp. 55-72.

<sup>26</sup> C.H. Cheung – P. Lau – F. Tu – D.F. Hao – K.K.L. Chung – J.H.T. Wong – A.T.S. Ng – S.S.Y. Siu, *Cross-Institutional Service-Learning in Orthopedics Curriculum in Traditional Chinese Medicine Education: APRS Service-Learning Model*, «Journal of Service-Learning in Higher Education», 18(2024), pp. 26-46.

<sup>27</sup> J.L. Jones – K.L. Gallus – A. Manning-Ouellette, *Exploring the impact of community-engaged programs on undergraduate students' attitudes toward intellectual disability*, «Journal of Community Engagement and Higher Education», XIV, 2(2022), pp. 19-33.

atteggiamenti affettivi, comportamentali e cognitivi nei confronti della disabilità intellettiva, con studenti impegnati in programmi sociali nel campus universitario.

Frawley e colleghi<sup>28</sup> hanno studiato gli apprendimenti di studenti di *counseling* sviluppando una apposita *Self-Efficacy for Working with Individuals with Unique Abilities/Intellectual Disabilities Scale*, che misura il senso di autoefficacia rispetto alla possibilità di lavorare con persone disabili.

Altri studi utilizzano un approccio qualitativo con l'uso di diari riflessivi, focus group, note di campo, valutazione dei tutor, osservazione del comportamento<sup>29</sup>. Dunn e colleghi<sup>30</sup> utilizzano lo strumento *photovoice* per far emergere i bisogni dei soggetti territoriali partner nel programma di *Service-Learning* internazionale.

Il lavoro di Emily A. Jones et al.<sup>31</sup> analizza un'esperienza di *e-Service Learning* (a distanza), in cui studenti universitari di un corso online hanno fornito servizi di intervento comportamentale in telemedicina a bambini autistici; la valutazione ha riguardato sia l'apprendimento civico e tecnico (conoscenza dell'autismo e delle modalità di intervento in telemedicina) degli studenti, sia il miglioramento comportamentale dei destinatari.

La nostra rassegna degli articoli selezionati si chiude con due lavori

<sup>28</sup> C. Frawley – L.O. Campbell – V.P. Kelchner – K. Babb, *Exploring Counselor Self-Efficacy through a Service-Learning Project among Youth with Unique Abilities*, «Journal of Service-Learning in Higher Education», 17(2023), pp. 118-135.

<sup>29</sup> S. Barton-Arwood et al., *University-Community Partnerships in Teacher Preparation*, cit., pp. 4-20; M.R. Martin – A. Gagnon, *Service learning in adapted physical education: Connecting the classroom to the community*, «Journal of Community Engagement and Higher Education», IX, 3(2017), pp. 48-61; S. Tapley – H. Tapley – T. Idlewine – J. Kiesel, *Service learning in physical therapy professional education: student reflections of the special olympics funfitness program*, «Journal of Community Engagement and Higher Education», XI, 3(2019), pp. 33-47; A. DeMartini, *Social Justice through Service-Learning in Parks & Recreation Management Education*, «Experiential Learning and Teaching in Higher Education», IV, 2(2021), pp. 73-84; E. Casey – J. Kirk – L. McLendon, *Understanding Preservice Teachers' Perceptions of Service-Learning When Teaching Educational Technology to Students with Exceptionalities*, «Journal of Service-Learning in Higher Education», 16(2023), pp. 80-92.

<sup>30</sup> L.S. Dunn et al., *Sharing a Vision with an International Partner through Photographs*, cit., pp. 30-37.

<sup>31</sup> E.A. Jones – A.G. Vias – M. Saleem – P.E. MacDowell – R. Sheikh, *Extreme e-service learning: Student implemented telehealth intervention for children with autism*, «Scholarship of Teaching and Learning in Psychology», Advance online publication (2024), pp. 1-21.

che non documentano una ricerca. Il primo<sup>32</sup> racconta un'attività di SL con stampe 3D, in cui gli studenti in team hanno sviluppato dei prototipi accessibili raccogliendo informazioni dalla comunità delle persone ipovedenti attraverso relatori ospiti, letture, *podcast* e *vidcast*; il secondo<sup>33</sup> propone un'analisi post-strutturalista delle dinamiche di potere del SL in ambito medico.

Nel prossimo paragrafo approfondiremo due dimensioni in cui emerge il ruolo che occupano gli studenti nei progetti di SL: la ricerca e la supervisione. Queste due dimensioni saranno indagate attraverso la lente della riflessività e della valutazione per individuare se e come l'esperienza delle persone neurodivergenti viene valorizzata nelle attività di apprendimento.

#### 4. *Per un Service-Learning orientato al paradigma della neurodiversità*

Dall'analisi delle esperienze di SL condotte in contesti universitari e rivolte a persone neurodivergenti emerge un quadro ancora polarizzato tra approcci medicalizzanti e tentativi di trasformazione pedagogica orientati all'inclusione e al riconoscimento della diversità. Le pratiche riflessive risultano prevalentemente centrate sugli studenti universitari neurotipici, con processi di autoriflessione guidati da domande standardizzate che raramente coinvolgono direttamente i soggetti neurodivergenti. Fatta eccezione per i lavori che hanno impiegato strumenti come *photovoice* o *e-portfolio*, la prospettiva e la voce delle persone neurodivergenti rimangono sostanzialmente escluse.

La valutazione degli esiti continua a privilegiare dimensioni funzionali o riabilitative - come il miglioramento posturale o cognitivo - riproducendo logiche abiliste. Sono quasi del tutto assenti progetti di SL in cui gli studenti neurodivergenti assumano un ruolo attivo nel proprio

<sup>32</sup> B. Stone – D. Kay – A. Reynolds – D. Brown, *3D Printing and service learning: accessible open educational resources for students with visual impairment*, «International Journal of Teaching and Learning in Higher Education», XXXII, 2(2020), pp. 336-346.

<sup>33</sup> H.C. Chueh – Y.T. Chen, *Social Involvement: Deconstructing practices relating to the formation of students who work with autistic children in a university service-learning course*, «Educational Philosophy and Theory», XLVI, 12(2014), pp. 1366-1380.

processo di apprendimento: nella maggior parte degli studi esaminati, i partecipanti attivi sono esclusivamente studenti neurotipici.

Alcune indicazioni utili per sviluppare progetti di SL inclusivo tuttavia emergono. In primo luogo, appare essenziale coinvolgere tutti gli studenti, neurotipici e neurodivergenti, in ogni fase del percorso - dall'analisi dei bisogni alla restituzione - adottando strumenti multimodali che favoriscano la partecipazione. In secondo luogo, superare il modello medico richiede di costruire relazioni di reciprocità capaci di mettere in discussione la gerarchia dei ruoli, riconoscendo alle persone neurodivergenti una posizione di co-autorialità. Tra le strategie più efficaci figurano la promozione di contatti prolungati e cooperativi, fondati su obiettivi condivisi, e l'organizzazione di esperienze che favoriscano la pluralità delle scelte e il confronto tra pari attraverso pratiche di peer tutoring.

La *review* conferma dunque la necessità di ripensare il SL come dispositivo trasformativo non solo per gli studenti universitari, ma anche per le persone neurodivergenti, riconoscendole come co-protagoniste del processo formativo. Ciò comporta il passaggio da una logica di “servizio al soggetto fragile” a un paradigma di co-apprendimento e reciprocità, nel quale la conoscenza si costruisce attraverso pratiche relazionali e dialogiche che valorizzano i molteplici modi di percepire, pensare e agire nel mondo.

In conclusione, gli studi analizzati mostrano come il SL, pur rappresentando un contesto potenzialmente fertile per la partecipazione e l'inclusione, tenda ancora a riprodurre logiche abiliste e neuronormative. Un SL orientato al paradigma della neurodiversità richiede invece di accogliere la pluralità dei modi di conoscere e di partecipare, promuovendo esperienze co-progettate, continuative e fondate sulla reciprocità. La riflessività, in questa prospettiva, diviene una pratica incarnata, relazionale e anti-neuronormativa che trasforma tutti i partecipanti - studenti, docenti e comunità - in soggetti di apprendimento e di trasformazione collettiva.

## Bibliografia

- Alexander N., *Engaging a developmentally disabled community through arts-based service-learning*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», XIX, 4(2015), pp. 183-206.
- Bandura A., *Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change*, «Psychology Review», LXXXIV, 2(1977), pp. 191-215.
- Barton-Arwood S. – Lunsford L. – Suddeth S.W., *University-Community Partnerships in Teacher Preparation: Changing Attitudes about Students with Disabilities*, «Journal of Public Scholarship in Higher Education», 6(2016), pp. 4-20.
- Botha M. – Chapman R. – Giwa Onaiwu M. – Kapp S.K. – Stannard Ashley A. – Walker N., *The neurodiversity concept was developed collectively: An overdue correction on the origins of neurodiversity theory*, «Autism», XXVIII, 6(2024), pp. 1591-1594.
- Casey J.E. – Kirk J. – McLendon L., *Understanding Preservice Teachers' Perceptions of Service-Learning When Teaching Educational Technology to Students with Exceptionalities*, «Journal of Service-Learning in Higher Education», 16(2023), pp. 80-92.
- Chapman R., *L'impero della normalità. Neurodiversità e capitalismo*, Mimesis, Milano 2025.
- Cheung C.H. – Lau P. – Tu F. – Hao D.F. – Chung K.K.L. – Wong J.H.T. – Ng A.T.S. – Siu S.S.Y., *Cross-Institutional Service-Learning in Orthopedics Curriculum in Traditional Chinese Medicine Education: APRS Service-Learning Model*, «Journal of Service-Learning in Higher Education», 18(2024), pp. 26-46.
- Chueh H.C. – Chen Y.T., *Social Involvement: Deconstructing practices relating to the formation of students who work with autistic children in a university service-learning course*, «Educational Philosophy and Theory», XLVI, 12(2014), pp. 1366-1380.
- DeMartini A., *Social Justice through Service-Learning in Parks & Recreation Management Education*, «Experiential Learning and Teaching in Higher Education», IV, 2(2021), pp. 73-84.
- Di Masi D. – Di Leva A., *Service-learning and inclusion in higher education contexts. A thematic analysis*, «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», XXIII, 2(2023), pp. 44-60.
- Dunn L.S. – Ceo-DiFrancesco D. – Srivastava R., *Sharing a Vision with an International Partner through Photographs*, «Journal of Community Engagement and Higher Education», XI, 1(2019), pp. 30-37.
- Dwyer P., *The neurodiversity approach(es): What are they and what do they mean for researchers?*, «Human Development», LXVI, 2(2022), pp. 73-92.

- Frawley C. – Campbell L.O. – Kelchner V.P. – Babb K., *Exploring Counselor Self-Efficacy through a Service-Learning Project among Youth with Unique Abilities*, «Journal of Service-Learning in Higher Education», 17(2023), pp. 118-135.
- Grummt M., *Sociocultural perspectives on neurodiversity—An analysis, interpretation and synthesis of the basic terms, discourses and theoretical positions*, «Sociology Compass», XVIII, 8(2024), e13249.
- Jacoby B., *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*, John Wiley & Sons, Hoboken 2014.
- Jones J.L. – Gallus K.L. – Manning-Ouellette A., *Exploring the impact of community-engaged programs on undergraduate students' attitudes toward intellectual disability*, «Journal of Community Engagement and Higher Education», XIV, 2(2022), pp. 19-33.
- Jones E.A. – Vias A.G. – Saleem M. – MacDowell P.E. – Sheikh R., *Extreme e-service learning: Student implemented telehealth intervention for children with autism*, «Scholarship of Teaching and Learning in Psychology», Advance online publication (2024), pp. 1-21.
- Lee J. – Chang S.H. – Haegele J.A., *Does service learning work? Attitudes of college students toward individuals with disabilities*, «Journal of Experiential Education», XLIII, 4(2020), pp. 365-380.
- Li Y. – Yao M. – Guo F. – Yao X. – Yan W., *Student knowledge construction in service-learning: The role of varied experiences*, «Instructional Science», 47(2019), pp. 399-422.
- Martin M.R. – Gagnon A., *Service learning in adapted physical education: Connecting the classroom to the community*, «Journal of Community Engagement and Higher Education», IX, 3(2017), pp. 48-61.
- Mastropasqua R., *Per un uso consapevole del paradigma della Neurodiversità*, testo autopubblicato, licenza Creative Commons, 2023.
- Mills C.W., *Colletti bianchi: la classe media americana*, Edizioni di Comunità, Torino 2001.
- Nowell S.W. – Regan T. – Amsbary J. – Crais E. – Able H., *The impact of service-learning on undergraduate awareness and knowledge of autism spectrum disorder*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», XXIV, 1(2020), pp. 55-72.
- Page M.J. et. al., *The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews*, «BMJ», CCCLXXII, 71(2021).
- Ritchhart R. – Church M. – Morrison K., *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*, John Wiley & Sons, Hoboken 2011.
- Salvador-Garcia C. – Valverde-Esteve T. – Chiva-Bartoll O. – Maravé-Vivas M., *Dynamic balance improvement in children with Autism Spectrum Disorder after*

- an extracurricular Service-Learning Physical Education program*, «Developmental Neurorehabilitation», XXVI, 1(2023), pp. 18-26.
- Singer J., *'Why can't you be normal for once in your life? From a "problem with no name" to a new category of disability'*, in M. Corker – S. French (a cura di), *Disability Discourse*, Open University Press, 1999, pp. 59-67.
- Stone B. – Kay D. – Reynolds A. – Brown D., *3D Printing and service learning: accessible open educational resources for students with visual impairment*, «International Journal of Teaching and Learning in Higher Education», XXXII, 2(2020), pp. 336-346.
- Tapley S. – Tapley H. – Idlewine T. – Kiesel J., *Service learning in physical therapy professional education: student reflections of the special olympics funfitness program*, «Journal of Community Engagement and Higher Education», XI, 3(2019), pp. 33-47.
- Valtellina E., *L'autismo come oggetto culturale: i Critical Autism Studies*, «L'Integrazione Scolastica e Sociale. Rivista pedagogico giuridica», XIV, 2(2015), pp. 143-151.
- Valtellina E. (a cura di), *Sulla Disabilitazione. Introduzione ai Disability Studies*, UTET, Milano 2025.
- Walker N., *Neuroqueer Heresies. "Notes on the Neurodiversity Paradigm, Autistic Empowerment, and Postnormal Possibilities"*, Autonomous Press, Fort Worth 2021.

Culcasi Irene - Cesarano Valentina Paola  
Striano Maura - Cinque Maria

*Dialogo tra Service-Learning e Philosophy for Children:  
un ponte tra università e scuole del Mezzogiorno<sup>1</sup>*

*Introduzione*

Il Rapporto UNESCO *Reimagining our Futures Together*<sup>2</sup> invita a ripensare l'educazione attraverso un nuovo patto sociale basato su cooperazione, solidarietà e corresponsabilità educativa. In questa prospettiva, le università – nell'ambito della Terza Missione – possono svolgere un ruolo strategico nel sostegno ai territori, contribuendo alla co-creazione di conoscenze e alla diffusione di valori civici in collaborazione con le comunità locali.

In tale cornice si colloca il Campionato dei Valori, progetto pilota promosso dalla Fondazione MERITA insieme a Mus-e Napoli, al Centro di Ricerca sull'Indagine Filosofica (CRIF) e alle Università di Napoli Federico II e LUMSA. Il progetto rappresenta un esempio emblematico di come l'università possa mettere la propria ricerca e competenza pedagogica al servizio del territorio, attivando partecipativi che coinvolgono scuole, famiglie e attori del territorio. Rivolto alle scuole primarie del Mezzogiorno, valorizza la comunità educante nel suo insieme, riconoscendola come snodo fondamentale nella costruzione condivisa di significati e valori.

<sup>1</sup> Contributi degli autori: Concettualizzazione, I.C., V.P.C., M.S., M.C.; Metodologia, I.C., V.P.C.; questionari I.C., V.P.C.; Analisi dei dati, I.C. V.P.C., M.C.; Redazione della bozza originale, I.C., V.P.C., M.S., M.C.; Editing, I.C., V.P.C.; Supervisione, M.S., M.C. Tutti gli autori hanno letto e approvato la versione pubblicata del manoscritto.

<sup>2</sup> International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, UNESCO, Paris 2021.



L'obiettivo è promuovere una cultura del bene comune attraverso attività che intrecciano riflessione filosofica e pratiche solidali. A tale scopo il progetto integra due approcci complementari: la *Philosophy for Children* (P4C), per sviluppare pensiero critico, creativo e caring<sup>3</sup>, e il *Service-Learning* (SL), per tradurre valori e competenze in azioni di servizio alla comunità. I temi del Campionato – solidarietà, inclusione, parità di genere, lavoro e sviluppo, sostenibilità, uguaglianza e legalità – vengono esplorati nella Comunità di Ricerca (P4C) e trasformati in iniziative territoriali che mettono in dialogo scuole, famiglie ed enti locali attraverso il SL.

La scelta di integrare P4C e SL si fonda sull'idea che la riflessione rappresenti il nucleo trasformativo del processo di apprendimento-servizio<sup>4</sup>. Tuttavia, la letteratura sul SL evidenzia la mancanza di protocolli che ne guidino l'attuazione strutturata e coerente con l'esperienza<sup>5</sup>. In tal senso, la P4C offre un dispositivo metodologico in grado di sostenere processi riflessivi profondi e dialogici, radicati nella pratica e aperti al confronto con la complessità del reale.

Il presente contributo, nella cornice della relazione tra università, scuole, famiglie e territorio, analizza le potenzialità educative dell'integrazione tra riflessione, esperienza e impegno, mostrando come l'incontro tra SL e P4C generi impatti significativi sul piano formativo e sociale, configurandosi come un modello replicabile di educazione civica e cooperazione interistituzionale.

## 1. Cornice teorica e riferimenti pedagogici

### 1.1 Educare ai valori tra riflessione e azione

L'educazione ai valori non può essere concepita come un dispositivo di accesso a valori già precostituiti e predeterminati, riconosciuti come

<sup>3</sup> M. Lipman – A.M. Sharp – F.S. Oscanyan, *La filosofia in el aula*, Ediciones De La Torre, Madrid 1992.

<sup>4</sup> S. Bornatici, *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-learning*, Vita e Pensiero, Milano 2020.

<sup>5</sup> M. Gibson – P. Hauf – B.S Long – G. Sampson, *Reflective practice in service learning: Possibilities and limitations*, «Education+ Training», LIII, 4(2011), pp. 284-296.

riferimento condiviso nell'ambito di una comunità o di una società. I valori, infatti, sono il prodotto di un processo di indagine e di riflessione critica a partire da dilemmi emergenti in particolari momenti storici e in specifiche e peculiari configurazioni contestuali. Per questo motivo non possono essere considerati come una realtà statica, né tantomeno possono essere presentati come qualcosa a cui riferirsi in modo acritico e passivo. D'altro canto, i valori hanno significato nella misura in cui non restano semplici enunciazioni, ma si traducono in forme di agire pratico con un impatto concreto sul vivere individuale e collettivo. Ne deriva una concezione dell'educazione ai valori come percorso che intreccia un processo di costruzione, decostruzione e ricostruzione dei valori riconosciuti come riferimenti etici e morali, insieme alla loro applicazione nelle situazioni reali. Da qui l'esigenza di modelli e metodologie utili a declinare l'educazione ai valori in forma di ricerca etica e di agire situato, sviluppando negli studenti consapevolezza critica e capacità di trasformare i valori in azioni responsabili.

### *1.2 La Philosophy for Children: il pensiero critico come pratica dialogica*

La P4C è un programma educativo che nasce negli Stati Uniti nella seconda metà degli anni Settanta con l'obiettivo di offrire a bambine e bambini, adolescenti ed adulti la possibilità di acquisire la capacità di pensare in modo autonomo e critico impadronendosi della metodologia della ricerca filosofica nella misura in cui questo tipo di indagine ha come oggetto credenze, idee, valori che vengono sottoposti ad un processo di esplorazione e revisione critica. Matthew Lipman, ideatore del programma, insieme ad Ann Margaret Sharp, ha evidenziato come la P4C si basi in prima istanza sulle domande che le bambine e i bambini ci pongono e si pongono e alle quali gli adulti tendono a sottrarsi con fastidio nella misura in cui queste domande «si indirizzano a cose che preferiamo dare per scontate<sup>6</sup>; per questo motivo, «nella preoccupazione di conservare le nostre credenze così come sono tendiamo a liquidare la tensione euristica dei bambini come scetticismo e lo scetticismo come

<sup>6</sup> M. Lipman, *Philosophy for Children*, «Metaphilosophy», VII, 1(1976), pp. 17-39.

oltraggiosa incredulità»<sup>7</sup>. È proprio tale tensione euristica che occorre promuovere affinché le bambine e i bambini sviluppino la capacità di elaborare giudizi in modo critico e riflessivo, analizzando credenze, idee e valori spesso assunti come dati di fatto ma che, se non adeguatamente compresi nel loro senso e significato, difficilmente possono costituire un riferimento solido e duraturo.

La P4C attraverso l'impiego di materiali-stimolo appositamente elaborati e di una metodologia basata sul confronto intersoggettivo e sul dialogo, permette di affrontare i valori come oggetti di quella che Lipman e Sharp<sup>8</sup> definiscono *ethical inquiry* (indagine etica), esplorandone in profondità la natura, l'origine e le implicazioni etiche, morali e pratiche. Il contesto in cui si realizza tale esplorazione è quello intersoggettivo della *community of philosophical inquiry* (comunità di ricerca filosofica), che consente di mettere a confronto i riferimenti valoriali di ciascuno con quelli degli altri, di riconoscere contraddizioni, limiti e parzialità, ma anche di approfondire il significato e di prefigurarne le conseguenze sul piano dell'agire pratico, nonché le implicazioni di ordine culturale e sociale. Come sottolinea M. Gregory, il ruolo della comunità di ricerca filosofica è quello di promuovere la critica reciproca, che implica «la richiesta di chiarimento, l'elaborazione e la correzione»<sup>9</sup>. La comunità di ricerca filosofica crea le condizioni affinché tali procedure vengano progressivamente interiorizzate da ciascun partecipante al processo di indagine, fino a trasformarsi in *habits* riflessivi individuali<sup>10</sup>.

In questa prospettiva, la partecipazione a una comunità di ricerca filosofica che indaga sui valori consente di acquisire e consolidare la capacità di riflettere criticamente non solo sul piano inter-individuale, ma anche su quello intra-individuale, in relazione alle costellazioni di idee e valori in cui ciascuno è implicato in virtù della propria appartenen-

<sup>7</sup> *Ibi*, p. 25.

<sup>8</sup> M. Lipman – A.M. Sharp, *Ethical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Lisa*, 2a ed., Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair 1985.

<sup>9</sup> M.R. Gregory, *Charles Peirce and the Community of Philosophical Inquiry*, «Department of Educational Foundations Scholarship and Creative Works», 121 (2022), <https://digitalcommons.montclair.edu/educ-fdns-facpubs/121> (consultato il 26 ottobre 2025).

<sup>10</sup> M. Lipman – A.M. Sharp, *Some educational presuppositions of philosophy for children*, «Oxford Review of Education», IV, 1 (1978), pp. 85-90.

za, delle radici culturali e familiari, dell'origine e delle scelte personali. I valori, tuttavia, acquisiscono significato, consistenza e visibilità solo attraverso l'agire pratico che si manifesta in azioni, comportamenti e pratiche sviluppate a livello individuale e collettivo.

### 1.3 *Il Service-Learning: apprendere servendo, servire apprendendo*

Il SL, diffusosi negli Stati Uniti dagli anni Sessanta, è un approccio pedagogico che propone un apprendimento ancorato alla realtà e orientato al servizio alla comunità. Gli studenti sono invitati a leggere i bisogni sociali e a co-progettare insieme alla comunità azioni di impatto sociale, utilizzando le discipline curriculari come strumenti di intervento. L'elemento distintivo del SL – che lo distingue sia dalle metodologie didattiche tradizionali sia dal volontariato occasionale – risiede nell'integrazione intenzionale tra apprendimento e servizio, che ne fa non solo una proposta innovativa, ma un vero e proprio orizzonte educativo etico, civico e trasformativo<sup>11</sup>.

In un unico processo, il SL unisce insegnamento, apprendimento e impegno nella realtà, con il duplice obiettivo di rispondere ai bisogni del territorio e favorire un apprendimento autentico, radicato nell'esperienza. Il curriculum diventa così strumento di educazione alla cittadinanza: si apprende attraverso l'azione solidale. Per questo il SL è stato definito «un atto di cura», una pedagogia che mette al centro relazione, esperienza e corresponsabilità, generando trasformazioni condivise<sup>12</sup>. Gli studenti interiorizzano valori, sviluppano comportamenti prosociali e competenze trasversali che favoriscono partecipazione democratica e protagonismo<sup>13</sup>.

<sup>11</sup> A. Furco – K. Norvell, *What is service learning? Making sense of pedagogy and practice*, in P. Aramburuzabala – L. McIlrath – H. Opazo (a cura di), *Embedding Service Learning in European Higher Education*, Routledge, London 2019, pp. 13-15. M.N. Tapia, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, tr. it., Città Nuova, Roma 2006.

<sup>12</sup> I. Culcasi, *Service-Learning: l'educazione che trasforma. Un ponte tra saperi e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce 2025.

<sup>13</sup> I. Fiorin (a cura di), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori Università, Milano 2016.

Il modello – ispirandosi a J. Dewey<sup>14</sup> e P. Freire<sup>15</sup> e traendo dal primo l'idea di educazione democratica e dal secondo la visione coscientizzante e trasformativa dell'educazione – si orienta verso l'educazione del *Sentido* (ricerca di senso) per integrare armonicamente i linguaggi del cuore, della mente e delle mani<sup>16</sup>: il cuore apre alla partecipazione e al farsi interrogare dalle situazioni di bisogno e fragilità; la mente spinge a non limitarsi alla commozione, ma a cercare le cause, a ipotizzare soluzioni, richiedendo studio, approfondimento e sviluppo di competenze; e le mani conducono all'agire, al prendere posizione e al compromettersi, trasformando l'apprendimento in servizio e l'emozione in azione, superando l'istruzione come mero deposito di conoscenze per ridare all'educazione il compito di dare senso e significato<sup>17</sup>.

In ambito universitario il SL rappresenta una leva strategica per ripensare il ruolo sociale dell'università e per istituzionalizzare pratiche che leghino il sapere alla giustizia sociale<sup>18</sup>. L'università è chiamata a rimettere in dialogo istituzione accademica e comunità, attivare processi inclusivi e partecipativi e finalmente diventare un luogo di connessione e di corresponsabilità educativa

In definitiva, il SL si configura come un paradigma educativo che ribalta la logica dell'utilitarismo in quella della gratuità, passando dal *servirsi* al *servire*. Nella sua apparente semplicità, racchiude una profonda complessità di significati, ponendosi come una delle vie più feconde per restituire responsabilità al sapere e senso all'apprendere. Esso risponde al bisogno umano di essere significativi per gli altri e parte di una comunità, offrendo ai giovani un orizzonte educativo non solo cognitivo, ma anche etico e trasformativo: un'educazione che non si limita a insegnare meglio, ma prepara a vivere insieme in un mondo complesso, interdipendente e fragile<sup>19</sup>.

<sup>14</sup> J. Dewey, *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, Macmillan, New York 1916.

<sup>15</sup> P. Freire, *Pedagogia degli oppressi*, tr. it., Edizioni Gruppo Abele, Torino 2002.

<sup>16</sup> I. Fiorin, *Conclusioni*, in I. Culcasi, *Service-Learning: l'educazione che trasforma...*, cit., pp. 167-171.

<sup>17</sup> Ibidem.

<sup>18</sup> M. Cinque - I. Culcasi - L. Dal Follo (a cura di), *Costruire comunità. La proposta del Service-Learning*, Educare Oggi, Roma 2021.

<sup>19</sup> I. Fiorin, *Conclusioni*, in I. Culcasi, *Service-Learning: l'educazione che trasforma...*, cit., pp. 167-171.

## 2. *Il progetto Il Campionato dei Valori*

Il Campionato dei Valori<sup>20</sup> coinvolge dodici scuole primarie in sei regioni del Sud Italia (Campania, Puglia, Calabria, Sicilia, Abruzzo e Sardegna), con un'estensione prevista alla Basilicata. Nel secondo anno ha raggiunto 420 alunni e formato 24 docenti, avvicinandosi all'obiettivo triennale di 750 studenti e 66 insegnanti. Il progetto propone un campionato tra scuole, invitando bambini, famiglie e comunità a riflettere sui valori fondanti della vita sociale e civile e a tradurli in azioni solidali concrete in collaborazione con enti e istituzioni locali.

I temi affrontati – solidarietà, inclusione, parità di genere, lavoro e sviluppo, sostenibilità, uguaglianza nei diritti e legalità – vengono esplorati su due livelli complementari che integrano dimensione riflessiva e dimensione operativa. A un primo livello, i valori del bene comune, della partecipazione e della responsabilità individuale e collettiva vengono approfonditi come idee guida attraverso la metodologia dell'indagine filosofica propria della P4C; a un secondo livello, studenti e studentesse sono coinvolti in azioni di SL che traducono in pratica i principi discussi, promuovendo la partecipazione attiva, l'impegno civico e la costruzione di competenze di cittadinanza.

Ogni scuola, annualmente, in collaborazione con la rete di progetto, individua una problematica rilevante nel proprio contesto territoriale, scegliendo uno o più valori su cui sviluppare un percorso coerente e integrato, con il supporto di docenti referenti ed esperti P4C e SL. Le attività annuali prevedono 35 ore di lavoro per classe, articolate in 15 sessioni di P4C e SL, da tradurre in progetti di servizio comunitario (es. azioni di tutela ambientale, inclusione sociale, promozione della legalità). Le attività si concretizzano inoltre nella produzione di materiali multimediali che documentano e condividono il percorso intrapreso (Figura 1).

<sup>20</sup> Campionato dei Valori, [www.campionatodeivalori.it](http://www.campionatodeivalori.it) (consultato il 26 ottobre 2025).

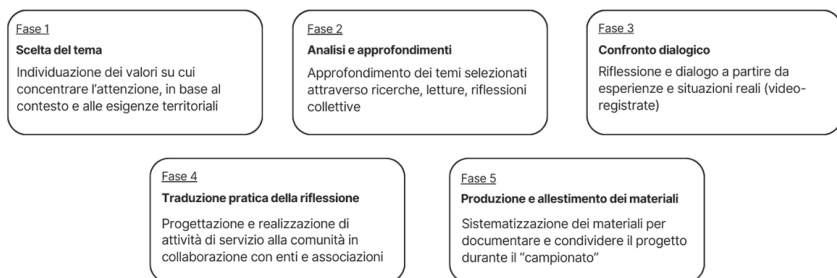


Figura 1. *Fasi di svolgimento di un'annualità del progetto Il Campionato dei Valori.*

### 3. Risultati di impatto

Per valutare gli esiti del progetto sono stati inviati a scuole e famiglie strumenti di monitoraggio quali-quantitativi basati sugli indicatori previsti, riguardanti: la percezione dell'efficacia educativa e didattica della combinazione tra P4C e SL, l'*engagement* dei docenti, le competenze didattiche e progettuali sugli approcci proposti, la qualità delle relazioni educative, la partecipazione attiva degli studenti, lo sviluppo di competenze relazionali e metacognitive e l'integrazione dei valori civici nel curriculum. La raccolta dei dati è avvenuta tramite un questionario online anonimo somministrato al termine delle attività annuali di progetto. La prima sezione del questionario rileva informazioni socio-anagrafiche, utili a delineare il profilo dei rispondenti, mentre le sezioni successive variano per tipologia di destinatari:

- Per i docenti il questionario comprende domande a scelta multipla e aperte per analizzare le ricadute didattiche del progetto, le competenze acquisite, i cambiamenti osservati negli alunni e sul ruolo della scuola nella promozione della cittadinanza attiva.
- Per le famiglie le domande indagano la frequenza di comportamenti prosociali osservati nei figli e la percezione dei valori civici e solidali proposti dalla scuola, con alcune domande aperte per approfondire vissuti e percezioni (es.: «Come genitore, quanto è importante per lei che la scuola adotti un approccio integrato tra teoria e pratica, tra valori solidali e incontro dei bisogni sociali?»).

### 3.1 *La prospettiva dei docenti*

Il questionario post- è stato compilato da 19 su 24 insegnanti della scuola primaria che hanno partecipato al Campionato dei Valori. La quasi totalità dei rispondenti è costituita da donne con la presenza di un solo docente uomo. Le risposte provengono da docenti delle seguenti regioni del Sud Italia: Sicilia (7 docenti, 36,8%), Campania (6 docenti, 31,6%), Abruzzo (3 docenti, 15,8%), Puglia (2 docenti, 10,5%) e Calabria (1 docente, 5,3%). L'età anagrafica dei partecipanti varia dai 45 ai 62 anni, con un'età media intorno ai 52 anni. La maggioranza possiede un titolo di laurea (73,7%), seguita da una quota minore di docenti con diploma (21,1%) e una sola partecipante con un titolo post-laurea (master o dottorato, 5,2%). L'analisi qualitativa, mostra che i docenti, grazie al progetto, hanno:

- Accresciuto la propria competenza professionale in termini di progettazione interdisciplinare, riflessione pedagogica e conduzione di comunità di ricerca.
- Integrato i principi costituzionali (solidarietà, parità, giustizia, rispetto) in tutte le discipline, collegando l'educazione civica ai contenuti curricolari.
- Sperimentato la sinergia tra pensiero e azione, combinando la riflessione filosofica (P4C) con esperienze di cittadinanza attiva (SL), generando un apprendimento significativo per sé e per gli alunni.
- Rilevato un miglioramento nel clima di classe: maggiore partecipazione, collaborazione, empatia e capacità di ascolto reciproco.
- Gestito in modo più efficace situazioni di conflitto, utilizzando il dialogo e la riflessione condivisa come strumenti educativi.

Le percezioni raccolte evidenziano un forte senso di appartenenza e soddisfazione per il progetto che ha permesso di integrare consapevolmente due modelli educativi orientati alla riflessione e alla pratica solidale. I docenti riferiscono di aver riscoperto la «gioia del fare scuola» attraverso metodologie attive e inclusive e in molti sottolineano che, mentre la P4C li ha aiutati a «rallentare il tempo della didattica» per dare spazio al pensiero, il SL ha permesso loro di «restituire senso» all'apprendimento collegandolo a bisogni reali della comunità.



### 3.2 La prospettiva delle famiglie

Il campione oggetto dell'indagine è composto da 45 genitori di bambini frequentanti la scuola primaria. Dal punto di vista del genere, la quasi totalità dei rispondenti è costituita da donne (95,5%). I rispondenti risiedono principalmente nelle seguenti regioni: Sicilia (55,5%), Campania (22,2%), Calabria (15,6%) e Abruzzo (6,7%). Si osserva dunque una concentrazione significativa delle risposte in Sicilia, regione in cui risiede oltre la metà del campione. L'età dei genitori varia tra i 29 e i 52 anni, con un'età media di circa 42 anni.

L'analisi qualitativa ha evidenziato che l'esperienza ha suscitato entusiasmo e coinvolgimento emotivo nei bambini, stimolando in loro riflessioni su valori civici e sociali quali rispetto, solidarietà, inclusione e legalità. Emergono inoltre maggior sensibilità, collaborazione e senso di responsabilità. I temi emergenti sono sintetizzati nella Tabella 1.

| <b>Temi emergenti</b>                           | <b>Descrizione</b>                                                                                                                                               | <b>Esempi di risposte</b>                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Emozioni positive e coinvolgimento</b>       | I bambini hanno vissuto il progetto con entusiasmo, gioia e curiosità; hanno percepito l'attività motivante.                                                     | «Mi ha raccontato che è stato un progetto molto appassionante ed educativo».                                                                             |
| <b>Educazione ai valori e alla cittadinanza</b> | I racconti dei figli riguardano temi di rispetto, uguaglianza, solidarietà, legalità e inclusione, indicando una forte interiorizzazione dei principi valoriali. | «Mi ha parlato di parità di genere, Agenda 2030, uguaglianza e inclusione»; «Ha raccontato di quanto sia importante l'onestà e il rispetto reciproco».   |
| <b>Crescita personale e riflessione</b>         | Alcuni genitori notano nei figli una maggiore consapevolezza di sé e attenzione agli altri.                                                                      | «Una maturità e sensibilità maggiore»; «Ha riflettuto su come comportarsi nel modo giusto».                                                              |
| <b>Socialità e collaborazione</b>               | Il progetto è stato percepito come occasione di lavoro di gruppo, cooperazione e relazione con i compagni.                                                       | «Mi ha raccontato delle attività svolte insieme alla classe e ad altre classi di età più grande»; «Importanza della condivisione e dello stare insieme». |

*Tabella 1. Il punto di vista dei bambini sull'esperienza.*

I genitori riportano complessivamente che i cambiamenti osservati nei figli rispecchiano un'esperienza significativa e trasformativa. Emergono segnali di crescita relazionale e maturità emotiva, così come un rafforzamento nei valori civici. I principali temi emersi dall'analisi sono sintetizzati nella Tabella 2 e sono in linea i racconti dei bambini riportati nella Tabella 1.

| <b>Temi emergenti</b>                                          | <b>Descrizione</b>                                                                                                                                                                                       | <b>Esempi di risposte</b>                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Maggiore consapevolezza e riflessione personale</b>         | Molti genitori riferiscono che i figli hanno sviluppato una maggiore capacità di riflettere sui propri comportamenti, riconoscendo il valore delle azioni giuste e l'impatto sui rapporti con gli altri. | «Maggiore consapevolezza di sé»; «Maggiore riflessione sui comportamenti sbagliati»; «Ha iniziato a farmi notare il modo giusto di comportarsi». |
| <b>Aumento dell'empatia e dell'attenzione verso gli altri</b>  | Diversi genitori osservano nei figli un atteggiamento più attento, disponibile e rispettoso nei confronti di compagni, familiari e persone in difficoltà.                                                | «Più solidale anche con noi»; «Più propenso ad aiutare in casa»; «Sta più attento a chi ha bisogno».                                             |
| <b>Miglioramento della socialità e delle relazioni</b>         | Il progetto sembra aver rafforzato nei bambini il senso di appartenenza al gruppo e la capacità di collaborare e comunicare.                                                                             | «Più aperto come carattere»; «Parla più spesso di amicizia e fratellanza»                                                                        |
| <b>Assunzione di responsabilità e comportamenti prosociali</b> | Alcuni genitori notano nei figli un maggiore senso di responsabilità, rispetto delle regole e impegno personale, sia a casa sia a scuola.                                                                | «Si prende le sue responsabilità e sta attenta a dove butta le cose»; «Maggiore attenzione a ciò che lo circonda».                               |

*Tabella 2. Cambiamenti osservati nei bambini a seguito dell'esperienza.*

Inoltre, l'analisi qualitativa ha permesso di mettere in evidenza una visione genitoriale della scuola come comunità educante, impegnata nella formazione civica e morale dei bambini. I genitori attribuiscono grande importanza a una scuola capace di connettersi al territorio e di integrare teoria e pratica, riconoscendo nelle attività di servizio un'occasione privilegiata per sviluppare senso di solidarietà e partecipazione. Le famiglie apprezzano in particolare le esperienze che permettono ai bambini di «mettere in pratica i valori appresi», rendendo più autentico

il processo formativo. Alla richiesta di indicare una parola chiave associata al progetto, i genitori hanno espresso valutazioni molto positive, ricorrendo a termini come inclusione, uguaglianza, rispetto, solidarietà, collaborazione e responsabilità, insieme ad altre parole dal forte valore emotivo come speranza e famiglia. Nel complesso, il progetto è percepito come un'esperienza educativa inclusiva e trasformativa, capace di unire crescita personale, partecipazione comunitaria e interiorizzazione dei valori civici.

## 5. *Discussione e conclusioni*

L'integrazione tra P4C e SL sperimentata nel Campionato dei Valori mostra il potenziale di un modello pedagogico capace di unire in modo organico riflessione critica e azione concreta. Tale sinergia offre una prospettiva innovativa di educazione integrale, in cui il pensare e l'agire non sono più dimensioni distinte, ma momenti complementari di un unico processo formativo orientato alla costruzione del senso<sup>21</sup> e alla trasformazione personale e sociale.

Alla luce della «continuità delle esperienze» teorizzata da Dewey<sup>22</sup>, l'integrazione tra P4C e SL genera una circolarità da cui derivano apprendimenti trasformativi sul piano cognitivo (argomentazione, pensiero critico), relazionale (cooperazione, ascolto) ed etico (solidarietà, giustizia, responsabilità). Si configura così una cultura educativa del bene comune che rafforza il legame tra scuola, università e territorio, restituendo alla scuola il suo ruolo pubblico di laboratorio di cittadinanza.

Il successo del progetto conferma la validità e la trasferibilità del modello integrato P4C-SL, soprattutto se supportato da docenti formati e da una rete stabile di attori locali: scuola, università e territorio. Il docente, in questa cornice, diventa facilitatore di processi riflessivi, costruttore di senso condiviso e ponte tra dimensione teorica ed esperienza.

<sup>21</sup> J. Mezirow, *Transformation theory out of context*, «Adult education quarterly», XL-VIII, 1(1997), pp. 60-62.

<sup>22</sup> J. Dewey, *Experience and Education*, tr. it., Cortina, Milano 2024.

Le implicazioni per la ricerca e la pratica educativa sono molteplici: dal ripensamento delle strategie di formazione iniziale e in servizio dei docenti, alla creazione di partenariati stabili con enti locali, università e fondazioni. Questi partenariati rafforzano la dimensione comunitaria dell'educazione e favoriscono la sostenibilità a lungo termine delle pratiche innovative, soprattutto nei contesti del Mezzogiorno, dove la scuola può diventare motore di sviluppo umano, sociale e territoriale.

In definitiva, gli esiti del progetto e il dialogo tra la metodologia P4C e l'approccio del SL consentono di riflettere sul ruolo dell'Università come ponte tra scuola, famiglia e contesto comunitario e sull'alleanza educativa tra di essi. Obiettivi, finalità, attori coinvolti, tempi e spazi hanno bisogno di un accompagnamento al processo – una sorta di ‘cabina di regia’ – per rendere efficaci le azioni educative, raggiungere risultati e generare impatti significativi. Le università – assumendo il coordinamento e il monitoraggio di un lavoro sinergico con le istituzioni scolastiche, i rappresentanti privati e del terzo settore, le famiglie e gli studenti – possono svolgere la necessaria regia a livello locale anche per fronteggiare l'emergenza educativa, soprattutto nelle aree del Sud Italia. L'obiettivo è creare una visione condivisa e una corresponsabilità tra tutte le agenzie educative per offrire risposte ai bisogni sempre più complessi di bambini e giovani. Attraverso il Campionato dei Valori si sono gettate le basi per un patto educativo che coinvolge l'intera comunità che si assume la responsabilità di essere comunità educante in cui ogni attore contribuisce, ciascuno sulla base delle proprie competenze e risorse disponibili, ad arricchire l'offerta educativa del territorio, creando contesti educativi dove imparare, sperimentare, ricercare, acquisire competenze trasversali in contesti informali e non formali.

### *Riferimenti bibliografici*

- Bornatici S., *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-learning*, Vita e Pensiero, Milano 2020.
- Campionato dei Valori, [www.campionatodeivalori.it](http://www.campionatodeivalori.it) (consultato il 26 ottobre 2025).
- Cinque M. – Culcasi I. – Dal Follo L. (a cura di), *Costruire comunità. La proposta del Service-Learning*, Educare Oggi, Roma 2021.

- Culcasi I., *Service-Learning: l'educazione che trasforma. Un ponte tra saperi e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce 2025.
- Dewey J., *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, MacMillan, New York 1916.
- Dewey J., *Experience and Education*, tr. it., Cortina, Milano 2024.
- Fiorin I. (a cura di), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori Università, Milano 2016.
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, tr. it., Edizioni Gruppo Abele, Torino 2002.
- Furco A. – Norvell K., *What is service learning? Making sense of pedagogy and practice*, in Aramburuzabala P. – McIlrath L. – Opazo H. (a cura di), *Embedding Service Learning in European Higher Education*, Routledge, London 2019, pp. 13-15.
- Gibson M. – Hauf P. – Long B.S. – Sampson G., *Reflective practice in service learning: Possibilities and limitations*, «Education+ Training», LIII, 4(2011), pp. 284-296.
- Gregory M.R., *Charles Peirce and the Community of Philosophical Inquiry*, «Department of Educational Foundations Scholarship and Creative Works», 121 (2022), <https://digitalcommons.montclair.edu/educ-fdns-facpubs/121> (consultato il 26 ottobre 2025).
- International Commission on the Futures of Education, *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, UNESCO, Paris 2021.
- Lipman M., *Philosophy for Children*, «Metaphilosophy», VII, 1(1976), pp. 17-39.
- Lipman M. – Sharp A.M., *Some educational presuppositions of philosophy for children*, «Oxford Review of Education», IV, 1(1978), pp. 85–90.
- Lipman M. – Sharp A.M., *Ethical Inquiry: Instructional Manual to Accompany Lisa*, 2a ed., Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair (NJ) 1985.
- Lipman M. – Sharp A.M. – Oscanyan F.S., *La filosofia en el aula*, Ediciones De La Torre, Madrid 1992.
- Mezirow J., *Transformation theory out of context*, «Adult education quarterly» XL-VIII, 1(1997), pp.60-62.
- Tapia M.N., *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, tr. it., Città Nuova, Roma 2006.

*Non solo partner: la scuola con l'università nel processo di istituzionalizzazione del Service-Learning<sup>1</sup>*

*1. Introduzione*

Il Service-Learning (SL) è un approccio pedagogico che favorisce lo sviluppo di una *sensibilità etica situata*<sup>2</sup>, ha una diffusione ultradecennale a livello internazionale e secondo l'UNESCO favorisce lo sviluppo di esperienze di cooperazione e solidarietà<sup>3</sup>. Negli ultimi anni anche le istituzioni educative italiane hanno iniziato ad implementarne le pratiche e cercato di definirne le caratteristiche sulle quale confrontarsi attraverso un manifesto<sup>4</sup>. Nell'ambito del Movimento delle Avanguardie Educative (AE), è sostenuto anche il processo di istituzionalizzazione attraverso la Rubrica *Maturità di impiego dell'approccio pedagogico del Service Learning*.

Facendo riferimento all'insieme dei dati relativi alle indagini dal 2022 al 2025, in questo contributo viene presentato quanto emerge relativamente al rapporto fra istituzioni scolastiche e universitarie relativamente all'implementazione del SL. A livello metodologico, dal totale delle risposte alle quattro rilevazioni annuali si è proceduto ad una riduzione del campione, in base alla presenza, nelle risposte aperte della Rubrica,

<sup>1</sup> Benché il presente lavoro sia il risultato dello studio e delle riflessioni condivise degli autori è tuttavia possibile attribuire a Simone Consegnati i paragrafi 2 e 5, a Patrizia Lotti i paragrafi 3 e 4, a entrambi in modo congiunto i paragrafi 1 di introduzione e 6 delle conclusioni.

<sup>2</sup> A. Sandu - A. Frunza, *Ethical issues in social work practice*, IGI Global, Hershey 2019.

<sup>3</sup> UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*, La Scuola, Brescia 2023, pp. 54 e 101-102.

<sup>4</sup> C. Albanesi et al., *Il Manifesto della Rete delle Università italiane per il Service-Learning (UNiSL)*, «Form@re», XXIII, 2(2023), pp. 7-12.

dell'occorrenza università<sup>5</sup>, riconducibile ad una qualche forma di collaborazione più o meno strutturata fra scuola e università. Su questo campione è stata fatta un'analisi quali-quantitativa, tesa ad individuare sia la distribuzione nella Rubrica e il senso di questa menzione da parte delle scuole, sia la quantità e tipologia di istituzioni scolastiche che l'hanno prevista. A tutte le istituzioni scolastiche di questo sotto-campione è stato inviato un questionario finalizzato a rilevare la continuità e qualità della collaborazione con l'università.

## *2. Il Service-Learning: un approccio educativo trasversale alle scuole e le università in rapporto con il territorio*

Il SL si configura come una proposta pedagogico-didattica ormai consolidata a livello internazionale, con un particolare sviluppo negli Stati Uniti e in America Latina, pur se anche lì con alcune sfide<sup>6</sup>. Anche in Europa si registrano esperienze significative: la Spagna<sup>7</sup> e i Paesi Bassi<sup>8</sup>, in particolare, hanno svolto un ruolo pionieristico nel promuovere e istituzionalizzare tali attività.

<sup>5</sup> La ricerca nei testi ha riguardato la radice universit\* finalizzata a recuperare sia università che universitari, universitario o universitaria.

<sup>6</sup> S. Lavaux et al., *Regional Perspectives on Service Learning and Implementation Barriers: A Systematic Review*, «Applied Sciences», XV, 16(2025).

<sup>7</sup> Per una narrazione su come questo approccio è emerso e ha “contagiato” le istituzioni educative e le comunità della Spagna: R. Battle, *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria.*, PPC Editorial, Madrid 2013. Nel quadro dell'istruzione inclusiva, in Spagna è stato anche indagato come il SL non solo migliora i risultati di apprendimento degli studenti, ma rafforza anche le relazioni comunitarie, aiutando gli studenti a comprendere e affrontare le complessità che circondano i gruppi emarginati: L.B. López - M. Olvera-Lobo, *Public communication of science in Spain: a history yet to be written*, «Journal of Science Communication», XVI, 3(2017).

<sup>8</sup> In particolare, è stato visto come gli istituti scolastici dei Paesi Bassi si confrontano con l'integrazione delle diverse esigenze della comunità, promuovendo l'inclusività e affrontando insieme le dinamiche socio-politiche: G. Driessen - M.S. Merry, *Islamic schools in the netherlands: expansion or marginalization?*, «Interchange», XXXVII, 3(2006), pp. 201-223. Le università, inoltre, stanno integrando sempre più il coinvolgimento della comunità nelle loro dichiarazioni di missione e nelle loro strategie operative: E. Muwanguzi - C.D. Serunjogi - K. Edward, *An analysis of community engagement in higher education: a conceptual exploration*, «British Journal of Education, Learning and Development Psychology», VI, 3(2023), pp. 120-129.

In Italia, al contrario, la diffusione è ancora parziale e caratterizzata da un andamento duplice. Da un lato, si riscontra un movimento top down, sostenuto da iniziative istituzionali: si pensi alla costituzione, presso il Ministero dell'Istruzione, del gruppo di lavoro che ha seguito la sperimentazione nel 2017/18, realizzato iniziative di informazione e diffusione, e l'opuscolo *Una via italiana per il Service Learning*; al richiamo di questo approccio pedagogico nelle Linee Guida per i PCTO<sup>9</sup> e in quelle per l'insegnamento dell'educazione civica<sup>10</sup>. Dall'altro lato, emerge un processo bottom up, alimentato da esperienze spontanee nelle scuole come nelle università, riconoscibili come pratiche di SL, e supportato dalla crescente produzione scientifica e divulgativa, con la pubblicazione di articoli e volumi dedicati al tema<sup>11</sup>. Questo processo bottom up è anche alimentato da iniziative volte a supportare l'innovazione educativa e organizzativa: 1. il movimento AE, fondato da Indire in collaborazione con 22 scuole e ora alimentato dal confronto di oltre mille istituti educativi, ha richiamato il SL in una delle sue idee di innovazione<sup>12</sup>; 2. presso la LUMSA è stata fondata la scuola di alta formazione EIS<sup>13</sup>, che realizza formazione e ricerca sul SL in collaborazione con il territorio e le scuole; 3. il progetto *Europe Engage*, per il quale l'Università di Bologna ha collaborato con altre università europee contribuendo allo sviluppo di una rete di universitari che a inizio 2025 ha costituito l'associazione UNiSL<sup>14</sup>.

<sup>9</sup> <https://www.mim.gov.it/-/linee-guida-dei-percorsi-per-le-competenzetrasversali-e-per-l-orientamento>

<sup>10</sup> <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+Educazione+civica.pdf/9ffd1e06-db57-1596-c742-216b3f42b995?t=1725710190643>

<sup>11</sup> Nel giro di pochi anni vengono pubblicati, tra gli altri: I. Fiorin, *Oltre Paula, la proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano 2016; L. Mortari, *Service Learning per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017; L. Orlandini - S. Chipa - C. Giunti, *Il Service Learning per l'innovazione didattica, le proposte del Movimento delle Avanguardie Educative*, Carocci, Roma 2020; Ciofs Scuola-FMA, *Didattica della solidarietà. Service learning e pedagogia salesiana*, FrancoAngeli, Milano 2022; P. Lotti, *Apprendimento Servizio solidale: Proposta pedagogica e psicosociale nel contesto teorico internazionale*, FrancoAngeli, Milano 2021; F. Castelli - D. Simeone, *Service learning e cooperazione interculturale*, Studium, Roma 2025; I. Culcasi, *Service-learning: l'educazione che trasforma*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2025.

<sup>12</sup> <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/service-learning>

<sup>13</sup> <https://eis.lumsa.it/>

<sup>14</sup> <https://www.associazioneunisil.it/>



Seppur con le dovute differenziazioni, il SL, ovunque è praticato, è individuabile come un'attività intenzionale di apprendimento formale attraverso azioni solidali realizzate da studenti che sono portati a individuare problemi reali e, conseguentemente, prendersene cura, utilizzando il curriculum scolastico o accademico come riferimento didattico<sup>15</sup>. In questa prospettiva, nel solco dei tre principi di Sigmon, il servizio è controllato dalla comunità destinataria, ne accresce la capacità di servire/essere servita e riconosce in chi serve un discente con voce su cosa e come apprendere<sup>16</sup>. In tal modo istituzione educativa e comunità avviano un dialogo che porta a mutuo riconoscimento e valorizzazione reciproca, i soggetti del territorio divengono suoi partner, mentre l'istituzione stessa è percepita come soggetto attivo e pulsante, capace di porre questioni e, per quanto possibile, affrontare problemi. La qualità dell'esperienza è presidiata dalle "4R" di Butin - *Respect, Reciprocity, Relevance e Reflection* - che ancorano il percorso a bisogni reali e curriculum, ne assicurano la reciprocità e ne promuovono la riflessività critica<sup>17</sup>. In questa logica, tra i partner presenti sul territorio è possibile considerare anche istituzioni educative di ordine diverso, come le scuole e le università in base al punto di vista, intese come soggetti attivi e dinamici in grado di lavorare in rete.

Non esiste una modalità corretta ed univoca di diffusione del SL all'interno dell'istituzione educativa. Nelle scuole, in alcuni casi la spinta viene da docenti o dirigenti particolarmente sensibili e interessati, che propongono percorsi formativi o di ricerca-azione con l'intenzione di dare strumenti concreti a docenti e studenti, mentre in altri si arriva al SL grazie a una presa di coscienza che le attività presenti all'interno della scuola già rientravano, seppur non completamente, all'interno di una logica di apprendimento e servizio solidale. Il passaggio da esperienze singole o comunque non coordinate a una struttura organizzativa e didattica volta allo sviluppo del SL costituisce il percorso che nella

<sup>15</sup> I. Fiorin, *Oltre l'aula, la proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano 2016.

<sup>16</sup> R.L. Sigmon, *Service-Learning: Three Principles*. Raleigh, National Center for Public Service Internships, (NC) 1979.

<sup>17</sup> D.W. Butin, *Service-Learning in Theory and Practice: The Future of Community Engagement in Higher Education*, Palgrave Macmillan, New York 2010.

letteratura specifica prende il nome di “istituzionalizzazione”<sup>18</sup>. Parlare di “istituzionalizzazione” del SL significa interrogarsi su come un approccio nato spesso da sperimentazioni isolate o da esperienze pilota possa diventare parte integrante e riconosciuta della missione educativa di scuole e università. Non si tratta, dunque, soltanto di moltiplicare i progetti, ma di rendere l'apprendimento-servizio una componente strutturale della progettazione curricolare, dei modelli organizzativi e delle politiche formative degli atenei e delle istituzioni scolastiche.

Nella letteratura internazionale, Furco<sup>19</sup> ha delineato il processo di istituzionalizzazione come il passaggio dal livello episodico alla stabilità sistemica, attraverso dimensioni che riguardano missione, supporto istituzionale, coinvolgimento di docenti e studenti, partnership territoriali e disponibilità di risorse<sup>20</sup>. “Istituzionalizzare” significa quindi superare la logica della progettualità frammentata per approdare a un quadro di coerenza pedagogica e organizzativa, in cui il SL diventa parte dell'identità dell'istituzione<sup>21</sup>.

### 3. Uno strumento a supporto dell'istituzionalizzazione del Service-Learning

Il Movimento AE è nato nel 2014 dalla collaborazione di INDIRE e 22 scuole per favorire l'innovazione didattica e di governance dell'istruzione attraverso il sostegno fra pari. Avvalendosi di 24 scuole polo e 78 capofila, cioè esperte nelle idee di innovazione, il Movimento promuove lo scambio, la riflessione condivisa e la risoluzione collaborativa dei problemi, supportando la crescita professionale e l'innovazione in un'ottica

<sup>18</sup> O. Bielli - C. Giunti - P. Lotti - C. Mazza - L. Orlandini, *Costruire comunità educanti: il ruolo della leadership nel processo di istituzionalizzazione del Service Learning*, «JUL Research», III, 5(2022).

<sup>19</sup> A. Furco, *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education*, University of California, Service-Learning Research and Development Center, Berkeley 1999.

<sup>20</sup> A. Furco, *Institutionalizing service-learning in higher education*, in L. McIlrath – I. Mac Labhrainn (a cura di), *Higher education and civic engagement: International perspectives*, Ashgate Publishing, Aldershot 2007.

<sup>21</sup> P. Lotti - L. Orlandini, *L'istituzionalizzazione del Service Learning a supporto della formazione docente*, «LLL. LifeLong Learning», XIX, 42(2023), pp. 296-331.

di ricerca-formazione che integra le metodologie di ricerca direttamente nelle iniziative di miglioramento organizzativo e didattico<sup>22</sup>. Il Manifesto e le Idee di innovazione supportano le attività fornendo alle scuole che si avvicinano gli strumenti operativi realizzati attraverso la collaborazione dei docenti più esperti con il gruppo di ricerca INDIRE. Fra le idee del Movimento, quella denominata “Dentro/Fuori la Scuola – Service Learning” enfatizza la promozione di questo approccio educativo per favorire la collaborazione con il territorio.

Nell’ambito di questa Idea del Movimento, nell’ultimo decennio l’ottica “service research”<sup>23</sup> ha supportato sia la base relazionale e professionale necessaria alla diffusione dell’approccio pedagogico, sia l’utilizzo di uno strumento per la sua istituzionalizzazione, intesa come processo di cambiamento che impatta sia sulla didattica, sia sulla governance scolastica, connettendo i principi di equità, qualità e solidarietà<sup>24</sup>. Il supporto al processo di istituzionalizzazione è stato avviato nel 2021 con l’obiettivo di favorire il superamento della frammentazione progettuale grazie all’integrazione del SL nella vision della scuola, utilizzando uno strumento di autovalutazione e riflessione per l’intera comunità educante: la Rubrica *Maturità di impiego dell’approccio pedagogico del Service Learning*.

Lo strumento si basa su un modello consolidato a livello internazionale, cioè la *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education*, sviluppata da Andrew Furco<sup>25</sup> per il contesto universitario nordamericano. Il gruppo di ricerca INDIRE si è occupato della sua traduzione e rielaborazione con l’ottica del suo adattamento alle specificità delle scuole primarie e secondarie italiane. In particolare, ha mantenuto la suddivisione nelle cinque dimensioni - Filosofia e Mission, Sostegno e coinvolgimento dei docenti, Sostegno e coin-

<sup>22</sup> G. Asquini (a cura di), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*, FrancoAngeli, Milano 2018.

<sup>23</sup> L. Mortari, *Service Learning, per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017.

<sup>24</sup> D. Giorgetti, *Aprendizaje y servicio solidario en las políticas públicas de Argentina*, in M.N. Tapia (a cura di), *Procesos de instalación del aprendizaje-servicio en las políticas públicas: el caso de Argentina y Uruguay*, CLAYSS, Ciudad de Buenos Aires 2021, pp 13-38.

<sup>25</sup> A. Furco, *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education*, University of California, Service-Learning Research and Development Center, Berkeley 1999.

volgimento degli studenti, Partecipazione e associazione con i partner comunitari, Appoggio istituzionale - e quello dei tre livelli di sviluppo progressivi - creazione della massa critica, costruzione della qualità, sostenibilità istituzionale - e apportato le principali modifiche sintetizzate nella tabella 1.

| <b>Modifica Effettuata</b>                  | <b>Dimensione Coinvolta e Motivazione Strategica</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Componente Eliminata</b>                 | <i>Coordinating entity</i> : eliminata dalla dimensione 5 ("Appoggio istituzionale al SL"). Eliminata perché concepita per la complessa struttura organizzativa universitaria (es. centri dedicati), non direttamente trasferibile alla governance delle istituzioni scolastiche del primo e secondo ciclo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Componenti Aggiunte (Innovazione AE)</b> | <i>Interdisciplinarietà/tempo, ambienti di apprendimento interni, metodologie didattiche</i> : aggiunte alla dimensione 2 ("Sostegno e coinvolgimento dei docenti"). Per ancorare la Rubrica al framework consolidato delle AE, garantendo coerenza con le politiche di innovazione nazionali e facilitando l'adozione da parte di scuole già inserite in percorsi di cambiamento.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Componenti diversamente strutturati</b>  | <i>Patti di comunità e spazi esterni</i> in sostituzione di <i>Community Agency Leadership and Voice</i> : nella dimensione 4 ("Partecipazione e associazione con i partner comunitari"). Sostituito un riferimento organizzativo territoriale non presente in Italia con un allineamento alle più recenti direttive ministeriali (es. "Piano Estate 2021") codificando i "Patti di Comunità" non come iniziative emergenziali, ma come elementi strutturali della progettazione didattica.<br><i>Staff direttivo e gruppo di lavoro</i> in sostituzione di <i>Coordinating Entity</i> e <i>Staffing</i> , quindi <i>Finanziamento e sostegno amministrativo</i> in sostituzione di <i>Funding</i> e <i>Administrative Support</i> : nella dimensione 5 ("Appoggio istituzionale al SL"). Riduzione per accoppiamento dei componenti adottata in ragione della minore complessità amministrativa delle istituzioni scolastiche rispetto a quelle universitarie. |
| <b>Integrazione Metodologica</b>            | <i>Input narrativi</i> : Aggiunti ai campi note per stimolare una riflessione qualitativa profonda, andando oltre la semplice valutazione quantitativa. L'obiettivo è far emergere l'"inconscio pratico" e il "pensiero narrativo" che sottendono le pratiche didattiche.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

Tabella 1 - *Modifiche per la realizzazione della Rubrica ad uso delle scuole italiane*

L'implementazione della Rubrica ha seguito un rigoroso processo di validazione sul campo, concepito in modo iterativo. Ogni fase di somministrazione, dal campione pilota all'estensione su larga scala, è stata funzionale alla raccolta dati come all'ottimizzazione progressiva dello strumento, garantendone la robustezza, la pertinenza e la chiarezza (Fig. 1). Dal 2023, nei due mesi finali dell'anno scolastico, le istituzioni scolastiche interessate possono partecipare alla rilevazione. Ad aprile ricevono il link utile alla compilazione univoca da effettuare, se interessati, entro giugno, quindi entro l'inizio di settembre, in concomitanza con l'avvio del nuovo anno scolastico, ottengono un documento contenente una presentazione sintetica sull'insieme dei dati, un radiante di confron-

to del proprio posizionamento sui tre livelli di sviluppo con la mediana delle istituzioni educative rispondenti e l'insieme delle proprie risposte.



Figura 1 - *Processo di implementazione della Rubrica ad uso delle scuole italiane*

Questo processo metodologico non solo ha consentito di ottenere una visione d'insieme sullo stato di diffusione e maturità del SL nel sistema scolastico italiano, ma è stato anche accompagnato da importanti attività di disseminazione sia con le scuole che con la comunità scientifica, consolidando il valore strategico della Rubrica, che si manifesta su due piani distinti ma interconnessi.

- **Istituzioni Scolastiche:** la Rubrica istituisce un linguaggio comune per l'autovalutazione strategica, permette a ciascuna scuola che la adotta di visualizzare il proprio posizionamento nel percorso di istituzionalizzazione del SL, identificare punti di forza e aree di miglioramento, e supportare la pianificazione di azioni coerenti e sostenibili.
- **Ricerca:** la somministrazione su larga scala e l'analisi aggregata dei dati consentono di mappare la diffusione e la maturità del SL in Italia, fornendo informazioni utili per le politiche di sostegno all'innovazione educativa e per alimentare il dialogo di "service research" tra il mondo della ricerca e quello della pratica.

#### 4. Utilizzo delle Rubrica per l'istituzionalizzazione da parte delle scuole: elementi quantitativi del rapporto con le università

Per questo studio sono state considerate tutte le risposte alle rilevazioni annuali con la Rubrica *Maturità di impiego dell'approccio pedagogico del Service Learning* dal 2022 al 2025. Lo strumento è composto di cinque dimensioni che al loro interno hanno un numero variabile di componenti (Fig. 2), ognuno dei quali prevede una domanda con tre livelli di risposta e una a campo aperto con input narrativo, utile a favorire la riflessione sul proprio posizionamento di livello.

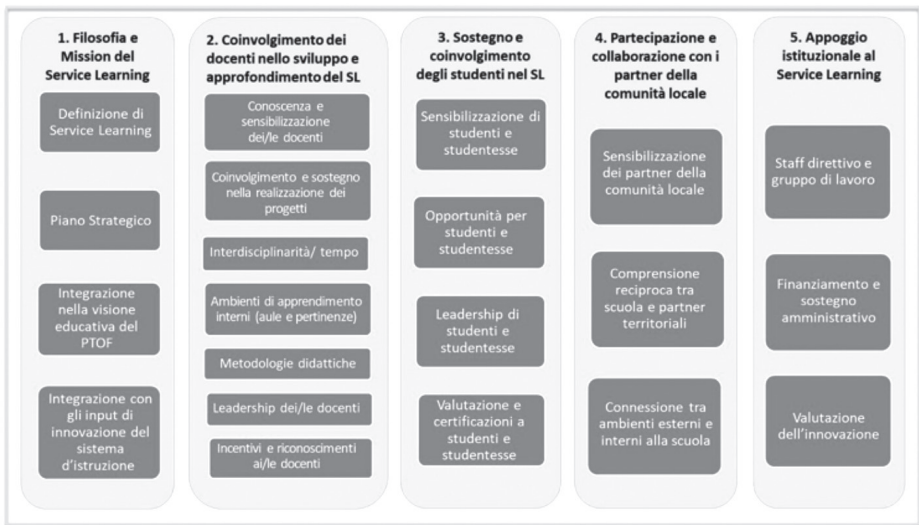


Figura 2 – Dimensioni e componenti della Rubrica ad uso delle scuole italiane

Sono state così individuate 51 compilazioni della Rubrica. Come mostrato nella tabella 2, queste sono distribuite nelle diverse regioni e presenti nelle quattro annualità con percentuali dall'8% al 13% sul totale delle partecipanti nella medesima rilevazione. La somministrazione della Rubrica prevede l'unitarietà della risposta nella rilevazione annuale, ma la possibilità di ripeterla in annualità differenti; ciò fa sì

che 37 istituzioni scolastiche abbiano partecipato una sola volta; 5 in due annualità facendo riferimento all'università per una delle due; 2 in due annualità con presenza in entrambe di questa occorrenza; 5 in tre annualità con indicazione solo in una; 2 in tre annualità e indicazione in due di esse. Inoltre, le 51 compilazioni sono riferite a 47 istituzioni scolastiche diverse, 4 delle quali hanno partecipato alla rilevazione in due annualità.

I casi di ripetizione dell'indicazione "università" in annualità diverse, come pure la presenza dell'occorrenza in una sola delle partecipazioni è diversificato – c'è chi ha menzionato l'università solo il primo anno e chi solo l'ultimo – e anche la ripetizione dell'occorrenza in annualità diverse non è sempre riferita alla medesima dimensione della Rubrica (tabella 3). Lo strumento prevede delle domande iniziali, fuori dalle dimensioni dell'istituzionalizzazione e riferite fra l'altro all'adesione alle reti, dove 2 delle 51 compilazioni della Rubrica fanno riferimento all'università solo in questo campo, scrivendo della propria adesione alla rete di un'università, ma non richiamandola nei campi aperti a seguire. In un caso invece, il riferimento alla rete di un'università è accompagnato da quello in una delle dimensioni, e in un altro caso addirittura in 3 dimensioni. Relativamente agli altri casi, 4 scuole hanno fatto riferimento all'università in 2 dimensioni e ben 44 solo in una.

La distribuzione delle occorrenze nelle dimensioni della Rubrica (tabella 4) vede "Filosofia e mission del SL" avere la maggioranza dei campi-risposta contenenti il riferimento all'università (17 casi), seguita da "Coinvolgimento dei docenti nello sviluppo e approfondimento del SL" (15 casi), quindi "Partecipazione e collaborazione con i partner della comunità locale (13 casi), "Sostegno e coinvolgimento degli studenti nel SL" (9 casi) e "Appoggio istituzionale al SL" (1 caso).

| Rilevazione | Regione        | Numero | Totale | % sul totale dei partecipanti |
|-------------|----------------|--------|--------|-------------------------------|
| 2022        | Abruzzo        | 1      | 4      | 8%                            |
|             | Calabria       | 1      |        |                               |
|             | Campania       | 1      |        |                               |
|             | Marche         | 1      |        |                               |
| 2023        | Abruzzo        | 1      | 13     | 13%                           |
|             | Calabria       | 1      |        |                               |
|             | Emilia Romagna | 1      |        |                               |
|             | Lazio          | 1      |        |                               |
|             | Lombardia      | 1      |        |                               |
|             | Puglia         | 1      |        |                               |
|             | Sicilia        | 4      |        |                               |
|             | Toscana        | 2      |        |                               |
| 2024        | Umbria         | 1      | 14     | 12%                           |
|             | Abruzzo        | 1      |        |                               |
|             | Basilicata     | 1      |        |                               |
|             | Lazio          | 1      |        |                               |
|             | Lombardia      | 1      |        |                               |
|             | Marche         | 1      |        |                               |
|             | Piemonte       | 1      |        |                               |
|             | Sardegna       | 1      |        |                               |
|             | Sicilia        | 4      |        |                               |
|             | Toscana        | 1      |        |                               |
|             | Umbria         | 2      |        |                               |
| 2025        | Abruzzo        | 2      | 20     | 10%                           |
|             | Campania       | 3      |        |                               |
|             | Calabria       | 1      |        |                               |
|             | Emilia Romagna | 1      |        |                               |
|             | Liguria        | 1      |        |                               |
|             | Lombardia      | 2      |        |                               |
|             | Marche         | 2      |        |                               |
|             | Piemonte       | 2      |        |                               |
|             | Puglia         | 2      |        |                               |
|             | Sicilia        | 2      |        |                               |
|             | Umbria         | 1      |        |                               |
|             | Veneto         | 1      |        |                               |

Tabella 2 - *Distribuzione nelle annualità e nelle regioni delle scuole che menzionano l'università*



| Istituzione | Rilevazione 2022              | Rilevazione 2023              | Rilevazione 2024 | Rilevazione 2025 |
|-------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------|------------------|
| CM000001    |                               | Dimensione 2,<br>Dimensione 4 | nessuna          | Dimensione 1     |
| CM000002    |                               |                               | nessuna          | Dimensione 2     |
| CM000003    |                               | nessuna                       | nessuna          | Dimensione 3     |
| CM000004    | nessuna                       | nessuna                       |                  | Dimensione 3     |
| CM000005    |                               | nessuna                       |                  | Dimensione 3     |
| CM000006    | nessuna                       | nessuna                       |                  | Dimensione 3     |
| CM000007    |                               |                               | Dimensione 2     | Dimensione 2     |
| CM000008    |                               |                               | nessuna          | Dimensione 2     |
| CM000009    |                               | nessuna                       | Dimensione 1     | nessuna          |
| CM000010    |                               | nessuna                       | Dimensione 3     |                  |
| CM000011    |                               | Dimensione 1                  | Dimensione 1     | nessuna          |
| CM000012    |                               | Dimensione 3                  | nessuna          | nessuna          |
| CM000013    |                               | Dimensione 2                  | nessuna          |                  |
| CM000014    | Dimensione 2,<br>Dimensione 4 | Dimensione 2,<br>Dimensione 4 |                  |                  |

Tabella 3 - *Distribuzione dei riferimenti all'università da parte delle scuole che hanno partecipato a più rilevazioni*

| Parte della Rubrica                                                               | N di componenti in cui è presente il riferimento |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| Parte generale: reti di riferimento                                               | 3                                                |
| Dimensione 1: Filosofia e mission del SL                                          | 17                                               |
| Dimensione 2: Coinvolgimento dei docenti nello sviluppo e approfondimento del SL  | 15                                               |
| Dimensione 3: Sostegno e coinvolgimento degli studenti nel SL                     | 9                                                |
| Dimensione 4: Partecipazione e collaborazione con i partner della comunità locale | 13                                               |
| Dimensione 5: Appoggio istituzionale al SL                                        | 1                                                |

Tabella 4 - *Distribuzione del riferimento nelle parti della Rubrica*

Dai testi emerge che l'università è la naturale prosecuzione del percorso educativo degli studenti, prevedendo ad esempio di garantire una formazione spendibile sia nel mondo del lavoro che negli studi universitari. Inoltre, i testi della dimensione 1 fanno riferimento a:

- possibilità di una ricerca-azione per un curriculum verticale dall'Infanzia all'Università, con l'intenzione di coinvolgere docenti universitari;
- collaborazione con territorio, Enti Locali e Università come elemento di innovazione nel perseguimento delle priorità del PTOF;
- strategie innovative di alleanza con il territorio e con reti di scopo che includono l'università;
- supporto dei fondi istituzionali (PON, PNRR) per sviluppare partenariati con enti locali, università e aziende.
- collaborazione con attività di Terza Missione o per lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva.

Nella dimensione 2, emergono i corsi di formazione strutturati e promossi dalle università affinché i docenti conseguano una formazione approfondita sulla metodologia del SL, come pure la supervisione da parte di figure esperte<sup>26</sup> o attività di confronto interprofessionale con università, distretto tecnologico e aziende.

Nella dimensione 3, l'università è un punto di riferimento per l'orientamento futuro e conferisce valenza alla valutazione delle competenze acquisite. Inoltre, le attività attinenti a percorsi universitari e lavorativi sono oggetto di riflessione e il protagonismo degli studenti può essere valorizzato con il loro intervento presso l'Università con cui è realizzato il percorso.

Nella dimensione 4, l'università risulta un partner operativo che collabora nella realizzazione dei progetti e nella condivisione di risorse. L'obiettivo di alcune scuole è implementare il coinvolgimento del mondo universitario e delle comunità scientifiche per dare continuità e stabilità alle collaborazioni, talvolta attraverso la sottoscrizione di Patti di

<sup>26</sup> Più volte il riferimento è al prof. Italo Fiorin, fondatore della scuola di alta formazione EIS LUMSA e componente del gruppo di lavoro del Ministero dell'Istruzione fin dal 2017.

Comunità. Le attività esterne possono svolgersi in luoghi ampi di condivisione messi a disposizione dalla vicina università. La città si apre alla scuola condividendo l'Aula Magna Universitaria o altre aule specifiche per iniziative di ampio respiro. L'Università talvolta è un membro del Comitato Tecnico Scientifico (CTS) dell'istituto.

Infine, nella dimensione 5, l'università è indicata da una scuola come partecipante allo staff di progetto.

La panoramica delle argomentazioni rilevate nei testi ha guidato lo schema dell'intervista semi-strutturata decisa a partire dalla constatazione della sporadicità dei riferimenti nella Rubrica, come pure dalla non sistematicità attraverso gli anni di questo riferimento nelle risposte a campo aperto. A settembre 2025, alle 47 istituzioni scolastiche è stata inviata la richiesta di disponibilità per l'intervista semistrutturata a partire dall'indicazione sulla continuità e qualità della collaborazione con l'università. Hanno risposto 18 scuole e alla fine dello stesso mese sono state realizzate 9 interviste.

### *5. Dimensioni delle relazioni tra scuola e università*

Da quanto emerge dalle interviste, i rapporti scuola-università appaiono qualitativamente eterogenei, oscillando tra collaborazioni episodiche a prevalente impronta formativa a veri e propri partenariati orientati a ricerca-azione, co-progettazione e valutazione degli esiti. In diversi contesti l'ateneo entra in relazione con la scuola soprattutto come erogatore di formazione docenti, a volte sul tema del SL, altre relativamente a tematiche disciplinari e talvolta come promotore di iniziative connesse all'educazione civica o ai PCTO: è il caso delle collaborazioni con LUMSA, sede di Palermo, del liceo classico Umberto I di Palermo, come riportato dalla docente referente, anche nel periodo pandemico, sul quadro coordinato da Italo Fiorin; o con percorsi MOOC universitari che hanno permesso ai docenti di riconoscere come SL pratiche già in atto, conferendo loro linguaggio, cornice teorica e criteri di qualità (liceo "Lussana", Bergamo). In altri casi, soprattutto negli istituti tecnici e nei licei con Comitato Scientifico, l'università siede nei luoghi di governance scolastica: la presenza dell'Università del Piemonte Orientale

nel comitato tecnico-scientifico dell'IIS "A. Volta" di Alessandria ha prodotto una relazione di lungo periodo che, pur non sempre centrata sul SL, ha generato capitale relazionale, routine di scambio e fiducia reciproca utili a rendere "possibile" la successiva istituzionalizzazione del SL dentro i processi di scuola.

Quando la collaborazione evolve verso il paradigma della ricerca-azione, gli esiti si rafforzano: l'interlocazione con dipartimenti universitari ad es. con filosofia/educazione a Messina, come riportato dal Dirigente Scolastico dell'IIT Majorana di Milazzo, consente di definire bisogni reali, profilare indicatori e strumenti di monitoraggio e curare la riflessione critica lungo l'intero ciclo progettuale; in esperienze intergenerazionali ("nonni in classe") e di economia circolare ("riciclo, riuso, rigioco") l'apporto universitario si è tradotto in supporto metodologico, *scouting* di esperti e, in alcuni casi, valutazione esterna. Più rare, ma significative sono le situazioni in cui è la scuola a fungere da polo attrattore: primarie e secondarie con consolidata esperienza di SL hanno ospitato ricercatori per indagini sul campo, rovesciando la direzione tradizionale del trasferimento di conoscenza (la scuola non più solo "utenza", ma contesto esperto da cui l'università apprende).

In territori complessi, reti con più atenei (formazione primaria, pedagogia, economia, arti) hanno sostenuto progetti di innovazione sociale - musica di strada, festival di comunità, alfabetizzazione civica - dando vita a rapporti paritetici orientati all'impatto e non a mera erogazione di seminari (IC 8 di Napoli con Dipartimento di Economia dell'Università "Federico II" per la nascita di una banda/associazione e con "Marano Film Festival").

Altre configurazioni restano invece marginali rispetto al SL: convenzioni per tirocini, eventi culturali, fiere dell'orientamento, attività tematiche (es. salute, legalità) che, pur preziose, non sempre si traducono in percorsi connessi al curriculum, co-decisi con la comunità e dotati di riflessività strutturata. È il caso, ad esempio, dell'Istituto Tecnico "Righi" di Taranto, molto attivo in progetti di ecodidattica con il CNR e con le Università di Bari e Lecce, dove la relazione con l'accademia è stata soprattutto formativa e disciplinare più che specificamente in chiave SL.

La distinzione è cruciale: molte scuole chiamano SL pratiche solidali o gratuite dei docenti, ma la qualità del SL esige protagonismo studen-

tesco, legame curricolare e reciprocità con i partner. Da questo punto di vista, i casi più maturi mostrano alcuni tratti ricorrenti:

- co-progettazione scuola-università fin dalla fase di analisi dei bisogni, per garantire rilevanza (*relevance*) e ancoraggio disciplinare;
- definizione condivisa dei ruoli con responsabilità chiare nella conduzione e nella documentazione (*respect* e *reciprocity*), evitando l'asimmetria "università consulente/supervisore" vs "scuola esecutore";
- strutturazione della riflessione (*reflection*) in itinere e in uscita, con strumenti forniti o validati dall'ateneo (*logbook*, rubriche, interviste, indicatori di impatto su studenti e comunità);
- apertura a cornici istituzionali (CTS, reti territoriali, protocolli d'intesa) che diano continuità alle esperienze e ne favoriscano la trasferibilità.

Quando l'università contribuisce anche alla valutazione, l'alleanza scuola-accademia diventa leva di legittimazione interna (verso dipartimenti e organi collegiali) e di *accountability* esterna (verso famiglie, enti, amministrazioni), riducendo il rischio di "progettite" e favorendo l'istituzionalizzazione del SL nei documenti strategici d'istituto. Altre esperienze evidenziano nodi da sciogliere: la discontinuità dei contatti (ricerca-azione avviata e poi sospesa, come riportato dal Liceo Lussana di Bergamo), la prevalenza di relazioni unidirezionali (scuola-università, richiesta di esperti o attestazioni) o, all'opposto, di preventivi calati dall'alto (università-scuola), con scarsa negoziazione sui tempi didattici. Infine, alcune reti tematiche (ecodidattica, tutela del verde urbano, educazione alla pace) mostrano come l'apporto di centri di ricerca, se integrato con percorsi curricolari e task autentici, consenta di costruire compiti significativi e valutabili, con impatti misurabili su ambiente e cittadinanza. Nel loro insieme, queste configurazioni delineano un continuum qualitativo: dalla collaborazione strumentale, centrata su formazione e visibilità, al partenariato educativo fondato sui principi di Sigmon (controllo del servizio da parte dei destinatari, empowerment della comunità, agency degli studenti) e sulle "4R" di Butin (rispetto, reciprocità, rilevanza, riflessione). È nel passaggio lungo questo continuum,

reso possibile da governance condivisa, dispositivi di documentazione e valutazione e da un lessico comune, che il rapporto scuola–università smette di essere un optional organizzativo e diventa condizione strategica per un SL capace di trasformare sia l'apprendimento sia la comunità, concretizzandosi attraverso le tipologie sintetizzate nella tabella 5.

| <b>Tipologia di collaborazione</b>                       | <b>Descrizione sintetica</b>                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Collaborazione formativa episodica                       | L'università offre formazione ai docenti o agli studenti su temi affini al SL (educazione civica, PCTO, discipline), senza co-progettazione stabile. |
| Collaborazione di riconoscimento e supporto metodologico | L'università aiuta la scuola a dare linguaggio e criteri teorici a pratiche già esistenti, spesso tramite MOOC o tutoraggio.                         |
| Partenariato tecnico-scientifico                         | L'università partecipa agli organi di governance della scuola (CTS, reti) contribuendo alla progettazione o alla valutazione.                        |
| Collaborazione di ricerca-azione                         | Scuola e università co-progettano e monitorano interventi di SL per analizzare bisogni reali, definire indicatori e riflettere sui risultati.        |
| Scuola come contesto di ricerca ("reverse partnership")  | Le scuole con esperienza consolidata di SL diventano contesti di osservazione e ricerca per l'università.                                            |
| Reti paritetiche multi-attore                            | Più atenei e scuole collaborano su progetti di innovazione sociale o culturale con impatto territoriale.                                             |
| Collaborazioni marginali o periferiche rispetto al SL    | Iniziative che coinvolgono università ma non rispettano i criteri del SL (curricolo, reciprocità, riflessione).                                      |
| Configurazioni mature di partenariato educativo          | Relazioni basate sui principi delle "4R" e sui criteri di Sigmon, fondate su co-progettazione, ruoli condivisi, riflessione e valutazione comune.    |

*Tabella 5 – Tipologie di relazione tra scuola e Università nel SL*

## 6. Conclusioni

Il processo di collaborazione scuola-università nell'ambito del SL si configura come un continuum qualitativo che evolve dalla collaborazione strumentale, centrata su formazione e visibilità, verso veri e propri partenariati educativi fondati sui principi di Sigmon e sulle “4R” di Butin. L'analisi empirica condotta a partire dall'utilizzo della Rubrica *Maturità di impiego dell'approccio pedagogico del Service Learning* evidenzia come questa relazione, seppur ancora non sistematica, rappresenti una leva strategica per l'istituzionalizzazione del SL, favorendo processi di co-progettazione, ricerca-azione e valutazione condivisa.

La diversificazione delle configurazioni collaborative – dalla “Collaborazione formativa episodica” alla “Configurazioni mature di partenariato educativo” mostrate nella tabella 5 - dimostra la potenzialità trasformativa di questa alleanza. Quando sostenuta da *governance* condivisa, dispositivi di documentazione e lessico comune, la relazione scuola-università cessa di essere un optional organizzativo per divenire condizione necessaria per un SL capace di generare impatto sia sull'apprendimento degli studenti sia sulle comunità territoriali, conferendo sostenibilità, qualità e continuità al processo di istituzionalizzazione.

L'analisi qualitativa effettuata è certamente limitata dal campione di origine; tuttavia, ha consentito l'individuazione di alcune tipologie di collaborazione scuola-università che potrà essere rafforzata attraverso il riscontro di analisi future.

## Bibliografia

- Albanesi C. – Bergamin M. – Cecchini C. – Compare C. – Culcasi I. – De Piccoli N. – Di Masi D., *Il Manifesto della Rete delle Università italiane per il Service Learning (UNiSL)* «Form@re», XXIII, 2(2023), pp. 7-12.
- Asquini G. (a cura di), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Franco-Angeli, Milano 2018.
- Battle R., *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*, PPC Editorial, Madrid 2013.

- Bielli O. – Giunti C. – Lotti P. – Mazza C. – Orlandini L., *Costruire comunità educanti: il ruolo della leadership nel processo di istituzionalizzazione del Service Learning*, «IUL Research», III, 5(2022).
- Butin D.W., *Service-Learning in Theory and Practice: The Future of Community Engagement in Higher Education*, Palgrave Macmillan, New York 2010.
- Castelli F. – Simeone D., *Service learning e cooperazione interculturale*, Studium, Roma 2025.
- Ciofs Scuola-FMA, *Didattica della solidarietà. Service learning e pedagogia salesiana*, FrancoAngeli, Milano 2022.
- Culcasi I., *Service-learning: l'educazione che trasforma*, Pensa, Lecce-Rovato 2025.
- Driessen G. – Merry M.S., *Islamic schools in the Netherlands: expansion or marginalization?* «Interchange», XXXVII, 3(2006), pp. 201-223.
- Fiorin I., *Oltre l'aula, la proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano 2016.
- Furco A., *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education*. University of California, Berkeley, Service-Learning Research and Development Center, Berkeley (CA) 1999.
- Furco A., *Institutionalizing service-learning in higher education*, in L. McIlrath – I. Mac Labhrainn (a cura di), *Higher education and civic engagement: International perspectives*, Ashgate Publishing, Aldershot 2007.
- Giorgetti D., *Aprenđizaje y servicio solidario en las políticas públicas de Argentina*, in M.N. Tapia (a cura di), *Procesos de instalación del aprendizaje-servicio en las políticas públicas: el caso de Argentina y Uruguay*, CLAYSS, Ciudad de Buenos Aires 2021, pp. 13-38
- Lavaux S. et al., *Regional Perspectives on Service Learning and Implementation Barriers: A Systematic Review*, «Applied Sciences», XV, 16(2025).
- López L.B. - Olvera-Lobo M., *Public communication of science in Spain: a history yet to be written*, «Journal of Science Communication», XVI, 3(2017).
- Lotti P. (a cura di), *Apprendimento Servizio solidale: Proposta pedagogica e psicosociale nel contesto teorico internazionale*, FrancoAngeli, Milano 2021.
- Lotti P. - Orlandini L., *L'istituzionalizzazione del Service Learning a supporto della formazione docente*, «LifeLongLearning» XIX, 42(2023), pp. 296-331.
- MIUR, *Una via italiana per il Service Learning*, <https://www.mim.gov.it/-/una-via-italiana-per-il-service-learning>
- Mortari L., *Service Learning per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- Muwanguzi E. – Serunjogi C.D. – Edward K., *An analysis of community engagement in higher education: a conceptual exploration*, «British Journal of Education, Learning and Development Psychology», VI, 3(2023), pp. 120-129.



- Orlandini L. – Chipa S. – Giunti C., *Il Service Learning per l'innovazione didattica, le proposte del Movimento delle Avanguardie Educative*, Carocci, Roma 2020.
- Sandu A. – Frunza A., *Ethical issues in social work practice*, IGI Global, Hershey 2019.
- Sigmon R.L., *Service-Learning: Three Principles*, National Center for Public Service Internships, Raleigh (NC) 1979.
- UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*, La Scuola, Brescia 2023.

Glenda Galeotti - Giovanna Del Gobbo

*Il Service-Learning nell'Alta Formazione per lo sviluppo sostenibile: da una sperimentazione a una proposta di istituzionalizzazione<sup>1</sup>*

*1. Introduzione*

Le attività di ricerca e sperimentazione condotte nell'ambito del progetto europeo *Facing Fire: Service-Learning to Improve Training and Employability in Wildfire Management in Southern Europe* (Erasmus+ Programme, 2021–2023) hanno permesso di definire il Service Learning (SL) come un efficace dispositivo formativo per la formazione orientata alla prevenzione degli incendi boschivi<sup>2</sup>. Il progetto, che ha coinvolto quattro università europee (Santiago de Compostela, Firenze, Aveiro e Atene) e diversi contesti territoriali (Galizia, Toscana, Distretto di Aveiro e Attica), ha visto la collaborazione di enti locali, imprese e organizzazioni della società civile. La ricerca, condotta attraverso interviste, focus group e analisi qualitative e quantitative, ha avuto un duplice obiettivo: rilevare la percezione degli studenti sui guadagni formativi derivanti dal SL e raccogliere le opinioni di esperti e docenti sui criteri chiave per la sua implementazione nell'Alta Formazione. I risultati evidenziano una correlazione positiva tra la partecipazione ai progetti di SL e lo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali, cruciali per l'occupabilità, la crescita personale e professionale e la costruzione di relazioni significative anche per la transizione nel mondo del lavoro<sup>3</sup>. È

<sup>1</sup> Il contributo è frutto della collaborazione tra le due Autrici. Tuttavia, i paragrafi 1, 2 e 3 sono da attribuire a G. Galeotti, mentre i paragrafi 4 e 5 a G. Del Gobbo.

<sup>2</sup> G. Galeotti, *Il Service Learning nell'alta formazione per la prevenzione degli incendi boschivi: verso un modello evidence-based per l'employability e lo sviluppo sostenibile*, «ILL», 20(2023), pp. 324-339.

<sup>3</sup> G. Galeotti - C. Clemente, *International Service-Learning for forest fire management and employability in higher education: a qualitative research*, «Form@re», XXIII, 2(2023), pp. 146-160.

emerso inoltre un modello di SL interdisciplinare e multilivello, capace di integrare didattica, ricerca e Terza Missione attraverso la collaborazione tra università, comunità e territori. In questa prospettiva, il SL si configura non solo come strumento di servizio, ma come dispositivo educativo e sociale che promuove partecipazione civica, apprendimento esperienziale e innovazione accademica. L'integrazione tra competenze agroforestali e pedagogiche, centrale nelle sperimentazioni, si è rivelata determinante per la gestione sostenibile delle aree a rischio e per la formazione di professionisti consapevoli e capaci di agire per la sostenibilità e il bene comune. Il SL, come dimostrato in *Facing Fire*, rappresenta quindi una leva di trasformazione istituzionale e sociale, in grado di generare innovazione educativa, organizzativa e comunitaria, rinnovando il rapporto tra università e società. La valorizzazione dei risultati ha aperto nuove prospettive di ricerca, che questo articolo intende esplorare: a partire dalla concettualizzazione del SL come dispositivo formativo nella prospettiva dell'educazione critico-trasformativa<sup>4</sup>, fino all'analisi delle sue implicazioni per l'educazione alla sostenibilità nell'Alta Formazione, con particolare attenzione all'innovazione didattica, alla relazione con il territorio e allo sviluppo di forme innovative di *undergraduate research*<sup>5</sup>. Completa il contributo una riflessione sui fattori che, in relazione all'esperienza realizzata, possono caratterizzare un percorso di SL all'interno di un corso di laurea magistrale e costituire riferimenti per la sua progettazione e implementazione.

## 2. Il potenziale innovativo e trasformativo del Service-Learning come dispositivo formativo in Alta Formazione

Per cogliere appieno il valore innovativo e trasformativo del SL è necessario partire dalla sua declinazione come dispositivo formativo, secondo la prospettiva delineata da Federighi<sup>6</sup> e, in precedenza, da Bern-

<sup>4</sup> P. Federighi, *La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane*, cit.

<sup>5</sup> D. Frison - G. Del Gobbo, *Undergraduate Research in Italy: A Formative Approach to Foster Engagement with Community and Business*, in H.A. Mieg – E. Ambos – A. Brew – D. Galli – J. Lehmann (a cura di), *The Cambridge handbook of undergraduate research*, Cambridge University Press, Cambridge 2022, pp. 607-615.

<sup>6</sup> P. Federighi, *La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane. Passato e futuro*, in

stein<sup>7</sup>, per poi analizzare le implicazioni che tale definizione comporta nei contesti dell'Alta Formazione.

La critica attenta di Bernstein<sup>8</sup> ai modi in cui le relazioni sociali e di potere si riproducono attraverso l'educazione lo porta a introdurre il concetto di *dispositivo pedagogico* per descrivere i meccanismi mediante i quali la conoscenza viene selezionata, organizzata e trasmessa all'interno della società. Il dispositivo pedagogico è costituito da un insieme di regole e relazioni che intervengono nei processi di trasformazione del sapere in conoscenza insegnabile. Si configura quindi come una struttura sociale e simbolica del potere educativo, capace di spiegare come le disuguaglianze culturali e sociali si riproducano attraverso l'educazione.

La produzione, la diffusione e la legittimazione del sapere avvengono, secondo Bernstein, attraverso tre regole costitutive del dispositivo pedagogico:

- la regola distributiva, che stabilisce quale conoscenza è considerata valida e chi ha il diritto di produrla (ad esempio il sapere accademico rispetto a quello pratico);
- la regola di ricontestualizzazione, che riguarda il trasferimento della conoscenza dai contesti di produzione, come università, centri di ricerca, ecc., ai contesti educativi (scuole, corsi di formazione, ecc.);
- la regola di valutazione che definisce come e in base a quali criteri il sapere viene insegnato e valutato.

Tale concettualizzazione, applicata al mondo dell'educazione, richiama quella di *dispositivo* elaborata da Michel Foucault in diversi suoi scritti. In essi il termine viene utilizzato in chiave analitica per descrivere l'intreccio di pratiche, norme, discorsi e istituzioni che regolano i rapporti tra sapere e potere nella società, nonché le modalità di produzione e controllo di determinate forme di soggettività<sup>9</sup>. In altre parole, il dispo-

Id. (a cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze 2018, pp. 5-34, P. Federighi, *L'educazione incorporata nel lavoro*, «Studi sulla formazione», XII, 1-2(2009), pp. 133-151.

<sup>7</sup> B. Bernstein, *The Structuring of Pedagogic Discourse*, cit.

<sup>8</sup> Ibidem.

<sup>9</sup> M. Foucault, *Dits et Ecrits 1954-1988. Tomo III (1976-1979)*, Gallimard, Parigi 2004, pp. 298-329.

sitivo foucaultiano consente di rilevare la materializzazione del potere non solo attraverso l'imposizione, ma anche grazie alla produzione, alla circolazione e alla legittimazione del sapere, modellando i pensieri e le soggettività in conformità con l'ordine sociale. Esso assolve inoltre una funzione strategica, in quanto fornisce risposte alle urgenze storiche e sociali. Non si tratta, quindi, di un concetto puramente descrittivo, bensì di una categoria storico-strategica mediante la quale una società gestisce problemi, rischi ed esigenze contingenti<sup>10</sup>.

In anni successivi, Federighi riprende e sviluppa la nozione bernsteiniana per adattarla al quadro dell'educazione degli adulti e dell'apprendimento permanente. Qui, il dispositivo formativo è considerato come l'insieme di condizioni, relazioni e pratiche più o meno formalizzate che rendono possibile l'apprendimento e ne orientano il significato, esprimendo dunque la valenza formativa di determinati contesti, come quelli aziendali<sup>11</sup>.

Se il dispositivo formativo, di fatto, agisce ovunque - nella vita quotidiana e nel lavoro - e tende a esercitare un'influenza sulla dimensione educativa di ogni momento della vita delle persone, esso può diventare il risultato di una costruzione intenzionale di ambienti educativi, finalizzata a orientare, sostenere e organizzare i processi di apprendimento, promuovere l'emergere di nuove forme di conoscenza e competenza, regolando le modalità di accesso, esercizio e sviluppo dei saperi individuali e professionali. Questa prospettiva interpretativa consente di configurare i contesti come autentici dispositivi formativi, capaci di porre il soggetto nelle condizioni di autoregolare l'accesso alla conoscenza e di guidare consapevolmente il proprio apprendimento, esercitando la capacità di gestire le esperienze formative e di realizzare, così, cambiamenti rilevanti negli stessi contesti di vita<sup>12</sup>.

Se in Foucault il dispositivo si configura come una strategia di potere deputata alla produzione del sapere e alla modellazione delle soggettività, in Bernstein esso assume i tratti di una struttura regolativa che disciplina i processi di selezione, organizzazione e trasmissione della conoscenza, contribuendo alla riproduzione delle disuguaglianze so-

<sup>10</sup> Ibidem.

<sup>11</sup> P. Federighi, *L'educazione incorporata nel lavoro*, cit.

<sup>12</sup> P. Federighi, *La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane*, cit.

cioculturali. Federighi, a sua volta, rielabora il concetto interpretandolo come un ambiente formativo suscettibile di essere intenzionalmente progettato e trasformato, nella misura in cui il soggetto può assumere un ruolo attivo e riflessivo nei propri processi di apprendimento. Da tali prospettive emergono tre differenti configurazioni del rapporto tra soggetto e dispositivo: nella prima, il soggetto è prodotto dal dispositivo; nella seconda, subisce le regole del dispositivo; nella terza, può acquisire consapevolezza delle condizioni che questo impone – grazie all'azione educativa - per esercitare un'azione trasformativa su di esse.

È possibile, pertanto, affermare che in Federighi il dispositivo formativo svolge una duplice funzione. Da un lato, una funzione diagnostica, che mette in luce i condizionamenti e le dinamiche di accesso alla conoscenza, anche veicolati da regole e meccanismi impliciti<sup>13</sup>; dall'altro, una funzione progettuale, che manifesta il ruolo del dispositivo nel generare apprendimento e libertà, favorendo la trasformazione del soggetto e conseguentemente del suo rapporto con il mondo<sup>14</sup>.

In quest'ultima accezione, il dispositivo formativo è da considerarsi uno spazio di apprendimento intenzionale e situato, in cui soggetti, contesti e saperi si trasformano reciprocamente. Esso si configura, dunque, come una costruzione sociale e intenzionale capace di connettere dinamicamente soggetto, contesto e intenzionalità educativa, rendendo l'apprendimento un processo di emancipazione e di co-costruzione del sapere.

Quanto finora dibattuto consente di rileggere il SL come dispositivo formativo nella proposta delineata da Federighi, quale spazio intenzionalmente costruito in cui conoscenza, esperienza e responsabilità sociale si integrano in un unico processo di crescita individuale e collettiva, determinando un'interazione significativa tra sapere teorico e sapere esperienziale, tra organizzazioni dell'Alta Formazione e comunità, tra apprendimento e cittadinanza. Lo spostamento di focus sulla valenza trasformativa del SL come dispositivo formativo ridefinisce le tre regole bernsteiniane:

- nella distribuzione, ampliando il concetto di sapere e includendo

<sup>13</sup> P. Federighi, *L'educazione incorporata nel lavoro*, cit.

<sup>14</sup> P. Federighi, *La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane*, cit.

conoscenze non accademiche derivanti dalle pratiche, relazionali e situate;

- nella ricontestualizzazione, rielaborando i saperi disciplinari e re-stituendo loro significato e rilevanza sociale tramite l'azione concreta di servizio;
- nella valutazione, valorizzando la riflessione, la responsabilità e la trasformazione personale e collettiva come esiti formativi.

Il SL può essere inteso così come dispositivo emancipativo, capace di promuovere la formazione del soggetto come cittadino attivo e di sviluppare processi di apprendimento ancorati ai contesti reali e alla capacità dei soggetti di agire per trasformarli.

In tal modo, l'esperienza formativa diventa occasione di consapevolezza e di libertà, favorendo una relazione dinamica tra educazione e cambiamento sociale<sup>15</sup>. Ne consegue che l'adozione del SL nell'Alta Formazione può orientare processi di innovazione che si manifestano a diversi livelli del sistema universitario. In relazione alle tre missioni dell'università, il SL può fungere da leva per:

- ripensare la didattica, favorendo l'integrazione tra conoscenze teoriche ed esperienza pratica<sup>16</sup>;
- sviluppare la ricerca orientata al cambiamento sociale, configurandosi come ricerca *con* gli studenti e le comunità, in cui gli *stakeholder* partecipano attivamente nella produzione di conoscenza<sup>17</sup>;
- rafforzare la collaborazione tra università e territorio attraverso la co-progettazione di risposte ai bisogni reali dei territori e la promozione dell'innovazione sociale<sup>18</sup>.

<sup>15</sup> G. Galeotti, *Educazione ed innovazione sociale*, Firenze University Press, Firenze 2020.

<sup>16</sup> M.T. Schultes - D. Graf - J. Holzer - B. Schober - C. Spiel, *Implementation and evaluation of service learning at higher education institutions*, «Evaluation and Program Planning», 112(2025).

<sup>17</sup> D. Rodríguez-Zurita - J. Jerry Moreira-Arboleda - P. Carrión et al., *Sustainable development through service learning and community engagement in higher education: a systematic literature review*, «International Journal of Sustainability in Higher Education», XXVI, 1(2024), pp. 158-201.

<sup>18</sup> S. Colazzo - P. Ellerani (a cura di), *Service Learning: tra didattica e terza missione*, Università di Salerno, Salerno 2018.

Questi aspetti possono dunque generare interessanti ricadute organizzative, promuovendo un cambiamento culturale e strutturale nell'Alta Formazione e alimentando un circolo virtuoso tra didattica, ricerca e Terza Missione, in cui ciascuna dimensione rafforza e arricchisce le altre.

### 3. *Il Service-Learning per lo sviluppo sostenibile*

La ricca e articolata produzione scientifica sul SL in Alta Formazione, pur rendendo complessa l'individuazione di una definizione univoca del concetto, offre un quadro ampio e approfondito degli elementi che lo caratterizzano. A una prima analisi, tali elementi possono essere organizzati in base a diversi ambiti di attenzione riguardanti, in particolare, la definizione del SL, la natura dei processi di apprendimento che esso promuove e i risultati che produce.

Rispetto alla prima dimensione, la definizione forse più diffusa del SL nell'Alta Formazione lo descrive come una forma integrata di percorso formativo, in cui gli studenti perseguono obiettivi di apprendimento curricolari attraverso la realizzazione di servizi diretti a rispondere a bisogni concreti e a risolvere problemi reali<sup>19</sup>.

Altri studi e ricerche offrono letture differenti. Alcuni considerano il SL una strategia educativa<sup>20</sup>, altri una metodologia didattica<sup>21</sup>, altri ancora lo interpretano come una vera e propria prospettiva pedagogica, in grado di promuovere la solidarietà sociale<sup>22</sup> o di contribuire alla costruzione dell'identità personale in un contesto storico-sociale segnato da

<sup>19</sup> A. Furco, *Service-learning: a balanced approach to experiential education*, in B. Taylor (a cura di), *Expanding Boundaries: Serving and Learning*, Corporation for National Service, Washington (DC) 1996, pp. 2-6.

<sup>20</sup> C. Perez-Perez - H. Gonzalez-Gonzalez - M. Moledo Lorenzo - J. Crespo-Comezana - M.R. Belando-Montoro - A.C. Paris, *Service-learning in the Spanish university system: A study based on deans' perception*, «RELIEVE: Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa», XXV, 1(2019).

<sup>21</sup> M.D.M. Moledo Lorenzo - C. Ruiz de Miguel - E. Arbués Radigales - M.J. Martínez Usarralde - M. Buenestado Fernández - I. Mella Núñez, *Service-learning in the Spanish university system. A study focused on course evaluation*, «Aula Abierta», XLIX, 4(2020), pp. 353-362.

<sup>22</sup> M.N. Tapia, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova Editrice, Roma 2006.



crisi profonde che investono ogni dimensione dell'esperienza umana<sup>23</sup>. Spostando il focus sui processi di apprendimento che il SL è in grado di attivare, la letteratura sottolinea come questo favorisca principalmente processi di apprendimento di tipo esperienziale<sup>24</sup>, attivo<sup>25</sup> e sociale<sup>26</sup>.

Recentemente, la ricerca scientifica si è prevalentemente focalizzata sui guadagni formativi degli studenti che partecipano a esperienze di SL. L'attenzione è tendenzialmente rivolta alle competenze trasversali o *soft skills*<sup>27</sup>, considerate fondamentali sia per favorire l'ingresso e l'adattamento al mercato del lavoro<sup>28</sup>, sia per preparare percorsi professionali significativi e consapevoli<sup>29</sup>. Da questo punto di vista, il SL può essere interpretato come un dispositivo formativo capace di integrare finalità educative e professionali, promuovendo un apprendimento orientato alla crescita personale e sociale degli studenti.

Un aspetto ancora poco esplorato in letteratura riguarda il legame tra SL ed educazione allo sviluppo sostenibile nel contesto dell'Alta Formazione. Tale connessione risulta tuttavia particolarmente significativa, soprattutto in relazione alla giustizia sociale e alla responsabilità ambientale. In linea generale, il SL è considerato una metodologia educativa capace di integrare teoria e pratica in esperienze formative che combinano apprendimento e impegno civico. Gli studenti hanno l'occasione di applicare le conoscenze acquisite in aula a progetti comu-

<sup>23</sup> I. Culcasi, *Identità e educazione: l'eredità pedagogica di Paulo Freire e le potenzialità del Service-Learning*, «P&V online», 1(2020), pp. 25-44.

<sup>24</sup> B. Jacoby, *Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*, Jossey-Bass, San Francisco (CA) 2014.

<sup>25</sup> A. Sotelino-Losada - E. Arbués-Radigales - L. García-Docampo - J.L. González-Geraldo, *Service-learning in Europe. Dimensions and understanding from academic publication*, «Front. Educ.», 6(2021), pp. 1-13.

<sup>26</sup> M.A. Santos Rego - D. Sáez-Gambín - J.L. González-Geraldo - D. García-Romero, *Transversal Competences and Employability of University Students: Converging Towards Service-Learning*, «Education Sciences», XII, 4(2022).

<sup>27</sup> A.F. Holmes - K.J. Webb - B.R. Albritton, *Connecting students to community: Engaging students through course embedded service-learning activities*, «The International Journal of Management Education», XX, 1(2022).

<sup>28</sup> M.A. Santos Rego - D. Sáez-Gambín - J.L. González-Geraldo - D. García-Romero, *Transversal Competences and Employability of University Students*, cit.

<sup>29</sup> T.D. Mitchell - C. Rost-Banik, *How sustained service-learning experiences inform career pathways*, «Michigan Journal of Community Service Learning», XXV, 1(2019), pp. 18-29.

nitari, rendendo l'apprendimento più significativo e concreto grazie al collegamento con problemi reali<sup>30</sup>. Questo approccio favorisce anche lo sviluppo di competenze orientate alla sostenibilità, come il pensiero critico, la capacità di risolvere problemi e il pensiero sistemico, generando benefici sia per gli studenti sia per le comunità coinvolte<sup>31</sup>.

Tuttavia, il contributo del SL all'educazione alla sostenibilità va ben oltre tali benefici, articolandosi principalmente lungo due traiettorie fondamentali. La prima considera il SL come uno strumento pedagogico privilegiato per l'educazione allo sviluppo sostenibile, in quanto in grado di promuovere le connessioni tra gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs), l'istruzione universitaria e la ricerca scientifica<sup>32</sup>. La seconda traiettoria valorizza il potenziale trasformativo e innovativo del SL, mettendo in luce la capacità di generare impatti a tutti i livelli dell'organizzazione universitaria. In particolare, il SL può favorire la promozione di una cultura istituzionale orientata alla sostenibilità e la costruzione di pratiche educative e organizzative coerenti con i principi dello sviluppo sostenibile<sup>33</sup>. Tale accezione insiste sulla potenzialità del SL di produrre una duplice trasformazione: interna alle istituzioni universitarie, connettendo l'apprendimento individuale con la trasformazione culturale e istituzionale, ed esterna ad esse, nella società, attraverso azioni concrete per la sostenibilità, frutto della collaborazione tra studenti, docenti, ricercatori e organizzazioni locali<sup>34</sup>.

La seconda traiettoria rivela, inoltre, un'accezione di sviluppo sostenibile fortemente integrata e multidimensionale, che supera la sola dimensione

<sup>30</sup> G. Tejedor - J. Segalàs - Á. Barrón - M. Fernández-Morilla - M.T. Fuertes - J. Ruiz-Morales - À. Hernández, *Didactic strategies to promote competencies in sustainability*, «Sustainability», XI, 7(2019).

<sup>31</sup> A. Álvarez-Vanegas - S.V. Ramani - L. Volante, *Service-Learning as a niche innovation in higher education for sustainability*, «Front. Educ.», 9(2024).

<sup>32</sup> M. Hernández-Barco - J. Sánchez-Martín - J. Blanco-Salas - T. Ruiz-Téllez, *Teaching Down to Earth-Service-Learning Methodology for Science Education and Sustainability at the University Level: A Practical Approach*, «Sustainability», XII, 2(2023).

<sup>33</sup> D. Rodríguez-Zurita - J. Jerry Moreira-Arboleda - P. Carrión et al., *Sustainable development through service learning and community engagement in higher education*, cit.

<sup>34</sup> W. Leal Filho - S. Raath - B. Lazzarini - V.R. Vargas - L. de Souza - R. Anholon - O.L.G. Quelhas - R. Haddad - M. Klavins - V.L. Orlovic, *The role of transformation in learning and education for sustainability*, «Journal of Cleaner Production», 199(2018), pp. 286-295.

ambientale per abbracciare anche gli aspetti sociali, culturali e istituzionali. La prospettiva sistemica che la contraddistingue mette in luce il legame tra trasformazione individuale e cambiamento collettivo e dei contesti di vita, permettendo di affrontare le complessità della sostenibilità in modo coerente e organico. Così inteso, lo sviluppo sostenibile non si configura come un insieme di obiettivi astratti, bensì come un processo dinamico, partecipativo e trasformativo, in grado di generare impatti concreti a livello personale, istituzionale e sociale<sup>35</sup>. In questo quadro, l'educazione assume una funzione strategica, supportando processi di apprendimento orientati all'azione e al cambiamento. Essa si fonda su una pedagogia dell'agire trasformativo che promuove l'apprendimento autodiretto, la partecipazione attiva, la collaborazione, l'approccio per problemi, l'interdisciplinarietà e la transdisciplinarietà, l'integrazione tra educazione formale e informale<sup>36</sup>.

In breve, l'educazione allo sviluppo sostenibile nell'Alta Formazione non può limitarsi alla trasmissione di contenuti, ma richiede un profondo ripensamento delle pratiche educative e delle strutture istituzionali. Essa implica di:

- adottare strategie pedagogiche innovative ed efficaci<sup>37</sup>;
- integrare la sostenibilità in modo olistico, interdisciplinare e transdisciplinare, promuovendo una visione sistemica dei saperi<sup>38</sup>;
- ripensare il rapporto tra scienza e società, colmando il divario tra il mondo accademico e quello esterno, coerentemente con i principi della Responsabilità Sociale delle Università<sup>39</sup>;
- affrontare i problemi concreti mentre gli studenti si formano<sup>40</sup>.

<sup>35</sup> UN, Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, 2015, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>

<sup>36</sup> UNESCO, *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*, UNESCO, Paris 2017.

<sup>37</sup> UNESCO, *Education for sustainable development: a roadmap*, UNESCO, Paris 2020.

<sup>38</sup> Ibidem.

<sup>39</sup> Cabedo L. - Royo M. - Moliner L. - Guraya T., *University social responsibility towards engineering undergraduates: the effect of methodology on a service-learning experience*. «Sustainability», 10(2018).

<sup>40</sup> P. Biberhofer - C. Rammel, *Transdisciplinary learning and teaching as answers to urban sustainability challenges*, «International Journal of Sustainability in Higher Education», 63(2017).

Assumendo l'accezione di SL come dispositivo formativo, sulla scorta di quanto precedentemente discusso, la sua implementazione nell'ambito dell'educazione allo sviluppo sostenibile in Alta Formazione può favorire la costruzione di percorsi formativi significativi e orientati all'azione, a sostenere lo sviluppo di competenze per la sostenibilità e ad agire da leva di trasformazione istituzionale, attivando processi di innovazione culturale, pedagogica e sociale nelle università e nelle comunità con cui esse interagiscono.

Sulla base della letteratura scientifica sul SL, la matrice concettuale proposta di seguito (Figura 1) interseca le tre missioni universitarie con le tre regole bernsteiniane, offrendo uno strumento per comprendere come questo dispositivo formativo possa promuovere importanti cambiamenti dal punto di vista della cultura organizzativa, dei modelli di governance e delle strutture operative nell'ottica della sostenibilità e della responsabilità sociale.

|                       | Distribuzione                                                                                                                                                                               | Ricontestualizzazione                                                                                                                                                                                            | Valutazione                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Didattica</b>      | Collega teoria e pratica per superare la tradizionale separazione tra conoscenza astratta e applicazione concreta per affrontare le sfide della sostenibilità <sup>1</sup> .                | Applica le conoscenze disciplinari in contesti reali e alle sfide globali e locali di sostenibilità, secondo un approccio interdisciplinare, olistico e trasformativo <sup>2</sup> .                             | Permette di misurarsi con situazioni autentiche e compiti di realtà per un apprendimento significativo e orientato alla trasformazione dei contesti reali <sup>3</sup> .                                          |
| <b>Ricerca</b>        | Favorisce una diffusione della conoscenza aperta e democratica, in cui la ricerca viene co-prodotta con le comunità e orientata a rispondere ai loro bisogni <sup>4</sup> .                 | Prende avvio dai problemi delle comunità; può coinvolgere studenti e membri della comunità <sup>5</sup> .                                                                                                        | Include l'impatto sociale, etico e ambientale dei risultati, favorendo una scienza responsabile e impegnata nel raggiungimento degli SDGs <sup>6</sup> .                                                          |
| <b>Terza missione</b> | Riconosce e valorizza le conoscenze locali, pratiche e tradizionali, contrastando la perdita dei saperi territoriali e favorendo processi di innovazione sociale sostenibile <sup>7</sup> . | Favorisce azioni concrete nei territori che promuovono l'incontro tra università, cittadini, istituzioni e imprese sociali, favorendo processi di innovazione condivisa e di sviluppo sostenibile <sup>8</sup> . | Coinvolge gli stakeholder nel riconoscimento dell'impatto dell'impegno universitario, promuovendo <i>accountability</i> sociale, corresponsabilità e apprendimento collettivo per la sostenibilità <sup>9</sup> . |

Figura 1: *Matrice concettuale sul SL come dispositivo formativo per l'educazione allo sviluppo sostenibile (elaborazione dell'Autrice).*

#### 4. *Service-Learning e professionalizzazione nell'area dell'educazione e della formazione*

L'esperienza realizzata nell'ambito del progetto “*Facing Fire. Service-Learning to improve Training and employability in wildfire management in Southern Europe*” ha consentito di sperimentare il SL all'interno del Corso di Laurea Magistrale LM 57/85 “Scienze dell'Educazione degli adulti, della formazione continua e scienze pedagogiche”<sup>41</sup> dell'Università degli Studi di Firenze<sup>42</sup>.

A rendere particolarmente significativa l'esperienza, e a farne considerare la valenza educativa di dispositivo formativo per futuri professionisti dell'educazione e della formazione, sono state alcune caratteristiche peculiari e in particolare:

- la connessione con obiettivi curriculari legati alla progettazione e gestione di interventi educativi che, nel caso specifico – la prevenzione e gestione degli incendi boschivi –, rappresentano una possibile risposta a un problema complesso, che influisce sui sistemi naturali, sociali ed economici e che richiede la messa a punto di strategie educative in grado di avere impatto sulle comunità locali, riconoscendone il ruolo attivo;
- la necessità di assumere una chiave pedagogica nell'interpretazione di un fenomeno dal carattere assolutamente transdisciplinare anche al fine di prevedere interventi educativo/trasformativi in grado di incidere sul fenomeno stesso, integrando conoscenze disciplinari e confrontando approcci di professionalità differenti;
- l'opportunità di poter agire una funzione di “servizio” educativo a livello di comunità territoriale al di fuori dei tradizionali contesti

<sup>41</sup> Dall'anno accademico 2023/2024 il corso di laurea, a seguito di una modifica di ordinamento, ha cambiato la sua denominazione in “Scienze pedagogiche e management della formazione”.

<sup>42</sup> Hanno partecipato al progetto con adesione volontaria due studentesse e due docenti. Le studentesse hanno collaborato con tre studentesse e uno studente della Scuola di Agraria (profilo forestale) costituendo un unico gruppo di SL che ha realizzato esperienze di terreno sui Monti Pisani (PI), oltre a partecipare ai meeting internazionali e in particolare a una settimana di formazione all'Università di Aveiro con studentesse e studenti di tutte le università partner del Progetto.

di istruzione, educazione e formazione, attivando, in un contesto inedito, un processo di trasferimento di conoscenze e competenze nel costruire una risposta educativa efficace;

- la possibilità offerta di far parte di comunità di pratica di ricerca che esulano dai percorsi didattici o di tesi, fortemente radicati nella comunità e profondamente legati alle esigenze della stessa, favorendo lo sviluppo di quelle competenze di ricerca professionalmente necessarie per saper lavorare con il territorio.

Il *core content* del Progetto, ovvero la prevenzione e il rilevamento precoce degli incendi boschivi attraverso un'azione di sensibilizzazione e sviluppo delle conoscenze delle comunità territoriali, ha rappresentato una sfida professionale per le studentesse partecipanti. Il progetto ha offerto la possibilità di coniugare competenze pedagogiche e impegno sociale, favorendo la sensibilizzazione verso le questioni ambientali attraverso la comprensione della rilevanza che può assumere la dimensione educativa per la soluzione del problema.

L'esperienza non ha consentito solo la sperimentazione delle diverse componenti del SL nelle sue caratteristiche di base (apertura ai bisogni reali, servizio alla comunità, apprendimento di nuovi contenuti e sviluppo di specifiche competenze) attraverso la partecipazione attiva, la cooperazione con docenti, studenti e *stakeholder* delle comunità, l'esperienza ha offerto l'opportunità di favorire un apprendimento basato su competenze concettuali, strumentali, metodologiche, critico riflessive. Dal punto di vista dell'istituzione<sup>43</sup> è stata possibile la verifica di fattibilità nel rispetto degli elementi che identificano qualitativamente un SL e che, di fatto, possono rappresentare standard di riferimento: la possibilità di rilasciare crediti accademici basati sull'apprendimento, non sul servizio o sulla pratica; la presenza di obiettivi di apprendimento ben pianificati; la preparazione degli studenti per apprendere dalla comunità; la componente inter e transdisciplinare e la ridefinizione del ruolo del docente.

La messa a sistema del SL nel Corso di Laurea Magistrale, resa possibile da un recente cambio di Ordinamento, ha consentito di individuare all'interno del percorso formativo uno spazio di apprendimento

<sup>43</sup> Che nel caso specifico è rappresentata dal corso di Laurea Magistrale.

riconosciuto da CFU dedicati a scelta dello studente, inseriti tra le attività formative finalizzate allo sviluppo di “Altre conoscenze utili per l’inserimento nel mondo del lavoro” (TAF F). In linea con i criteri di flessibilità, inter- e multidisciplinarietà, capacità di risposta ai bisogni di formazione delle comunità territoriali, previsti dal DM 1649/2023, e facendo tesoro della *lesson learnt* derivata dalla partecipazione al Progetto “Facing Fire”, l’individuazione delle attività di SL segue come principio il riferimento a problemi reali con implicazioni dal punto di vista sociale, economico e ambientale. L’individuazione dei problemi e la costruzione delle opportunità di formazione, costruita con la rete di *stakeholder* che fanno riferimento al comitato di Indirizzo del Corso di Laurea, intende sollecitare una interpretazione pedagogica dei problemi e stimolare la capacità di ipotizzare e co-progettare interventi educativi potenzialmente in grado di agire in direzione trasformativa.

L’obiettivo istituzionale non è dimostrare la rilevanza della formazione universitaria nel rispondere ai bisogni della comunità, quanto piuttosto di mettere alla prova la capacità di formare persone che sappiano entrare in contatto con le comunità. Tale approccio consente di passare da una considerazione del SL come servizio alla comunità, a una forma di concreta collaborazione con la comunità<sup>44</sup> nel risolvere i problemi fornendo supporto tecnico, emotivo e cognitivo<sup>45</sup>, introducendo nuovi approcci alla risoluzione dei problemi e nuova energia e assistenza nell’espansione dell’implementazione dei servizi esistenti o nell’avvio di nuovi<sup>46</sup>.

## 5. Conclusioni

La partecipazione al Progetto “Facing Fire. Service Learning to improve training and employability in wildfire management in Southern Europe” ha favorito la riflessione sulla valenza educativa positiva<sup>47</sup> del SL, determinata

<sup>44</sup> J. Clifford, *Talking about Service-Learning: Product or Process? Reciprocity or Solidarity?*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», XXI, 4(2017), pp. 1-13.

<sup>45</sup> M. Salam - D.N.A. Iskandar Ibrahim - M.S. Farooq, *Service learning in higher education: A systematic literature review*, «Asia Pacific Education Review», XX, 4(2019), pp. 573-593.

<sup>46</sup> B. Jacoby, *Service-Learning Essentials*, cit.

<sup>47</sup> F.M. De Sanctis, *Educazione in Età Adulta*, La Nuova Italia, Firenze 1975.

dalla possibilità di rappresentare per studentesse e studenti un contesto idoneo a sviluppare la consapevolezza degli apprendimenti realizzati e di essere, nel contempo, agenti della propria trasformazione e della trasformazione del contesto stesso in cui si è realizzato l'apprendimento e in cui si era manifestato il problema da risolvere.

Inoltre, è stato possibile assumere una prospettiva che vede il SL non solo come momento formativo che consente allo studente di avanzare nel proprio processo di sviluppo professionale, ma di comprendere come l'esercizio della propria professione possa contribuire alla soluzione di problemi e promuovere cambiamento sociale<sup>48</sup>.

In letteratura è riconosciuto, infatti, il ruolo del SL per sviluppare una visione di giustizia sociale negli studenti<sup>49</sup>, favorendo una comprensione più profonda della complessità dei problemi del mondo reale, mettendo alla prova i loro valori personali<sup>50</sup> nell'affrontare problematiche sociali e ambientali, mettendo in discussione con una prospettiva critica ciò che hanno appreso<sup>51</sup>. In questo quadro, sono individuabili alcune sfide che, di fatto, rappresentano fattori coerenti con processi di innovazione per una didattica universitaria capace di rafforzare le relazioni studente-comunità, favorendo la connessione tra trasformazione personale e impatto sui territori. In particolare, l'introduzione del SL richiede ai Corsi di studio di:

- declinare i risultati di apprendimento attesi integrando coerentemente conoscenza e comprensione dei fenomeni con la capacità di applicazione in contesti reali;
- identificare e gestire dinamicamente il know-how che studentesse e studenti possono trasferire nei contesti di lavoro evidenziando il valore aggiunto che la formazione universitaria può apportare;
- prevedere un maggior coinvolgimento e la partecipazione attiva di studentesse e studenti per la co-progettazione di occasioni formative;

<sup>48</sup> J. Clifford, *Talking about Service-Learning*, cit.

<sup>49</sup> A. Sotelino-Losada - E. Arbués-Radigales - L. García-Docampo - J.L. González-Geraldo, *Service-learning in Europe*, cit.

<sup>50</sup> M. Salam - D.N.A. Iskandar Ibrahim - M.S. Farooq, *Service learning in higher education*, cit.

<sup>51</sup> A. Sotelino-Losada - E. Arbués-Radigales - L. García-Docampo - J.L. González-Geraldo, *Service-learning in Europe*, cit.



- coinvolgere attivamente gli *stakeholder* di riferimento (es. Comitato di indirizzo) nell'individuazione e realizzazione di opportunità formative fuori dal contesto accademico;
- valorizzare le competenze di ricerca, spesso implicite nella didattica universitaria, che consentono a studentesse e studenti di inserirsi costruttivamente nei contesti di lavoro con spirito critico e problematizzante per favorire l'innovazione.

Per le Università, l'implementazione e il monitoraggio di modelli innovativi di SL possono rappresentare, grazie alla valorizzazione delle caratteristiche di questo dispositivo formativo, la possibilità di “mettere alla prova” le conoscenze che produce attraverso la ricerca e la didattica, verificandone la validità e l'efficacia per la soluzione di problemi concreti.

## Bibliografia

- Álvarez-Vanegas A. - Ramani S.V. - Volante L., *Service-Learning as a niche innovation in higher education for sustainability*, «Front. Educ.», 9(2024).
- Aramburuzabala P. - Cerrillo R., *Service-Learning as an Approach to Educating for Sustainable Development*, «Sustainability», 15(2023).
- Barth M. - AdomBent M. - Fischer D. - Richter S. - Rieckmann M., *Learning to change universities from within: a service-learning perspective on promoting sustainable consumption in higher education*, «J. Clean. Prod.», 62(2014), pp. 72–81.
- Bernstein B., *The Structuring of Pedagogic Discourse*, Routledge, London 1990.
- Biberhofer P. - Rammel C., *Transdisciplinary learning and teaching as answers to urban sustainability challenges*, «International Journal of Sustainability in Higher Education», 63(2017).
- Cabedo L. - Royo M. - Moliner L. - Guraya T., *University social responsibility towards engineering undergraduates: the effect of methodology on a service-learning experience*. «Sustainability», 10(2018).
- Clifford J., *Talking about Service-Learning: Product or Process? Reciprocity or Solidarity?*, «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», XXI, 4(2017), pp. 1-13.
- Colazzo S. - Ellerani P. (a cura di), *Service Learning: tra didattica e terza missione*, Università di Salerno, Salerno 2018.
- Culcasi I., *Identità e educazione: l'eredità pedagogica di Paulo Freire e le potenzialità del Service-Learning*, «P&V online», 1(2020), pp. 25-44.

- De Sanctis F. M., *Educazione in Età Adulta*, La Nuova Italia, Firenze 1975.
- Federighi P., *La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane. Passato e futuro*, in P. Federighi (a cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze 2018, pp. 5-34.
- Federighi P., *L'educazione incorporata nel lavoro*, «Studi sulla formazione», XII, 1-2(2009), pp. 133-151.
- Foucault M., *Dits et Ecrits 1954-1988. Tomo III (1976-1979)*, Gallimard, Parigi 2004.
- Furco A., *Service-learning: a balanced approach to experiential education*, in B. Taylor (a cura di), *Expanding Boundaries: Serving and Learning*, Corporation for National Service, Washington (DC) 1996, pp. 2-6.
- Frison D. - Del Gobbo G., *Undergraduate Research in Italy: A Formative Approach to Foster Engagement with Community and Business*, in H.A. Mieg – E. Ambos – A. Brew – D. Galli – J. Lehmann (a cura di), *The Cambridge handbook of undergraduate research*, Cambridge University Press, Cambridge 2022, pp. 607-615.
- Galeotti G., *Il Service Learning nell'alta formazione per la prevenzione degli incendi boschivi: verso un modello evidence-based per l'employability e lo sviluppo sostenibile*, «LLL», 20(2023), pp. 324-339.
- Galeotti G., *Educazione ed innovazione sociale*, Firenze University Press, Firenze 2020.
- Galeotti G. - Clemente C., *International Service-Learning for forest fire management and employability in higher education: a qualitative research*, «Form@re», XXIII, 2(2023), pp. 146-160.
- Hernández-Barco M. - Sánchez-Martín J. - Blanco-Salas J. - Ruiz-Téllez T., *Teaching Down to Earth-Service-Learning Methodology for Science Education and Sustainability at the University Level: A Practical Approach*, «Sustainability», XII, 2(2023).
- Holmes A.F. - Webb K.J. - Albritton B.R., *Connecting students to community: Engaging students through course embedded service-learning activities*, «The International Journal of Management Education», XX, 1(2022).
- Jacoby B., *Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*, Jossey-Bass, San Francisco (CA) 2014.
- Leal Filho W. - Raath S. - Lazzarini B. - Vargas V.R. - de Souza L. - Anholon R. - Quelhas O.L.G. - Haddad R. - Klavins M. - Orlovic V.L., *The role of transformation in learning and education for sustainability*, «Journal of Cleaner Production», 199(2018), pp. 286-295.
- Leal Filho W. - Sigahi T.F.A.C. - Anholon R. et al., *Promoting sustainable development via stakeholder engagement in higher education*, «Environ Sci Eur», XXXVII, 64(2025).

- Mitchell T.D. - Rost-Banik C., *How sustained service-learning experiences inform career pathways*, «Michigan Journal of Community Service Learning», XXV, 1(2019), pp. 18-29.
- Moledo Lorenzo M. D. M. - Ruíz de Miguel C. - Arbués Radigales E. - Martínez Usarralde M. J. - Buenestado Fernández M. - Mella Núñez Í., *Service-learning in the Spanish university system. A study focused on course evaluation*, «Aula Abierta», XLIX, 4(2020), pp. 353-362.
- Perez-Perez C. - Gonzalez-Gonzalez H. - Moledo Lorenzo M. - Crespo-Comesana J. - Belando-Montoro M.R. - Paris A.C., *Service-learning in the Spanish university system: A study based on deans' perception*, «RELIEVE: Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa», XXV, 1(2019).
- Rodríguez-Zurita D. - Jerry Moreira-Arboleda J. - Carrión P. et al., *Sustainable development through service learning and community engagement in higher education: a systematic literature review*, «International Journal of Sustainability in Higher Education», XXVI, 1(2024), pp. 158-201.
- 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, 4(2019), pp. 573-593.
- Santos Rego M.A. - Sáez-Gambín D. - González-Geraldo J. L. - García-Romero D., *Transversal Competences and Employability of University Students: Converging Towards Service-Learning*, «Education Sciences», XII, 4(2022), 265.
- Schultes M-T - Graf D. - Holzer J. - Schober B. - Spiel C., *Implementation and evaluation of service learning at higher education institutions. Evaluation and Program Planning*, 112(2025).
- Sotelino-Losada A. - Arbués-Radigales E. - García-Docampo L. - González-Geraldo J.L., *Service-learning in Europe. Dimensions and understanding from academic publication*, «Front. Educ.», 6(2021), pp. 1–13.
- Tapia M. N., *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova Editrice, Roma 2006.
- Tejedor G. - Segalàs J. - Barrón Á. - Fernández-Morilla M. - Fuertes M. T. - Ruiz-Morales J. - Hernández À., *Didactic strategies to promote competencies in sustainability*, «Sustainability», XI, 7(2019).
- UN, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, 2015, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- UNESCO, *Education for sustainable development: a roadmap*, UNESCO, Paris 2020.
- UNESCO, *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*, UNESCO, Paris 2017.

## Recensioni

Annoot, E., De Ketele, J.-M., Charlier, B. (Eds.), *Figures contemporaines de l'universitaire : recherche, formation, expertise, engagement*, PUL Presses Universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve 2024.

L'opera collettanea s'inserisce in un filone di ricerche e relative pubblicazioni riguardanti la pedagogia universitaria, che ha preso forma nell'ambito del *Réseau International de recherche en éducation et formation* (REF), un appuntamento biennale di riferimento per la comunità accademica e per i professionisti dell'educazione del mondo francofono.

Frutto del *colloque scientifique* del 2021, i contributi presentati danno seguito al consolidato impegno riguardante la definizione dello statuto disciplinare ed epistemologico della pedagogia universitaria. Questo impegno si integra con l'esigenza e l'interesse a trattare e rielaborare le condizioni determinate dalla pandemia da COVID-19, collocandosi in un momento in cui il superamento dell'emergenza sanitaria ha consentito di dare spazio a riflessioni e analisi più meditate, sostenute da dati e prospettive diversificate. Proprio la pandemia sembra aver sollecitato una comprensione rinnovata del ruolo dell'istruzione superiore, chiamata a esprimere e valorizzare la propria utilità anche sociale e, sulla base di questo, a meglio definire i propri rapporti con la società civile e con i fenomeni che essa, in diversi tempi e luoghi, è chiamata ad affrontare.

In tale quadro, filo conduttore e principale oggetto di indagine del volume è la figura del docente universitario, nello specifico la sua identità ed *expertise* professionali, segnate dalla costante ricerca di un bilanciamento tra le diverse missioni dell'università: ricerca, insegnamento e terza missione. Nel linguaggio francofono, così come nel testo, il termine utilizzato è "enseignant-chercheur", che ben evidenzia la doppia funzione che anima il ruolo e il lavoro del docente universitario.

I capitoli iniziali affrontano esplicitamente in che modo gli effetti provocati dalla pandemia abbiano inciso sulla professione del docente universitario.

Il primo contributo, firmato da Emmanuelle Annoot e Jean-Marie De Ketele, approfondisce la questione dell'*expertise* del docente universitario delle scienze dell'educazione e della formazione (*sciences de l'éducation et de la formation* – SEF) nel contesto determinato dalla crisi e dalla sua gestione a livello politico e sanitario. Attraverso l'esame di pareri e interventi pubblicati sulla stampa e di interviste semi-strutturate a un campione di insegnanti, sono analizzate le rappresentazioni degli *enseignant-chercheur* circa il proprio ruolo e le proprie competenze, nonché le potenziali trasformazioni in termini di identità professionale e di ingaggio nella triplice missione. In senso più generale, l'*expertise* che connota le scienze dell'educazione e della formazione ha avuto modo di mostrare e affermare la propria utilità sociale, legittimando il sapere di cui è portatrice, la sua valenza e pertinenza in risposta alla complessità della chiamata e dei bisogni manifestati dalla società nel tempo di crisi.

Il secondo capitolo, scritto da Bernadette Charlier e Rima Mawad, si concentra sui processi legati allo sviluppo professionale di docenti esperti con ruoli manageriali, prendendo in considerazione tre differenti Paesi: Libano, Europa e Nord America. Nell'indagare come tali figure abbiano affrontato il periodo pandemico, sono rintracciate le dinamiche di adattamento e di innovazione a livello di postura professionale e di gestione organizzativa, alla luce di una prospettiva trasformativa che considera inoltre l'influenza dei contesti culturali e sociali esaminati.

Il terzo capitolo, i cui autori sono Livia Cadei, Margherita Lanz, Domenico Simeone e Alessia Tabacchi, presenta una ricerca realizzata nel contesto italiano, avente ad oggetto il tema dell'*engagement* professionale; la finalità è esplorare in che modo i docenti universitari si coinvolgono nelle tre missioni accademiche della ricerca, dell'insegnamento e della terza missione. Attraverso interviste condotte con professori di ruoli, discipline e livelli di esperienza differenti, l'indagine restituisce un quadro articolato, in cui si alterano visioni della propria *expertise* e modalità di ingaggio nella professione più tecniciste e personalistiche, ad altre più collaborative e sensibili al contesto istituzionale e sociale, in funzione del tipo di attività e missione considerate. Emergono scenari sfidanti per entrambi gli attori coinvolti in tali processi: da un lato, il docente universitario, impegnato nella ricerca di un'integrazione sinergica tra le diverse funzioni accademiche e nella definizione di un'identità professionale coerente; dall'altro, l'istituzione universitaria stessa, chiamata a offrire un contesto di riferimento più chiaro e a sostegno del raggiungimento di questo equilibrio.

I successivi tre capitoli spostano lo sguardo sui professionisti in ingresso nella carriera universitaria, prendendo in esame i dispositivi di accompagnamento pedagogico e la formazione iniziale, nonché le loro ricadute sui processi di costruzione dell'identità e delle competenze professionali rispetto al ruolo di docente universitario.

Il quarto contributo, elaborato da Louise Ménard, analizza la formazione offerta ai docenti debuttanti, in alcuni contesti accademici della Francia e del Canada, focalizzandosi sul grado di *engagement* nei percorsi di accompagnamento pedagogico proposti e sulla loro efficacia nella costruzione di un approccio all'insegnamento centrato sull'apprendimento. La ricerca evidenzia la rilevanza di tali dispositivi nel favorire i processi di professionalizzazione, a condizione che la loro progettazione sia attenta alle richieste poste dal contesto istituzionale e, al contempo, alle esigenze personali e professionali dei singoli docenti.

Nel quinto capitolo, è trattata l'esperienza formativa dei dottorandi che, nel corso del loro percorso accademico, ricoprono anche incarichi di insegnamento (*doctorants contractuels chargés d'enseignement* – DCCE). Gli autori, Saeed Paivandi e Anaëlle Milon, presentano un'indagine condotta in quattro università francesi che esplora il ruolo della riflessività nello sviluppo dell'*expertise* pedagogica e didattica. L'interesse è a individuare le risorse che i giovani ricercatori sono in grado di mobilitare nell'approccio alla pratica professionale e le condizioni che possono favorire o ostacolare tali processi.

A chiudere il volume è lo studio di Pierre Cajot, che adotta un approccio longitudinale per indagare i fattori che influenzano e caratterizzano lo sviluppo professionale di docenti novizi, raccogliendo le testimonianze di un gruppo di *enseignant-chercheur* appartenenti a due diverse università, rispettivamente francese e svizzera. La prospettiva temporale consente di cogliere i processi evolutivi che accompagnano la costruzione dell'identità professionale nella fase di ingresso nel mondo accademico. Particolare rilievo assume la dimensione della socializzazione tra pari, in grado di sostenere l'acquisizione di competenze e la definizione di una postura professionale nell'esercizio della pratica docente, soprattutto nella funzione legata all'insegnamento.

Nel complesso, il testo si distingue per la varietà e la ricchezza dei contributi i quali, nell'intrecciare diverse prospettive teoriche, metodologiche ed empiriche, offrono una lettura attuale, originale e articolata sulla pedagogia universitaria. L'inclusione di contesti nazionali e culturali differenti – appartenenti al mondo francofono (Francia, Belgio, Svizzera, Canada)

e non solo (Italia, Libano) – unitamente alla prospettiva comparata adottata in alcune ricerche, permettono di cogliere la pluralità delle situazioni e delle politiche accademiche, ma altresì di evidenziare processi, sfide e impegni comuni e trasversali. Analogamente, le strategie e le metodologie di ricerca descritte – prevalentemente di tipo qualitativo ed esplorativo – privilegiano modalità e tempi di raccolta e di indagine sui dati capaci di valorizzare la ricchezza portata da esperienze differenti.

In conclusione, il volume ben risponde all'intento epistemologico di rendere conto della pedagogia universitaria non in termini di misurazione o di prove di efficacia in relazione a specifiche tecniche o strumenti di intervento, bensì di analisi, di confronto e di valorizzazione delle tante traiettorie che la caratterizzano. Emerge, in questo senso, la volontà di riconoscere e restituire la natura complessa e in costante evoluzione di questa disciplina, sottraendola a ogni tentativo di semplificazione che ne impoverirebbe inevitabilmente l'oggetto di studio.

*Aurora Torri*

Demougeot-Lebel J., Frenay M., Charlier B. (Eds.), *Renouveler la pédagogie universitaire? Défis, dispositifs et perspectives*, PUL, Louvain-la-Neuve 2025.

La pedagogia universitaria negli anni si è profondamente trasformata, in virtù dei cambiamenti che hanno segnato il contesto socio-culturale e istituzionale. Il focus si è incentrato sulle pratiche di insegnamento e sull'innovazione didattica, sugli studenti e sul processo di apprendimento. In questa prospettiva, la riflessione si intreccia in modo inscindibile con il percorso formativo dei professori universitari. In questa prospettiva, il volume porta l'attenzione sui Paesi francofoni e su come abbiano cercato di adattare l'insegnamento universitario alle sfide della contemporaneità, attraverso riforme legislative e la promozione di pratiche innovative.

Il volume raccoglie i contributi di 22 ricercatori, membri del gruppo di ricerca internazionale francofono "Recherche en éducation et formation". Il focus è sull'insegnamento universitario, mettendo in luce le trasformazioni della società e le tensioni nell'ambito scientifico e nelle pratiche, mediante dispositivi di accompagnamento innovativi.

Il primo capitolo, a cura di Parmentier, porta l'attenzione sulle *necessarie trasformazioni che devono investire l'insegnamento e l'apprendimento uni-*



*versitario*. Le evoluzioni sociali, tecnologiche e economiche sollecitano l'università a delineare percorsi formativi che permettano di formare professionisti competenti e capaci di affrontare le richieste della società in modo creativo. Al contempo, è importante considerare i bisogni individuali degli studenti e definire approcci pedagogici personalizzati. Ciò implica una riflessione su come trasformare in modo significativo le pratiche pedagogiche dell'istituzione universitaria, dei docenti e degli studenti. La meta diviene l'offerta di una formazione universitaria inclusiva e in linea con le sfide contemporanee.

Il secondo capitolo, di Postiaux e Souto Lopez, affronta la *riflessione sulla pedagogia universitaria* attraverso la presa in esame di "oggetti di frontiera", che si ritrovano *nell'incrocio costante fra insegnamento, ricerca scientifica e mondo amministrativo universitario*. Nell'ambito della ricerca scientifica, l'oggetto di analisi della pedagogia universitaria è la documentazione del processo di insegnamento-apprendimento universitario e la ricerca di strategie per renderlo più efficace. Nel campo dell'amministrazione universitaria, il focus è portato sulle norme istituzionali alle quali l'insegnamento deve conformarsi. Per quanto concerne l'insegnamento universitario la riflessione è portata su come si traduca in pratica professionale e sistematizzazione dell'insegnamento. Il contributo mira a indagare come, nel Belgio francofono, questi tre mondi sono in interconnessione e si alimentano reciprocamente.

Il terzo capitolo, di Wilmet e Frenay, approfondisce il tema *dell'accompagnamento pedagogico offerto dalle "Hautes écoles" nel Belgio francofono*. Sep-pure non esista una formazione pedagogica obbligatoria per i docenti universitari, sono proposti percorsi formativi di base, per sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti. Il contributo presenta una ricerca, condotta attraverso interviste semistrutturate a dei consulenti pedagogici che si occupano di formazione all'interno delle "Hautes écoles", al fine di mettere in luce alcune dimensioni delle pratiche di sviluppo pedagogico (*educational development*).

Nel quarto capitolo, Demougeot-Lebl e Emorine, affrontano il tema *degli ambienti capacitanti a supporto dello sviluppo professionale pedagogico dei docenti universitari* (DPP), a partire dal *capability approach* di Sen e dall'ambiente capacitante teorizzato da Falzon (2005). La questione che guida la riflessione è come dei professionisti formati per la ricerca divengano insegnanti. Un numero significativo di contributi sottolinea il carattere informale di questo processo, che si alimenta di un bagaglio appreso



durante la propria esperienza di studenti e di un contesto, più o meno favorevole, nel quale si dispiega. Il contributo porta a riflettere su come nella pratica professionale i soggetti siano chiamati a mettere in campo le proprie capacità, in un gioco di intrecci fra opportunità offerte dall'ambiente e libertà personale, entrambi elementi imprescindibili per mobilitare il proprio potere d'azione. Emerge come, al fine di migliorare l'impatto capacitante dei centri deputati all'accompagnamento dei docenti universitari, sia opportuno predisporre a conoscere la realtà di ciascun insegnante e i suoi bisogni, per offrire un dispositivo formativo personalizzato e incoraggiare lo sviluppo professionale.

Nel quinto capitolo, Parmentier si addentra nella riflessione sulla *trasformazione della pedagogia universitaria in vista della trasformazione delle pratiche di insegnamento*. Nonostante lo sviluppo significativo della pedagogia universitaria nell'ultimo Ventennio, le ricerche nell'ambito si sono soffermate più sul processo di accompagnamento degli insegnanti che sugli effetti della qualità dell'insegnamento o dell'apprendimento. Il contributo esamina il repertorio delle misure a supporto dell'insegnamento e degli insegnanti universitari, alla luce dei criteri di pertinenza, efficacia, efficienza e sostenibilità. Emerge un quadro che porta all'attenzione l'esigenza di una formazione specifica, non più su base volontaristica, ma che ingaggi il maggior numero di docenti allo scopo di migliorare la propria competenza pedagogica. Al contempo, è opportuno proporre dispositivi meno ambiziosi e maggiormente accessibili a tutti, con una diversificazione interna affinché ciascuno possa trovare ciò che è più conforme alla propria visione di insegnamento. Inoltre, il modello di accompagnamento dei docenti deve essere posto al vaglio della sostenibilità, per garantire un supporto sul lungo periodo, anche attraverso nuove forme di accompagnamento collettivo. Infine, è necessario mantenere una continua riflessività sulla pratica, allo scopo di rinnovare l'insegnamento e rispondere alle sfide poste dalle trasformazioni socio-economiche e culturali.

Nel sesto capitolo, Cadei, Simeone, Torri, Bonometti e Ferri, presentano un *lavoro di ricerca a sostegno dello sviluppo delle competenze professionali degli insegnanti universitari*. La ricerca, svoltasi sul territorio italiano, ha interessato l'Università Cattolica del Sacro Cuore (sedi di Mi e Bs) e l'Università degli Studi dell'Insubria (Va) in un percorso che intreccia osservazione tra pari e narrazione, quali strumenti di riflessività e di sviluppo dell'*engagement* professionale. Emerge come l'osservazione tra pari favorisca un ritorno riflessivo sul proprio agire e uno scambio di pensieri condivisi tra colleghi,

caldeggiando la ricerca di significati e direzioni di senso. Al contempo, si rilevano forme di engagement che denotano una attenzione verso il rapporto fra i contenuti della disciplina e la necessità di renderli accessibili agli studenti, attraverso il processo di insegnamento. Anche la relazione con gli studenti assume un valore rilevante in questa prospettiva. L'osservazione tra pari si attesta come un processo che richiede una certa familiarità fra i docenti e la disponibilità all'esercizio continuo di tale pratica.

Il settimo capitolo, a cura di Bélisle e François-Sévigny, indaga *la percezione e le ricadute di un approccio collaborativo di accompagnamento all'innovazione pedagogica*. I profondi mutamenti che investono la società, così come l'istituzione universitaria (l'accesso massiccio ai percorsi universitari, il ruolo rivestito dalla tecnologia e dalla comunicazione nell'apprendimento, l'esigenza di un insegnamento di qualità), sollecitano i docenti a ripensare al proprio ruolo professionale, in particolare, nell'ambito dell'innovazione pedagogica. Rinnovare la propria pratica professionale ha ricadute sull'insegnamento, sull'apprendimento e sulla relazione con gli studenti. Al contempo, l'innovazione didattica promuove un cambiamento del docente sul piano relazionale, culturale, personale e professionale. In questa prospettiva, è promosso l'approccio di accompagnamento collaborativo quale strumento di analisi delle pratiche professionali, al fine di incoraggiare un processo di sviluppo dell'esperienza sull'insegnamento e sull'apprendimento universitario.

Nell'ottavo capitolo, Frenay, Wouters e Raucent, prendono in esame l'engagement e lo sviluppo professionale di docenti universitari. Le opportunità offerte dall'ambiente di lavoro (*affordance*) rappresentano un elemento chiave nel processo di trasformazione della qualità dell'insegnamento e del suo impatto sull'apprendimento degli studenti. In collaborazione con la cattedra di pedagogia universitaria dell'Università Cattolica di Louvain, un gruppo di docenti universitari è stato invitato a degli atelier di scrittura, condotti da un ricercatore, allo scopo di redigere un contributo avente a tema la descrizione di una pratica pedagogica finalizzata a rendere attivi gli studenti. Al contempo, nel laboratorio è stata avviata una lettura incrociata degli scritti di ciascuno e, inseguito, è stata proposta un'intervista di esplicitazione. Si rileva come la proposta abbia stimolato la ricerca di nuove pratiche pedagogiche attive e, grazie allo scambio con i colleghi, abbia arricchito l'esperienza personale, contribuendo a sentirsi parte di una comunità di pratica.

Il nono capitolo, di Zingaretti, Lamuel e Flavier, affronta il processo

di trasformazione delle prospettive sull'insegnamento, attraverso l'analisi di caso di una docente dell'Università di Strasburgo. L'analisi tematica del materiale raccolto attraverso le interviste alla docente porta a riconoscere alcuni dilemmi perturbanti: la scoperta dell'esistenza di altri approcci pedagogici; la presa di decisione e l'assunzione di responsabilità; la scoperta del modello di *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL), quale risorsa per un approccio didattico a supporto dell'insegnamento. In particolare, sono la partecipazione a seminari pedagogici promossi dall'università e lo scambio con alcuni colleghi ad alimentare lo sviluppo della propria pratica professionale.

Il decimo capitolo, di Charlier e Mawad, indaga la postura del professionista (*Tiers-Expert*) che accompagna i processi di trasformazione e innovazione della pratica professionale. Il contributo pone in luce il valore di accompagnare un collettivo, prestando attenzione ai processi di scambio che avvengono nel gruppo e ai cambiamenti che si originano. A tal fine, sono state previste delle interviste semi-strutturate a professionisti col mandato di accompagnare le trasformazioni istituzionali in contesti collettivi. Dall'analisi emergono alcune linee di condotta professionali incentrate: sull'esigenza di rendere intellegibile i processi; sulla mobilitazione dell'agire dei soggetti coinvolti; sulla gestione delle resistenze e incidenti critici che si verificano.

In conclusione, Demougeot-Lebel, Frenay e Charlier si addentrano in una sintesi che permette di riflettere sull'odierno rinnovamento della pedagogia universitaria, mettendo in luce risorse e sfide nella ricerca così come nelle pratiche professionali. Ne deriva l'affermazione di una necessaria articolazione, cara alla disciplina pedagogica, fra prospettiva euristica e pragmatica, teoria e pratica, conoscenza e agire.

Chiude una postfazione di Jean-Marie de Ketele che ripercorre alcuni temi chiave all'evoluzione dei saperi, allo scopo di rilevare le nuove sfide che interrogano la pedagogia universitaria e l'insegnamento universitario.

Nel complesso, l'opera collettanea sviluppa e arricchisce il dibattito attorno alla pedagogia universitaria. Sono proposti approfondimenti che tematizzano le sfide e le tensioni che animano il mondo dell'istruzione superiore ed esplorano soluzioni innovative per sostenere le trasformazioni in corso e ripensare le pratiche professionali, organizzative e istituzionali.

*Alessia Tabacchi*

Recensione I. Culcasi, *Service-Learning: l'educazione che trasforma. Un ponte tra saperi e comunità*, Pensa Multimedia, Lecce 2025.

Il libro di Irene Culcasi – “*Service-learning: l'educazione che trasforma. Un ponte tra saperi e comunità*” – si presenta come un contributo fondamentale nel panorama italiano sul Service-Learning (SL), distinguendosi per profondità teorica, ricchezza metodologica e forte radicamento nella pratica educativa. Il testo arriva in una fase storica in cui l'educazione è chiamata a reinventarsi, a riannodare legami con la società e a superare l'isolamento istituzionale delle aule, spesso percepite come lontane dai bisogni e dalle sfide reali. In questo scenario, il libro di Irene Culcasi rappresenta una proposta organica, capace di collocare il SL entro il quadro delle pedagogie della cooperazione, della solidarietà e della complessità, assumendo come punto di partenza non solo teorie e modelli, ma soprattutto la concreta possibilità di trasformare persone e comunità.

L'idea che l'educazione sia un'impresa collettiva trova nel SL uno dei suoi approdi più coerenti: l'alleanza tra università, scuole, enti locali, associazioni e famiglie non è qui un'opzione accessoria, ma la condizione stessa per innescare processi formativi significativi. Una comunità può trasformarsi in un laboratorio di co-progettazione, cura e innovazione, incarnando il ruolo di “comunità educante” che sostiene e dà forma alla crescita dei più giovani. Nel libro di Irene Culcasi queste riflessioni non restano sul piano narrativo, ma aprono ad un impianto teorico e formativo più ampio, che l'autrice sviluppa con rigore e visione. Inoltre, il libro attinge alle esperienze emergenti nel contesto italiano e in quello europeo più ampio, fornendo un contributo importante alla letteratura del SL.

L'introduzione di Maria Cinque aggiunge una dimensione personale e professionale che rafforza l'impianto del libro. Irene Culcasi viene presentata come una studiosa che vive il SL “da dentro”: prima come studentessa impegnata in progetti di inclusione, poi come ricercatrice e formatrice attiva nella Scuola di Alta Formazione EIS della LUMSA e nelle Associazioni di Service-Learning italiane e internazionali. Questa postura duplice – teorica e pratica – attraversa tutto il volume, conferendo al testo una particolare autenticità.

Il filo conduttore del libro è la convinzione che il SL sia una pedagogia trasformativa e non una semplice metodologia didattica. L'autrice mostra come le sfide della contemporaneità – la complessità dei sistemi sociali, l'interdipendenza planetaria, la crisi ecologica, le nuove forme

di individualismo – richiedano un’educazione capace di stare nel mondo, coltivando competenze critiche, sociali e dimensioni valoriali. Il SL appare così come una risposta potente e concreta, in grado di integrare l’apprendimento accademico con l’esperienza diretta, la riflessione e il servizio alla comunità.

Irene Culcasi mette in luce la cornice globale in cui si inserisce questa proposta educativa: l’UNESCO, l’Agenda 2030, il Rapporto *Reimagining our futures together*. Tra i numerosi meriti del volume vi è la capacità di collegare il SL alla prospettiva GloCale, mostrando come questo approccio permetta di superare la dicotomia tra locale e globale. Il SL diventa così una palestra per riconoscere la dimensione universale del particolare e per costruire una cittadinanza attiva capace di pensiero critico e di sguardo ampio.

Il libro è anche un invito a ripensare il ruolo degli studenti. Culcasi afferma che attraverso la partecipazione attiva e la riflessione critica, questi ultimi non “aiutano” semplicemente la comunità, ma imparano a comprendere la complessità dei bisogni, a lavorare in sinergia con gli altri, a negoziare soluzioni, a esercitare cittadinanza, a creare e a curare i processi di partecipazione attiva. Lo stesso processo riflessivo è il nucleo dell’apprendimento trasformativo: è nella riflessione che le esperienze acquisiscono senso e generano cambiamento.

Culcasi dedica un’analisi approfondita ai modelli e alle fasi che caratterizzano la costruzione di percorsi di SL. In questa sezione, che attinge ampiamente alla letteratura internazionale, viene spiegato come dal rilevamento dei bisogni reali del territorio si possa giungere alla co-progettazione con gli *stakeholders*, in un processo intenzionale e dialogico che sostiene la qualità educativa dell’intervento. Questa parte del volume, corrispondente all’approfondimento metodologico più operativo, rappresenta una guida particolarmente affidabile per docenti e progettisti che desiderano strutturare percorsi solidi e trasformativi. Inoltre, Culcasi descrive con grande chiarezza la fase dell’implementazione. La sua capacità di tradurre principi teorici in pratiche applicabili emerge con forza quando illustra strumenti e strategie che permettono di accompagnare il SL nei contesti reali: pratiche riflessive ricorsive, monitoraggio continuo, valutazione partecipata, gestione delle partnership. Questa parte del testo mostra la sapienza pedagogica dell’autrice, che non offre ricette precostituite, ma orientamenti flessibili e capaci di sostenere percorsi educativi fondati sull’interazione costante tra intenzionalità formativa e dinamiche del territorio.

Di particolare rilievo, soprattutto nel panorama contemporaneo, è l'attenzione dedicata ai temi dell'*e-Service-Learning* (e-SL), alle interazioni tecnologiche e al processo di istituzionalizzazione del *Service-Learning* nell'istruzione superiore. Culcasi presenta i *Design Principles* e gli Standard di qualità che consentono di trasferire il SL in ambienti online o ibridi, offrendo al lettore un quadro aggiornato e ben strutturato su come garantirne la qualità. Analizza inoltre le implicazioni dell'Intelligenza Artificiale nella pratica del SL e dell'e-SL. In prospettiva istituzionale, l'autrice propone una lettura approfondita del contesto europeo, dei progetti Erasmus+, delle reti e delle iniziative internazionali che stanno contribuendo a rendere il SL una componente stabile delle politiche educative universitarie. Invita infine le università a superare approcci episodici o sperimentali, adottando una visione di lungo periodo che riconosca il SL come una strategia trasversale capace di incidere simultaneamente sulla didattica, sulla ricerca e sulla terza missione, intesa come impegno civico istituzionale.

Il capitolo finale analizza diverse esperienze che dimostrano la flessibilità del SL e la sua applicabilità in contesti disciplinari, interdisciplinari ed extracurricolari.

Le conclusioni a cura di Italo Fiorin ricompongono l'intero volume dentro una più ampia visione antropologica e pedagogica. Fiorin sottolinea come il SL permetta di superare il paradigma tecnocratico e di riscoprire l'educazione come bene comune, spazio di corresponsabilità e laboratorio di futuro. Questa visione, posta in dialogo con le riflessioni sulla complessità, dà al libro una chiusura densa e ispiratrice, coerente con l'impianto complessivo del volume.

In definitiva, il libro di Irene Culcasi è un testo maturo, completo e necessario. È destinato a diventare un riferimento non solo per chi si occupa di SL, ma per chiunque sia impegnato nella trasformazione dell'educazione e nella costruzione di legami significativi tra istituzioni e comunità. La sua forza risiede nell'equilibrio sapiente tra teoria e prassi, tra visione e operatività, tra livello professionale e sistema educativo. È un libro che invita a pensare, a progettare, ma soprattutto a mettersi in relazione, riconoscendo che l'apprendimento più autentico nasce dall'incontro con l'altro e dalla responsabilità condivisa verso il bene comune.

*Andrew Furco*

## Sommario

|           |   |
|-----------|---|
| Abstracts | 5 |
|-----------|---|

Livia Cadei

|                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Il Potenziale Trasformativo del Service-Learning: nuove prospettive per l'educazione e la formazione</i> | 16 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## Saggi

Miatto Enrico, Pellizzari Cecilia, Maulini Claudia

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>E-Service-Learning come terzo spazio formativo: una sintesi ragionata</i> | 21 |
|------------------------------------------------------------------------------|----|

Saltarelli Beatrice, Mantoet Elena

|                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Il doposcuola come luogo di apprendimento-servizio nella formazione universitaria</i> | 37 |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|

Balduzzi Emanuele, Valentini Maria, Bonafede Paolo

|                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>La sinergia tra Service-Learning e Character Education in università come esperienza trasformativa</i> | 58 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

Cadei Livia, Serrelli Emanuele

|                                                                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>From service to collective competence: on the relationship between Service-Learning, skills, and participation in higher education</i> | 81 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

Torre Emanuela M., Ricchiardi Paola

|                                                      |    |
|------------------------------------------------------|----|
| <i>Service-Learning e orientamento universitario</i> | 94 |
|------------------------------------------------------|----|

Bornatici Sara, Zini Paola

|                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>La formazione in servizio degli insegnanti. Quali sfide per il Service-Learning?</i> | 109 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| La Marca Alessandra, Falzone Ylenia<br><i>Service-Learning nella formazione iniziale degli insegnanti</i>                                                                               | 126 |
| Bonura Aurelia<br><i>Promuovere il cambiamento attraverso il Service-Learning: un'esperienza pedagogica nella formazione iniziale degli insegnanti</i>                                  | 144 |
| Di Masi Diego, Del Negro Gaia<br><i>Service-Learning e neurodiversità. Un'opportunità per sfidare la discriminazione abilitista</i>                                                     | 158 |
| Culcasi Irene, Cesarano Valentina Paola, Striano Maura, Cinque Maria<br><i>Dialogo tra Service-Learning e Philosophy for Children: un ponte tra università e scuole del Mezzogiorno</i> | 176 |
| Lotti Patrizia, Consegnati Simone<br><i>Non solo partner: la scuola con l'università nel processo di istituzionalizzazione del Service-Learning</i>                                     | 190 |
| Galeotti Glenda, Del Gobbo Giovanna<br><i>Il Service-Learning nell'Alta Formazione per lo sviluppo sostenibile: da una sperimentazione a una proposta di istituzionalizzazione</i>      | 210 |

## Recensioni

|                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Torri Aurora<br><i>Figures contemporaines de l'universitaire : recherche, formation, expertise, engagement</i> | 228 |
| Tabacchi Alessia<br><i>Renouveler la pédagogie universitaire? Défis, dispositifs et perspectives</i>           | 231 |
| Furco Andrew<br><i>Service-Learning: l'educazione che trasforma. Un ponte tra saperi e comunità</i>            | 236 |