



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: febbraio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The transformative value of Service Learning in the relationship between school and territory

Il valore trasformativo del Service Learning nella relazione fra scuola e territorio

di

Patrizia Lotti

p.lotti@indire.it

Lorenza Orlandini

l.orlandini@indire.it

INDIRE

Abstract:

The development of a meaningful school-territory relationship is promoted by legislative indications and is implemented by building an educational offer that includes the expectations of families and the socio-economic context. The aims concern the design of pathways for the development of active and responsible citizens and determine the revision of times, spaces and teaching methods, by opening up to dialogue with professionals outside the school. The research project "Service Learning for collaboration between schools and the Third Sector" studied the development of learning experiences in collaboration with the territory within the framework of the SL pedagogical approach. This paper

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15161

presents the initial outcomes on the transformative value of SL in the teachers' professional development.

Keywords: Service Learning; school innovation; school-territory relationship; interprofessionality; professional development.

Abstract:

Lo sviluppo di una relazione significativa tra scuola e territorio è incentivato dalle indicazioni normative e si concretizza nella costruzione di un'offerta formativa che integra le attese delle famiglie e del contesto socioeconomico. Le finalità, come richiamato nelle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012), riguardano la progettazione di percorsi per la formazione di cittadini attivi e consapevoli e determinano la revisione di tempi, spazi e modalità didattiche, aprendosi al confronto con figure professionali esterne alla scuola. La ricerca "Il Service Learning per la collaborazione tra scuola e Terzo Settore" ha indagato lo sviluppo di esperienze didattiche in collaborazione col territorio nel quadro dell'approccio pedagogico del SL. Il contributo presenta i primi esiti dell'indagine sul valore trasformativo del SL nello sviluppo della professionalità docente.

Parole chiave: Apprendimento Servizio solidale; innovazione scolastica; relazione scuola-territorio; interprofessionalità; sviluppo professionale.

1. Le radici: la tradizione pedagogica italiana, il contesto mondiale, gli elementi identitari del Service Learning

Negli ultimi anni l'approccio pedagogico del Service Learning (SL) ha visto un interesse crescente nel contesto italiano, collegato ad alcune iniziative del Ministero: l'avvio del percorso sperimentale in tre regioni (Calabria, Lombardia e Toscana) nel 2016, la realizzazione delle *Olimpiadi del Service Learning* nel 2018 e la pubblicazione dell'opuscolo *Una via italiana per il Service Learning* nello stesso anno. L'approccio è stato inoltre introdotto come modalità di espletamento nelle *Linee Guida dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento PCTO* (2019) e la nomina delle tre scuole polo per area geografica (nord, centro e sud) e degli altri quindici istituti scolastici a livello regionale è stata finalizzata, sempre dal Ministero, alla diffusione nelle scuole di ogni ordine e grado all'avvio di reti regionali e alla realizzazione del *Festival del Service Learning* nel 2021.

Come ricorda Maria Nieves Tapia (2006), la pratica del SL può nascere in maniera spontanea ed "empirica" e, come specificato dell'opuscolo ministeriale summenzionato, può contare su dei riferimenti utili: la cultura inclusiva, consolidatasi a partire dalla legge n. 517/77, le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012, la proposta dell'Alternanza Scuola-Lavoro (ora PCTO), estesa a tutte le scuole secondarie di secondo grado, e l'orientamento didattico focalizzato allo sviluppo delle competenze. In particolare, la cultura inclusiva ha le sue radici italiane nei tanti maestri che nel secondo dopoguerra hanno legato la scuola ai saperi dei territori, al confronto e alla cura. Fra questi, l'esperienza di don Milani, che, nella scuola di Barbiana, ha dato vita ad un esempio alternativo, concentrato sulla cura delle persone e in particolare degli ultimi, sul piano materiale, culturale e ambientale, riassunto nel motto *I Care*.

L'attenzione alle esigenze di ciascuno, in una struttura organizzativa e contenutistica in continuum fra dentro e fuori, costituisce infatti un riferimento teorico del SL (Fiorin, 2016).

Altri esempi di padri nobili del SL italiano possono essere, fra gli altri, Mario Lodi, Alfredo Giunti, Danilo Dolci; infatti, l'esperienza del primo all'interno dei contesti di deprivazione evidenzia il bisogno di rinnovare la scuola, superando la lezione trasmissiva, l'utilizzo dei libri di testo e del voto come strumento di ricompensa o punizione (Lodi, 1970), rilanciando i valori della cooperazione e della solidarietà, in continuità con gli elementi ~~caratteristici~~ e identitari del SL. Secondo Giunti (1967) la scuola ha l'obiettivo di supportare studenti e studentesse nel comprendere i problemi del proprio contesto, utilizzando le discipline di studio per analizzarli; anche questo è un elemento comune alla proposta pedagogica del SL. Infine, il sociologo ed educatore Danilo Dolci propone il metodo della "maieutica reciproca" finalizzandolo allo sviluppo comunitario della Sicilia e contemporaneamente proponendolo ai docenti nelle scuole di tutto il Paese per guarire l'incomunicabilità della pratica trasmissiva attraverso il ragionamento in comune come risposta ad una domanda di cambiamento (Dolci, 1996).

A livello internazionale, il SL conta su varie denominazioni e definizioni (Kendal, 1990; Titlebaum et al., 2004; Tapia & Ochoa, 2015), che possono essere raggruppate in due macrocategorie: il SL come "pedagogia", dove sono enfatizzati la metodologia applicata nei curricula formativi, scolastici o universitari e gli strumenti da utilizzare, e il SL come "filosofia", con una focalizzazione sulla visione profonda ed etica del rapporto circolare fra servizio e apprendimento, rappresentando un'esperienza di cittadinanza responsabile e di partecipazione democratica (Ubbiali, 2017). Il dialogo costruttivo fra tutti gli attori – docenti, studenti, referenti della comunità – scaturisce dal rapporto fra i tre principi stabiliti da Sigmon (1979): (1) appropriazione dell'apprendimento attraverso il servizio da parte degli studenti, (2) valutazione del servizio realizzato da parte dei fruitori e (3) progressiva capacità di trarre vantaggio dal servizio migliorando la comunità.

La denominazione Service Learning è stata coniata negli Stati Uniti a metà degli anni Sessanta del XX secolo da parte di William Ramsay, Robert Sigmon e Micheal Hart riferendosi ad un programma di collaborazione tra docenti, studenti universitari e alcune organizzazioni e associazioni operanti a livello locale, individuando le radici teoriche nella connessione fra educazione e democrazia di John Dewey. Nei decenni successivi la pratica è arrivata ad una definizione legislativa nel National and Community Service Trust Act (1993), avendo un sostegno economico altalenante e legato alle successioni politiche, ma anche un'ampia diffusione a livello scolastico, universitario e associazionistico (educazione non formale), favorita dall'impegno di varie organizzazioni non governative¹. La diffusione globale del SL ha portato a identificare gli USA come pionieri dell'approccio, pur trovando denominazioni diverse sia in relazione ad altre lingue (es. *Lerner durhc Engagement Education* in tedesco o *Stageplaats Dienstverlening* in danese) sia e a differenti contesti culturali (*Civic Engagement* in Inghilterra).

Il contesto linguistico e culturale dell'America Latina ha anche determinato un diverso modello di realizzazione, valorizzando la partecipazione collettiva per la risposta ad un bisogno comune invece dello sviluppo individuale del senso democratico. Le radici sono rintracciabili nel servizio sociale

¹ Le maggiori sono National Youth Leadership Conference (NYLC) www.nslcleaders.org e Campus Compact <https://compact.org>

obbligatorio per l'accesso alle professioni della Rivoluzione Messicana (1917) e nell'*Extensión* come pilastro fondamentale della Riforma Universitaria Argentina (1918). In questo scenario, la denominazione – *Aprendizaje y Servicio Solidario* (AySS) – è scaturita da un'ampia riflessione sul modo e sulle finalità del *servicio* che viene qualificato come *solidario* per richiamarne il valore comunitario di intervento trasformativo nell'ambiente circostante, sulla scia degli insegnamenti di Paulo Freire (Tapia & Ochoa, 2015). Nel modello sudamericano, il riferimento alla solidarietà orizzontale richiama il coinvolgimento di docenti, studenti e partner della comunità fin dalle prime fasi, così da generare reti collaborative caratterizzate da una progressiva strutturazione di meccanismi di collaborazione e partecipazione (del Campo, 2012). Tutto ciò determina il “circolo virtuoso” del AySS, caratterizzato da un *percorso d'andata*, verso la comunità, per il quale la finalità del servizio solidale incrementa la qualità del curriculum, e un *percorso di ritorno*, verso l'apprendimento, nel quale le conoscenze risultano ulteriormente arricchite dal valore del servizio realizzato e dal confronto alimentato fra i protagonisti (Tapia, 2015).

In questo contributo, il l'Apprendimento Servizio Solidale o SL² è presentato e trattato tenendo in considerazione le linee tracciate dal contesto pedagogico nazionale e internazionale. L'approccio può quindi essere considerato una riscoperta per la tradizione pedagogica italiana, in stretto collegamento con esperienze che hanno caratterizzato l'evoluzione del sistema educativo del nostro Paese. In tempi più recenti, il SL si collega con i nuovi scenari per l'educazione descritti dall'OCSE (2020), secondo i quali le istituzioni scolastiche sono chiamate ad aprirsi al contesto esterno, in termini di condivisione di spazi, arricchimento delle opportunità formative e scambio di competenze tra diversi professionisti dell'educazione. Nel documento *Reimagining our future together. A new social contract for education* (UNESCO, 2021), inoltre, il SL è indicato come una delle pedagogie funzionali allo sviluppo di esperienze di cooperazione e solidarietà per un nuovo contratto sociale dell'educazione e come approccio innovativo in grado di trasformare la forma scolastica tradizionale (Maulini & Perrenoud, 2005) non più adeguata alle esigenze delle nuove generazioni e della società attuale, perché, sfruttando l'apprendimento informale all'interno di contesti formali, facilita il “salto di qualità” (leapfrogging) necessario per le competenze del XXI secolo attraverso una “Scuola per la vita” (Istance & Paniagua, 2019).

In relazione agli orientamenti descritti, nel lavoro di ricerca presentato in questo contributo, il SL è considerato come una possibile cornice di riferimento per attività che collegano la comunità scolastica al contesto esterno (Giunti & Orlandini, 2019) con l'obiettivo di realizzare percorsi di educazione esperienziale (Kolb, 1984) in contesti di vita reale (Dewey, 1938). Queste esperienze favoriscono la trasformazione del modello organizzativo e didattico come auspicato dal Movimento delle Avanguardie Educative (AE), nel quale l'idea “Dentro/fuori la scuola – Service Learning” è presente dal 2016 (Orlandini et al. 2020) ed è finalizzata alla diffusione di questo approccio nelle scuole di ogni ordine e grado.

Il SL è spesso associato alle pratiche solidaristiche e di volontariato, ma caratterizzandosi anche come pratica d'apprendimento curricolare, è utile delinearne l'insieme degli elementi che lo caratterizzano, a partire dal fatto che si sostanzia nell'intersezione tra due tipi di esperienza educativa più spesso

² Service Learning (SL) è la denominazione diffusa nei documenti politici e scientifici europei, nonché quella utilizzata in Italia nei documenti ministeriali; d'altra parte, il modello di intervento utilizzato nella ricerca richiama quello latino-americano del AySS, di qui la traduzione italiana di Apprendimento Servizio Solidale.

condotte in modo parallelo e/o indipendente l'una dall'altra. Tali esperienze sono riconducibili alle *attività di apprendimento* con un'intenzionalità pedagogica, come può essere lo studio dei diversi sistemi di raccolta differenziata, e a quelle di *servizio*, come ripulire dall'immondizia i beni comuni di un territorio. Il SL coniuga apprendimento e servizio in un unico percorso educativo che scuola e comunità svolgono congiuntamente per un miglioramento sociale e per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. Nell'ambito del percorso di ricerca qui presentato, gli elementi caratterizzanti del SL sono stati oggetto di riflessione delle equipe interprofessionali che, in base alla determinazione delle priorità e sequenza di attenzione, hanno definito la propria idea di sviluppo dei percorsi per le istituzioni scolastiche di loro pertinenza (Figura 1).

Figura 1: Elementi caratterizzanti del SL

	Attività di servizio significativo: apprendimento in contesto di vita reale e diagnosi di un bisogno sentito nella comunità; apprendimento a carattere orientativo/professionalizzante delle conoscenze e abilità stimolate.
	Doppia intenzionalità: collegamento fra obiettivi di servizio e obiettivi di apprendimento in modo da sostenere il circolo virtuoso che alimenta la reciproca qualità.
	Protagonismo di studenti e studentesse: partecipazione attiva in tutte le fasi e processi trasversali del progetto che possono formare l'Unità di Apprendimento co-progettata, co-realizzata, co-valutata ecc.
	Riflessione costante: definizione dei tempi e modi della riflessione individuale e collettiva dei vari protagonisti del progetto su quanto svolto in termini di servizio e di apprendimento.
	Collegamento con il curricolo: inserimento del progetto nelle attività curriculari con l'interazione di più materie in una Unità di Apprendimento inter o transdisciplinare da realizzare in collaborazione con soggetti esterni.
	Comprensione della diversità: favorire l'analisi dei diversi punti di vista, comprendere le differenze per contrastare le ingiustizie e puntare a l'orizzontalità delle relazioni fra i diversi attori che interagiscono nel progetto.
	Monitoraggio costante: definizione dei tempi e modi per dedicarsi al monitoraggio e valutazione del progetto e degli obiettivi di apprendimento e di servizio, da portare avanti in tutte le fasi del progetto.
	Durata e intensità: articolazione del percorso di progetto in termini di estensione temporale e di durata delle singole Unità Formative, il cui aumento ne determina significatività e miglioramento qualitativo.
	Creazione di partnership: attivazione e consolidamento di alleanze e collaborazioni con gruppi, enti e organizzazioni del territorio che impegnano l'intera comunità educante nel progetto.
	Comunicazione interna ed esterna: definizione dei tempi e modi della documentazione e comunicazione utili al riconoscimento, alla visibilità e alla diffusione della qualità del progetto.

Fonte: elaborazione delle autrici a partire da Furco, 1996; Tapia, 2006; Fiorin, 2016, Europe Engage 2016.

Il SL si configura come un modo di pensare l'apprendimento e costruire un'offerta formativa che si nutre del rapporto con l'esterno, all'interno di una cornice valoriale determinata dalle profonde radici pedagogiche evidenziate. È un approccio pedagogico che consente di costruire alleanze e collaborazioni tra scuola e comunità, dando vita ad una comunità educante.

2. Il progetto di ricerca “Il Service Learning per la collaborazione tra scuola e terzo settore”

Nello scenario descritto, il progetto di ricerca “Il Service Learning per la collaborazione tra scuola e terzo settore” sfrutta le potenzialità di questo approccio per costruire delle relazioni significative tra dentro e fuori la scuola. Il percorso si basa sulla costituzione di gruppi di lavoro interprofessionali composti da docenti ed educatori del Terzo Settore afferenti ad un consorzio di cooperative che operano nell’ambito dell’educazione formale e non formale (Lotti & Orlandini, 2022).

Il punto di partenza è considerare il SL come cornice metodologica e architettura su cui costruire l’offerta curricolare (Mortari, 2017). In relazione a ciò, le equipe interprofessionali sono state formate affinché co-progettassero i percorsi educativi di SL. Le domande a cui tale attività vuol rispondere riguardano proprio l’interazione professionale fra docenti e educatori nonché l’organizzazione del loro dialogo formativo e della relazione educativa fra scuola e terzo settore. Rispetto a team di lavoro formati da una singola figura professionale, le equipe interprofessionali sono ritenute in grado di accedere a un insieme più ampio di conoscenze, competenze e di individuare soluzioni innovative ai problemi emergenti dai contesti di riferimento (Fay, Borrill, Amir, Haward, & West, 2006). Il progetto si basa su un Accordo di ricerca tra Indire (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) e il Consorzio Co&So Empoli (Fi). Gli obiettivi specifici della ricerca riguardano la definizione di ruoli e funzioni del Terzo Settore nei percorsi di SL in relazione al processo di insegnamento-apprendimento e, in particolare, il valore aggiunto e trasformativo del SL nella relazione tra scuola e territorio; in continuità con gli elementi identitari dell’approccio (Furco, 1996; Tapia, 2006; Orlandini et al., 2020; Lotti, 2021). In questo contributo, saranno oggetto di presentazione i primi esiti di analisi relativi al valore trasformativo del SL nella costruzione di percorsi di apprendimento tra dentro e fuori la scuola.

3. Disegno di ricerca

L’analisi dei contenuti ha avuto come oggetto la *SWOT analisi sull’Interprofessionalità*, mutuata dal progetto di ricerca FIRS-STeP. *Scuole, territori e prossimità. Per un’alleanza educativa nei piccoli e medi centri della provincia italiana* (Cannella, Mangione, in press) e i *Quaderni di documentazione della fase di pianificazione ed esecuzione* del percorso di SL³. Le scuole coinvolte nel progetto sono 3 istituti comprensivi e un istituto di istruzione superiore del territorio dell’empolese-valdelsa; il percorso ha visto la costituzione di quattro equipe interprofessionali composte da un educatore, massimo 8 docenti per ciascuna scuola e un ricercatore Indire con il ruolo di osservatore. La *SWOT analisi sull’Interprofessionalità* è stata sottoposta alle 4 equipe durante un incontro intermedio comune realizzato durante il periodo progettuale dedicato alle fasi di pianificazione ed esecuzione⁴. Lo strumento è stato utilizzato per indagare la dimensione dell’interprofessionalità (Ødegård, 2006; Hynek et al., 2020) e per la riflessione di gruppo sul valore trasformativo del SL. Durante l’incontro, infatti, le 4 equipe interprofessionali si sono confrontate in gruppi paralleli, mediando ciascuna al

³ La ricerca si è avvalsa del modello di percorso SL composto di 5 fasi – Motivazione, Diagnosi, Ideazione e Pianificazione, Esecuzione, Chiusura – e 3 processi trasversali – Riflessione, Documentazione e Comunicazione, Valutazione e Monitoraggio – promosso dall’idea “Dentro/fuori la scuola – Service Learning” (Chipa et al., 2021), a sua volta riferito al modello latino-americano diffuso da CLAYSS (<https://clayss.org/>).

⁴ La personalizzazione del percorso ha determinato una estensione differente delle fasi fra le 4 istituzioni scolastiche coinvolte, per tale motivo nell’incontro realizzato nel mese di marzo 2022 qualcuno si trovava durante la fase di pianificazione e altri all’avvio di quella di esecuzione.

proprio interno sui contenuti delle categorie di riflessione (forza, debolezza, opportunità, minaccia) per condividere i 4 test collettivi finali. I *Quaderni di documentazione della fase di pianificazione ed esecuzione*, utilizzati per una riflessione personale, sono stati somministrati nel mese di maggio 2022 richiedendone la consegna al 31 giugno 2022. Sono stati raccolti 21 Quaderni dei docenti e 4 degli educatori. Questo strumento è stato sviluppato dal gruppo di ricerca Indire come adattamento del Quaderno di documentazione realizzato per i docenti nel Laboratorio formativo PON Piccole Scuole sull'approccio pedagogico del SL (Chipa & Orlandini, 2020) ed è stato strutturato in input narrativi elaborati in relazione alle specificità delle fasi di pianificazione ed esecuzione del percorso di SL. Nella fase di pianificazione vengono co-progettate le azioni attraverso un'attenta valutazione dei rischi, dei vincoli, delle opportunità e delle strategie che hanno un riscontro immediato nella fase di esecuzione, che rappresenta il momento nel quale la progettazione diventa azione all'interno della propria comunità, in cui emergono le specificità del SL rispetto ad altri approcci e dove la scuola si apre al territorio. La scelta di strutturare i Quaderni attraverso degli input narrativi è funzionale a far emergere l'esperienza vissuta da docenti e educatori (Mortari, 2013; Melacarne 2021) e il senso attribuito loro al percorso realizzato (Bruner, 1992). Le narrazioni dei principali protagonisti hanno rappresentato il tramite per analizzare la percezione del valore trasformativo del SL all'interno del percorso formativo e professionale svolto.

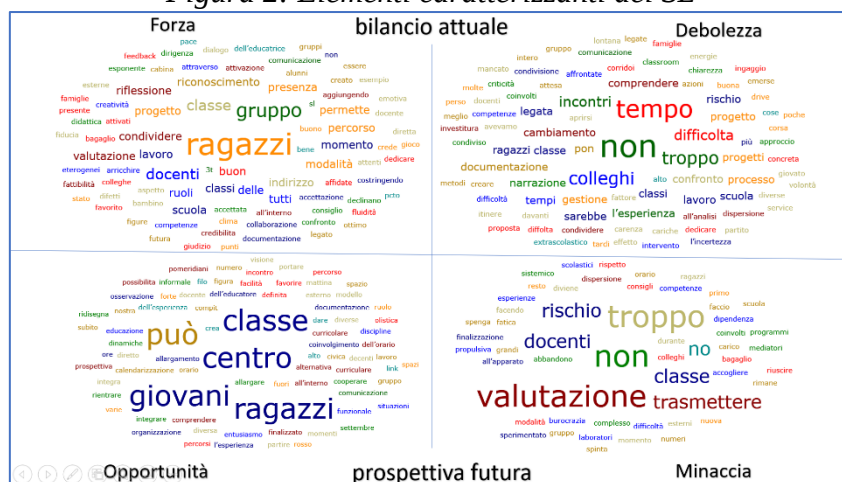
4. Analisi e risultati

Le *SWOT Interprofessionalità* sono state analizzate a partire dalla ricorrenza delle parole nelle quattro categorie di riflessione collettiva (*Forza, Debolezza, Opportunità, Minaccia*), per poi selezionare specifiche unità di testo alle quali sono state attribuite etichette utili a far emergere la concettualizzazione del significato e consentire la comparazione tra i risultati di analisi⁵.

La figura 2 mostra la suddivisione nei quadranti delle categorie di riflessione operata in equipe interprofessionali, ulteriormente connotata per l'indicazione fornita in fase di compilazione di fare riferimento al bilancio attuale (*Forza e Debolezza*) e alla prospettiva futura (*Opportunità e Minaccia*) e ~~riporta~~ ed è riferita all'insieme di risultato dei 4 test collettivi finali. Nelle categorie positive (*Forza e Opportunità*) emerge la centralità dello studente (parole "ragazzi", "giovani" e anche "gruppo", "classe", "centro"). Invece nelle categorie negative (*Debolezza e Minaccia*) emerge quanto riferibile all'organizzazione scolastica, sia in fase di bilancio su quanto già avviato (parole "tempo" e "collegli" in *Debolezza*), sia in prospettiva futura (parole "valutazione", "rischio", "trasmettere" in *Minaccia*).

⁵ Per l'analisi degli strumenti il gruppo di ricerca si è avvalso dei software Atlas.ti ed Excel.

Figura 2: Elementi caratterizzanti del SL



L'analisi delle co-occorrenze fra le etichette derivanti dalle categorie di riflessione collettiva (*Forza*, *Debolezza*, *Opportunità*, *Minaccia*) e di quelle emergenti dall'analisi delle unità di testo (Fig. 3) articola ulteriormente il risultato ottenuto tramite le nuvole di parole. Relativamente al bilancio su quanto fino a quel momento realizzato, nella categoria *Forza* prevale l'etichetta *costruzione di comunità di pratica* (es: "individuazione delle figure che declinano strumenti e modalità per la valutazione e l'autovalutazione", "mettersi in gioco: le singole persone si sono affidate al gruppo") seguita da *confronto e collaborazione fra docenti*; in *Debolezza* emerge invece la *gestione tempi e contenuti* (es: "Il progetto è partito troppo tardi, trasformare il progetto in corsa non ha giovato nella comunicazione con i colleghi e allo stesso tempo nella gestione del tempo", "Essendo di classi diverse la difficoltà di trovare un tempo di condivisione che non sia drive, classroom e incontri nei corridoi"). D'altra parte, la *gestione tempi e contenuti* co-occorre anche con l'etichetta *Opportunità* (es: "calendarizzazione dei momenti di incontro", "integrare un percorso nella mattina che ridisegna le ore di educazione civica e si integra con i percorsi pomeridiani"). Sempre in relazione alla prospettiva futura, *Minaccia* vede un'articolazione più minuta di co-occorrenze, fra le quali prevale leggermente *insicurezza professionale* (es: "ho troppo e non lo faccio: in un primo momento sperimentato poi no", "Abbandono dei docenti per il troppo carico"), in altri casi vista già come *Debolezza* (es: "incertezza legata alla sperimentazione nelle azioni da intraprendere").

Interessanti anche le co-occorrenze dell'etichetta *complementarità dell'educatore*, che si trova associata prevalentemente con *Forza* (es. "La presenza dell'educatrice nella programmazione ha favorito una riflessione in itinere sul SL", "team-building: riconoscimento di ruoli e competenze") o con *Opportunità* (es: "osservazione del gruppo classe finalizzata ad avere una prospettiva diversa rispetto alla nostra") e anche quando si trova con *Debolezza* in realtà dipende da considerazioni organizzative ("mancato intervento in classe degli educatori perché il numero dei ragazzi coinvolto è troppo alto"⁶).

Figura 3: Co-occorrenze delle categorie SWOT con le etichette di concettualizzazione induttiva

⁶ Il confronto fra le quattro equipe professionali è servito anche a superare alcuni elementi di debolezza, come in questo caso, che ha portato ad una rimodulazione delle fasi di pianificazione ed esecuzione e ha consentito l'incontro fra la figura dell'educatore e gli studenti coinvolti nel percorso, cosa che in altri casi era avvenuta anche nelle fasi precedenti.

	Debolezza	Forza	Minaccia	Opportunità
Confronto e Collaborazione fra Docenti	1	4	1	0
Costruzione di Comunità di Pratica	1	6	1	2
Complementarità dell'Educatore	1	3	0	2
Documentazione Didattica	2	1	0	1
Definizione Gruppi degli Studenti	1	1	2	2
Gestione Tempi e Contenuti	6	1	1	4
Insicurezza Professionale	3	0	3	0
Motivazione degli Studenti	1	3	0	0
Organizzazione Scolastica	2	0	2	0
Protagonismo degli Studenti	0	1	0	0
Rapporto con DS/Staff	0	1	0	0

I Quaderni di docenti ed educatori sono stati analizzati partendo dall'individuazione delle unità significative di descrizione (Mortari & Ghirrotto, 2019), selezionando porzioni di testo significative rispetto alle dimensioni di indagine (Fig. 4)

Figura 4: Le dimensioni di indagine

	Dimensioni di indagine
Docenti	Governance della scuola (Furco 2007; Maulini & Perrenoud, 2005) Relazione con il piano normativo, organizzativo e gestionale scolastico per la realizzazione di attività SL e di collaborazione con il terzo settore, inteso come fattore facilitante e ostacolante.
	Valore trasformativo del SL (Furco, 1996; Tapia, 2006; Orlandini et al. 2021; Lotti 2021) Percezione dei docenti relativamente agli effetti generati dall'introduzione del SL nel contesto scolastico nei confronti dei principali protagonisti (docenti, educatori, studenti e comunità).
	Interprofessionalità (Ødegård, 2006; Hynek et al., 2020) Elementi che caratterizzano la relazione professionale tra docenti ed educatori, con l'obiettivo di fare emergere le specificità di ciascuno in un'ottica di scambio reciproco.
	Trasposizione didattica (Maulini & Perrenoud, 2005) Individuazione da parte dei docenti dei contenuti disciplinari coinvolti nella progettazione del percorso.
	Governance della scuola (Furco 2007; Maulini & Perrenoud, 2005) Relazione con il piano normativo, organizzativo e gestionale scolastico per la realizzazione di attività SL e di collaborazione con il terzo settore, inteso come fattore facilitante e ostacolante.
	Interprofessionalità (Ødegård, 2006; Hynek et al., 2020) Elementi che caratterizzano la relazione professionale tra docenti ed educatori, con l'obiettivo di fare emergere le specificità di ciascuno in un'ottica di scambio reciproco
Educatori	Valore trasformativo dell'apprendimento-servizio (Furco, 1996; Tapia, 2006; Orlandini et al. 2021; Lotti 2021) Percezione degli educatori relativamente agli effetti generati dall'introduzione del SL nel contesto scolastico nei confronti dei principali protagonisti (docenti, educatori, studenti e comunità).
	Emergenza della professionalità (Ødegård, 2006; Hynek et al., 2020; Unesco 2021) La professionalità dell'educatore emerge e viene riconosciuta dai docenti nel corso della progettazione ed esecuzione del percorso in relazione a specifiche azioni e attività.

In una fase successiva, ciascuna unità di testo è stata analizzata e ridotta, attribuendo una descrizione sintetica dei contenuti individuati, negoziati all'interno del gruppo di ricerca per evitare una possibile soggettivizzazione del processo di analisi. Ciascun campo di risposta dei Quaderni poteva contenere una o più unità di testo, a seconda della complessità discorsiva. In seguito, a ciascuna descrizione sintetica è stata attribuita un'etichetta per far emergere la qualità essenziale e la concettualizzazione del significato connesso alla descrizione sintetica, in modo da permettere una comparazione tra i testi dei Quaderni e degli altri risultati.

L'analisi, ancora in corso per le altre dimensioni, è stata svolta a partire dall'insieme di queste e ha spinto i ricercatori Indire ad assumere uno sguardo euristico, esercitando una *epoché* rispetto alle conoscenze pregresse relative principalmente al solo contesto scolastico (Mortari, 2013).

L'analisi dei contenuti dei Quaderni è stata strutturata nei seguenti step:

1. La prima fase ha avuto una finalità esplorativa: ciascun ricercatore ha letto individualmente i Quaderni di docenti ed educatori e ha individuato le etichette caratterizzanti le dimensioni di indagine. Sono stati previsti alcuni momenti di confronto tra i ricercatori finalizzati alla riflessione su eventuali disaccordi e differenze nelle interpretazioni che sono stati risolti attraverso un processo di discussione/negoziato.
2. In una seconda fase, si è proceduto ad analizzare e organizzare le etichette all'interno delle dimensioni di riferimento. È stato ridotto, quando possibile, il numero delle etichette, lavorando sulla loro descrizione per ricondurle ad aspetti più ampi senza perdere le diverse sfumature di significato.
3. Nella terza fase, le etichette e le relative descrizioni sono state organizzate in un codebook condiviso tra i ricercatori, ovvero: l'insieme dei codici (etichette) e le loro relative definizioni (descrizione). Questo processo è stato necessario per garantire attendibilità all'analisi dei contenuti (Lucidi et al., 2008).

Relativamente alla dimensione “Valore trasformativo del SL”, i testi individuati, sia nei Quaderni dei docenti che in quelli degli educatori, hanno evidenziato tre sfere di influenza dell'Apprendimento Servizio Solidale:

- *Personale/individuale*: nelle narrazioni emergono attività, comportamenti e pratiche di docenti, educatori e studenti che risultano trasformate rispetto alla situazione di partenza precedente alla realizzazione del percorso di SL. Si tratta di esperienze che valorizzano la dimensione partecipativa degli studenti e la collaborazione tra docenti e educatori nella progettazione dei percorsi.
- *Costruzione di comunità di pratica* (Lave & Wenger, 2006). Docenti ed educatori condividono vissuti, progettano percorsi, si confrontano e mettono a disposizione le specificità e le proprie competenze all'interno del gruppo di lavoro. Tutto ciò opera nella direzione della costruzione di una comunità professionale basata sulla condivisione dei valori del SL, sulla relazione, il dialogo e lo scambio reciproco e paritario.
- *Apertura della scuola verso l'esterno* (Fabbroni, 2002; De Bartolomeis, 2018), intesa come comunità educante, la cui principale manifestazione è nella partecipazione congiunta da parte dei diversi interlocutori presenti nel territorio alla realizzazione dei percorsi secondo compiti e ruoli specifici in un'ottica di reciprocità.

Per quanto riguarda il livello personale/individuale, le etichette emergenti dai Quaderni dei docenti evidenziano che il SL può favorire il rinnovamento delle pratiche di insegnamento e apprendimento (etichetta: *didattica non convenzionale*) che consente di superare una didattica trasmissiva, proponendo esperienze in cui gli studenti sono coinvolti in prima persona. Sempre rispetto a questo livello, l'etichetta dedicata alla *co-progettazione* è intesa come un'opportunità di crescita professionale nel confronto tra colleghi e tra docenti con gli educatori, portatori di un insieme di competenze che supportano i docenti nella gestione attiva dei gruppi classe.

Nel caso degli educatori, il livello personale/individuale è vissuto secondo una duplice linea di riflessione: come cambiamento nell'atteggiamento dei docenti nei confronti del SL (etichetta: *riconoscimento del valore della proposta pedagogica*), che viene riconosciuto come approccio

pedagogico in grado di supportare un percorso di apprendimento di qualità grazie al coinvolgimento attivo degli studenti, e come occasione per la valorizzazione della propria professionalità (etichetta: *valorizzazione professionalità*) all'interno di un contesto di educazione formale. Nelle narrazioni di docenti e educatori, gli studenti sono descritti come protagonisti attivi delle attività didattiche, in virtù della possibilità che il SL offre nella costruzione di percorsi di apprendimento in contesti di vita reale (etichetta: *partecipazione e inclusione*), grazie ai quali riescono a sviluppare competenze disciplinari, civiche e sociali e fare emergere le proprie specificità (etichetta: *emersione dei talenti*). Si evidenzia, inoltre, la necessità di rivedere l'assetto organizzativo delle istituzioni scolastiche per la messa in pratica di attività in contesti di vita reale che si svolgono secondo tempi più dilatati e in luoghi "altri" rispetto a quelli tradizionalmente dedicati all'insegnamento e apprendimento. Tali elementi sono strettamente connessi anche al livello della *costruzione di comunità di pratica* basata sulla relazione tra docenti ed educatori. Il tema dell'interprofessionalità, alla base del progetto di ricerca, si connette con queste riflessioni in relazione alla necessità di valorizzare entrambe le professionalità (etichetta: *superamento di stereotipi*) all'interno del percorso in un'ottica di contaminazione e di scambio professionale (etichetta: *valorizzazione della figura dell'educatore*). Questa relazione generativa si evidenzia nella partecipazione degli educatori alla fase di progettazione e alla realizzazione dei percorsi attraverso attività non convenzionali che coinvolgono attivamente gli studenti e gli stessi docenti.

L'*apertura della scuola verso l'esterno*, infine, è caratterizzata da due movimenti: nel primo la scuola si relaziona con l'esterno chiedendo ai diversi interlocutori la partecipazione alla realizzazione del percorso di SL, nel secondo invece, in una fase più avanzata la comunità coinvolta diventa protagonista consentendo all'esperienza di proseguire, ad esempio, anche dopo la chiusura dell'anno scolastico e l'inizio del nuovo (etichetta: *costruzione comunità educante*). In tal senso, si evidenzia il circolo virtuoso (cfr. Paragrafo 1) tra apprendimento e servizio che caratterizza il SL rispetto ad altre pratiche che connettono scuola e territorio e consente a tutti gli attori di acquisire competenze e di migliorare il servizio reso e realizzato con la comunità.

5. Conclusioni e prospettive

Da questa prima analisi dei risultati relativi al progetto di ricerca "Il Service Learning per la collaborazione tra scuola e terzo settore" il SL si posiziona come approccio in grado di offrire una visione pedagogica e una cornice metodologica di riferimento per le esperienze che connettono scuola e territorio. Il valore trasformativo è orientato al miglioramento del contesto di apprendimento, delle dinamiche relazionali che lo permeano e alla tipologia di attività didattiche proposte agli studenti, per ridurre la distanza tra ciò che si apprende a scuola e nella vita reale. Allo stesso tempo, il SL si configura come strumento attraverso il quale poter ipotizzare la progettazione di percorsi di formazione per i docenti e gli educatori, in quanto permette di superare gli stereotipi e le insicurezze professionali attraverso l'acquisizione della capacità di leggere un contesto, i soggetti che lo abitano, le relazioni che nascono tra di essi e le prospettive di sviluppo future.

Dalla relazione tra professionalità diverse, inoltre, scaturiscono occasioni di confronto e di crescita in termini di acquisizione e di scambio di competenze e approcci con particolare riferimento alla gestione dei gruppi classe. I primi esiti di questa ricerca, inoltre, si connettono a quanto affermato da Mortari (2017), relativamente all'introduzione del SL come strumento di formazione del corpo

docente. L'Apprendimento Servizio Solidale, infatti, incoraggia lo sviluppo di competenze di ricerca degli insegnanti a partire da un'ottica di servizio, promuove un'idea di comunità e favorisce la postura professionale del docente improntata all'etica della cura, superando l'insicurezza del singolo attraverso il confronto di gruppo. Tali orientamenti si arricchiscono anche della relazione con figure differenti, che permettono al docente di superare una visione professionale autocentrata, verso una dimensione cooperativa.

Riferimenti bibliografici:

- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri
- Cannella G., Mangione G. (in press). La multi-agency nel nuovo contratto educativo per la scuola di comunità. In Chipa S. et al. (eds) (2022). *La scuola di prossimità. Dimensioni, geografie e strumenti di un rinnovato scenario educativo*. Brescia: Editrice Morcelliana editrice, in press
- Chipa S., Orlandini L. (2020). La documentazione della pratica del Service Learning nei laboratori formativi adulti come strumento di riflessione sull'esperienza educativa. In *Formazione & Insegnamento XVIII* doi: 10.7346/-feis-XVIII-01-20_18
- De Bartolomeis, F. (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Roma: Aracne Editrice
- Del Campo G. (2012). ¿De qué solidaridad hablamos cuando decimos aprendizaje-servicio solidario?. In Herrero M.A., Tapia M.N., *Actas de la II Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio*, Buenos Aires: Clayss, pp. 11-14
- Dewey J. (1938). *Experience and education*. The Macmillan Company
- Dolci D. (1996). *La struttura maieutica e l'evolgerci*. Firenze: La Nuova Italia
- Europe Engage (2016). *Quality standards for Service-Learning Activities*, <https://blogs.helsinki.fi/europe-engage/files/2016/03/Quality-Standards-Service-Learning.pdf>
- Fabbroni, F. (2002). *La scuola ritrovata*. Roma: Editori Laterza
- Fay, D., Borrill, C., Amir, Z., Haward, R., & West, M. A. (2006). Getting the most out of multidisciplinary teams: A multi-sample study of team innovation in health care. *Journal of Occupational & Organisational Psychology*, 79 (4) pp. 553–567
- Fiorin I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori
- Freire P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*. EGA-Edizioni Gruppo Abele
- Furco, A. (1996). *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*. https://www.shsu.edu/academics/cce/documents/Service_Learning_Balanced_Approach_To_Experiential_Education.pdf
- Furco, A. (2007). Institutionalising Service-Learning. In L. McIlrath & I. Mac Labhrainn (Eds.), *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives*, pp. 65–82, Ashgate Publishing Company
- García Romero, D., Lalueza, J. L. (2019). *Learning and identity processes in university Service-learning: theoretical review*. *Educación XX*, 1 22(2) 45-68. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22716>
- Gardinier, L. (2017). *Service-Learning Through Community Engagement. What Community Partners and Members Gain, Lose, and Learn From Campus Collaborations*. New York: Springer
- Giunti A. (1967). *La scuola come centro di ricerca*. Brescia: La Scuola

- Giunti C., Orlandini L. (2019). Educare alla territorialità attraverso l'approccio pedagogico del Service Learning. In *Attualità pedagogiche*, 1(1), pp. 80-92, 2019 <http://www.attualitapedagogiche.it/ojs/index.php/AP/issue/view/2/2>
- Han, Insoon; Hazareesingh, Nedra A; Cao, Peihong (2016). Effect of Service-Learning on the Multicultural Competence of Teacher Candidates: From a Doing With Community Framework. In *The International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4(1), pp. 1-18
- Hynek, K., Malmberg-Heimonen, Tøge A.G. (2020). *Improving interprofessional collaboration in Norwegian primary schools: A cluster-randomized study evaluating effects of the LOG model on teachers' perceptions of interprofessional collaboration*. *Journal of Interprofessional Care*. DOI: 10.1080/13561820.2019.1708281
- Istance D., Paniagua A. (2019). *Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education*, Center for Universal Education
- Kendal J. (1990). *Combining service and learning. A resource book for community and public service*. National Society for Internships and Experiential Education. Raleigh NC
- Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Lave J., Wenger E. (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, trad. It. Erickson Trento
- Lodi M. (1970). *Il Paese sbagliato*. Torino: Einaudi
- Lotti, P. (eds.) (2021). *Apprendimento servizio solidale. Proposta pedagogica e psicosociale nel contesto teorico internazionale*. Milano: FrancoAngeli
- Lotti, P. Orlandini L. (2022). Service-Learning for the interprofessional development of school-community partnership in the LifeComp framework. In *Form@re. Open Journal per la formazione in Rete* n. 3/2022 (in press)
- Lucidi, F., Alivernini, F., & Pedon, A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino
- Maulini O., Perrenoud P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions. In Maulini O., Montandon C. (eds.), *Les formes de l'éducation: variété et variations*, Bruxelles: De Boeck, pp. 147-168
- Melacarne C. (2021). *Narrative Inquiry. Fare ricerca educativa con le persone e le comunità*. Roma: Carocci editore
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262
- MIUR (2018). *Una via italiana per il Service Learning*. <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/una-via-italiana-per-il-service-learning>
- Mortari L., (2013). *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*. Milano: Bruno Mondadori
- Mortari L. (eds.) (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli
- Mortari L., Ghirotto L. (eds.) (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci

- Ødegård A. (2006). *Exploring perceptions of interprofessional collaboration in child mental health care* DOI: 10.5334/ijic.165
- OCSE (2020). *Back to the Future of Education - Four OECD Scenarios for Schooling*. <https://www.oecd.org/education/back-to-the-future-s-of-education-178ef527-en.htm>
- Orlandini L., Chipa S., Giunti C. (eds.) (2020). *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*. Roma: Carocci
- Sigmon R. (1979). Service-learning: Three principles. In *Synergist*, 8(1), pp. 9-11
- Tapia M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Brescia: Città Nuova Editrice
- Tapia M.N. (2015). *El compromiso social como pedagogia. Aprendizaje y solidaridad en la escuela*. Bogotá: Cedam
- Tapia M.N., Ochoa E. (eds.) (2015). Legislación y normativa latino-americana sobre servicio comunitario estudiantil y aprendizaje-servicio. In Herrero M.A., Tapia M.N., *Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio*, Buenos Aires: Clayss, pp. 91-96
- Titlebaum P., Williamson G., Daprano C., Baer J., & Brahler J. (2004). *Annotated history of Service Learning (1862-2002)*. University of Dayton
- Ubbiali M. (2017). Il Service Learning: un'analisi sistematica della letteratura. In Mortari, L. (eds.), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli, pp.71-97
- UNESCO, (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*, Report della commissione HE Sahle-Work Zewde <https://unesdoc.unesco.org/permalink/P-70629717-f6f9-49a6-a404-bdc7396c76cc>