

The transformative potential of university service-learning: a multi-level analysis

Il potenziale trasformativo del service-learning universitario: un'analisi multi-livello

Livia Cadei^a, Emanuele Serrelli^{b,1}

^a *Università Cattolica del Sacro Cuore*, livia.cadei@unicatt.it

^b *Università Cattolica del Sacro Cuore*, emanuele.serrelli@unicatt.it

Abstract

The article presents university service-learning as a practice characterized by a profound transformative potential, the realization of which, however, requires specific conditions. Service-learning with university students can in itself transform teaching and learning, yet for a constant and systematic proposal the university needs an investment at multiple organizational and institutional levels. The institutionalization of service-learning calls for integrating values, logics and processes of the mission of the university itself, in particular with regards to its relations with territory and communities. Finally, the profound assimilation of the logic of service-learning implies the involvement of all components of the academic community, especially faculty, on whom, however, numerous transformative effects deriving from participation as serving learners have been demonstrated.

Keywords: service-learning; university; transformative learning; institutionalization; community; teachers training.

Sintesi

Il contributo presenta il service-learning universitario come pratica caratterizzata da un profondo potenziale trasformativo, la cui realizzazione, tuttavia, presuppone condizioni molto specifiche. Il service-learning realizzato con gli studenti universitari può di per sé avere una forte valenza formativa e trasformativa della didattica, ma una proposta costante e sistematica da parte dell'università richiede un investimento a molteplici livelli, organizzativi e istituzionali. L'istituzionalizzazione del service-learning sollecita l'integrazione di valori, logiche e processi propri della *mission* dell'università stessa, in particolare nei suoi rapporti con il territorio e con le comunità. L'assimilazione profonda della logica del service-learning implica anche il coinvolgimento di tutte le componenti della comunità accademica, in particolar modo i docenti, sui quali peraltro sono dimostrati numerosi effetti trasformativi derivanti dalla partecipazione come *serving learners*.

Parole chiave: service-learning; università; apprendimento trasformativo; istituzionalizzazione; comunità; formazione docenti.

¹ L'articolo è frutto del lavoro di ricerca congiunto dei due autori. Livia Cadei è autrice dei paragrafi 1 e 4; Emanuele Serrelli è autore dei paragrafi 2, 3 e 5.

1. Il service-learning e la trasformazione della didattica universitaria

Dal 2017 a Brescia è in corso un progetto di collaborazione tra la Facoltà di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali dell'Università Cattolica e alcuni ospedali del territorio. Ogni anno alcuni studenti hanno la possibilità di frequentare i reparti pediatrici per proporre ai bambini ospedalizzati giochi matematici e piccoli esperimenti di fisica da loro stessi ideati e realizzati, adatti all'età dei giovani degenti (dai 6 ai 15 anni). Si tratta di un progetto di service-learning chiamato *Matematica e fisica in gioco*, utile tanto ai piccoli pazienti quanto agli studenti universitari, i primi impossibilitati a frequentare la scuola e certamente aperti a relazioni e stimoli intellettuali che possono ravvivare le loro giornate, i secondi protagonisti di un apprendimento più profondo che deriva dall'impegnarsi a insegnare a qualcuno più giovane, dal cimentarsi con situazioni sociali nelle quali si può percepire la rilevanza di quanto si sta studiando, dall'esercitare facoltà umane che l'apprendimento soltanto intellettuale raramente giunge a stimolare, dal trovare nella collaborazione una sorgente di nuova motivazione.

Il service-learning è un'esperienza educativa attraverso cui gli studenti partecipano a un'attività di servizio organizzata e volta a soddisfare i bisogni della comunità, con il duplice scopo di promuovere l'apprendimento accademico e la crescita personale degli studenti (Bornatici 2020; Cadei e Simeone 2021; Di Masi e Milani, 2016; Fiorin 2015; Orlandini, Chipa, & Giunti, 2020). In effetti, il service-learning è riconosciuto e descritto come “un approccio equilibrato di educazione esperienziale” in cui “gli obiettivi di servizio e di apprendimento [hanno] lo stesso peso e ciascuno migliora l'altro per tutti i partecipanti” (Furco, 1996, p.3). In altre parole, il service-learning offre agli studenti, da un lato, la possibilità di apprendere e sviluppare competenze sociali e professionali, attraverso la partecipazione attiva ad esperienze orientate alla comunità; dall'altro, l'opportunità di tracciare legami con il proprio curriculum accademico e di approfondirne il significato attraverso la riflessione (Cadei e Serrelli, 2021).

La novità del service-learning ha un forte *potenziale trasformativo dell'impianto didattico*, sia per l'irrompere dell'*esperienza*, che diviene fondante, ma anche per la necessità strutturale di processi e metodologie di *riflessione* e sistematizzazione (Serrelli, 2023). Nel service-learning è prescritto che la dimensione dell'apprendimento accademico sia chiaramente riconoscibile e collegata alle conoscenze e alle competenze che sono oggetto dell'attività curricolare (Furco & Billig, 2002; Pawlowski, 2018); tuttavia, varie ricerche dimostrano che per rendere davvero accademicamente rilevante l'apprendimento dall'esperienza è necessario ricercare pratiche di qualità, dispositivi cioè integrati nel service-learning, che consentano di coglierne e liberarne le potenzialità trasformative (Vincent, Moore, Lynch, Lefker, & Awkward, 2021). Non è banale individuare metodologie pertinenti per coprire tutte le fasi fondamentali (registrazione e comunicazione, monitoraggio e valutazione, sia durante sia a seguito dell'apprendimento e del servizio) mantenendo allo stesso tempo l'integrazione del processo didattico. Gli strumenti e i metodi di accompagnamento dell'esperienza dovranno essere rilevanti e appropriati a sostenere gli obiettivi del coinvolgimento degli studenti, ad affinare la loro capacità di leggere i bisogni della comunità e a integrare il curriculum accademico con l'esperienza e con lo sviluppo della responsabilità civica degli studenti.

Il repertorio di pratiche riflessive a disposizione del service-learning è vasto quanto quello elaborato per le professioni educative (Striano, Melacarne & Oliverio, 2018) che comprende pratiche di *scrittura* (diari personali, scrittura collettiva), di *ascolto* (intervista, lettura di storie e narrazioni), di *decentramento* (role playing, visione di film e altri prodotti mediali), *documentazione visiva* (fotografie, video), *espressività* (linguaggi artistici),

corporeità (condivisione in gruppo, a coppie, con il supervisore/formatore), riflessione sulla propria *biografia* e riconnessione con motivazioni e storia personale, discussione di *casi critici* e molte altre pratiche difficilmente riassumibili, raggruppabili, comprimibili. Alcuni dispositivi considerati anche recentemente dalla ricerca internazionale sono gli approcci narrativi (Cadei, 2017) e i movimenti di *Student Voice* (Cadei & Alfieri, 2021).

Tra le metodologie a disposizione è possibile approfondire brevemente, a titolo esemplificativo, la *scrittura collettiva*. Come noto, si tratta di un modo di scrittura a vantaggio di un apprendimento collaborativo, in cui i partecipanti sono coinvolti ad esplorare e discutere. Ciò favorisce e incrementa il contributo di idee di ciascuno (Bremner, 2010). Con l'esperienza emblematica nella scuola di Barbiana, la scrittura collettiva si è attestata come percorso cruciale di consapevolezza sociale e di *advocacy* (Simeone, 2019). Oggi nel processo di apprendimento trasformativo, la scrittura collettiva rappresenta un'opportunità molto promettente, efficace per arricchire l'esperienza di servizio con la riflessione di gruppo, la creatività e la comunicazione.

Un esempio di applicazione della scrittura collettiva nei progetti di service-learning è rappresentato da un progetto realizzato dall'Università Cattolica di Brescia e denominato *Ventimiglia all'ora* (Cadei et al., 2018), nel quale l'esperienza realizzata nel contesto si è saldata con una riflessione sistematica. Due gruppi di studenti di Scienze della Formazione e Psicologia si sono recati a Ventimiglia, al confine con la Francia e hanno soggiornato per alcuni giorni nei campi di Caritas e Croce Rossa per migranti e rifugiati. Per prepararsi, gli studenti hanno imparato a conoscere i flussi migratori e le condizioni delle persone in migrazione. Sul posto, il servizio è stato integrato da attività specifiche di riflessione sistematica e guidata, con l'utilizzo anche del diario di viaggio. Alcuni precisi momenti della giornata sono stati dedicati al tempo della scrittura e della condivisione. Dalla trascrizione in post-it alla messa in comune di parti selezionate del diario, la scrittura collettiva è emersa progressivamente. Al termine dell'esperienza, per mettere a frutto la scrittura collettiva prodotta, sono stati pubblicati articoli su giornali e sono stati diffusi video nella comunità più ampia.

È possibile riconoscere che, se il potenziale trasformativo del service-learning è già evidente entro i confini della didattica, dove è fondamentale che esso sia attentamente pianificato, supervisionato e integrato nel programma di studi (Ziegert & McGoldrick, 2008), la sua forza trasformativa impegna potenzialmente l'intera *istituzione*, rimodulando modalità di partecipazione e pratiche di progettazione. Un indicatore di sviluppo e stabilizzazione si registra quando il service-learning coinvolge un insieme di corsi, e ciò rappresenta anche una prima attestazione di valore per l'istituzione. Il service-learning sarà però istituzionalizzato quando sarà incluso in parti esplicite della missione dell'istituzione, dei piani a lungo termine, della valutazione istituzionale e degli stanziamenti di bilancio.

2. Organizzazione e istituzionalizzazione del service-learning

In molte università e istituti di istruzione superiore, introdurre attività di service-learning è possibile e allo stesso tempo sfidante (Clayss, 2016; 2018). Ciò che può apparire naturale e semplice in teoria, può rivelarsi complesso quando viene inserito nel contesto dei vincoli reali in cui i docenti universitari si trovano a operare. Si pensi anche semplicemente alle questioni assicurative che possono sorgere nel momento in cui vengono svolte attività con gli studenti in situazioni esterne alle strutture universitarie e lontano da contesti tipicamente didattici; oppure si consideri la questione del riconoscimento didattico delle attività agli

studenti, ma anche ai docenti, o ancora ai rapporti tra i docenti di un medesimo corso di studio e alle possibili sovrapposizioni e idee differenti di didattica; si pensi anche agli eventuali costi da sostenere per le attività, alla necessità di accordi di alto livello tra università e altri enti, o ancora alla possibilità che esistano progetti differenti tra cui sia necessario operare una scelta. Queste ed altre problematiche, realmente sperimentate da docenti e atenei che cercano su base scientifica e valoriale di introdurre il service-learning, spingono a considerare insufficiente la volontà e l'energia di pochi individui per un suo sostegno duraturo. La risposta al proliferare di queste gravi problematiche organizzative è, per diversi autori, ciò che viene chiamato la *istituzionalizzazione* del service-learning (Furco, 2002; 2007).

Dall'anno accademico 2017/18 l'Università Cattolica del Sacro Cuore ha introdotto alcune iniziative di service-learning nel campus di Brescia. A partire dai progetti realizzati e dalle esperienze maturate nell'anno accademico 2021/22 il Senato Accademico ha approvato una sperimentazione biennale presso il medesimo campus attraverso il coinvolgimento delle Facoltà di Lettere e Filosofia, Psicologia, Scienze della Formazione, Lingue e Letterature Straniere, Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali e Scienze Politiche e Sociali. Il progetto si è basato su risultati pregressi e ha previsto il riconoscimento formale del service-learning, attivando una procedura per regolamentarne l'attuazione. Negli ultimi due anni, ai Consigli di tutte le Facoltà sono state presentate proposte di partecipazione al progetto service-learning. Le Facoltà hanno identificato altresì le modalità di riconoscimento dell'esperienza in termini di apprendimento accademico e hanno designato un referente di Facoltà per lavorare con la Commissione service-learning di sede². Questo esempio mostra alcuni passi evidenti verso l'istituzionalizzazione, ma è possibile guardare oltre l'esempio, considerando questo percorso in maniera completa e sistematica.

Secondo un'affermata Rubrica di valutazione (Furco, 1996) sono possibili tre livelli progressivi di istituzionalizzazione: un ente, Ateneo o campus può trovarsi in una condizione embrionale di costruzione di massa critica (*Critical Mass Building*), oppure essere già impegnato nell'incremento della qualità (*Quality Building*) o ancora in uno stadio avanzato di istituzionalizzazione (*Sustained Institutionalization*).

Al massimo livello di istituzionalizzazione, l'ente, Ateneo o campus, dispone di una *definizione* formale e universalmente accettata di service-learning di qualità. Tale definizione viene utilizzata in modo coerente e sistematico per rendere operativi molti o la maggior parte degli aspetti del service-learning. Il campus ha inoltre sviluppato un piano strategico ufficiale per far progredire il service-learning, un piano che include obiettivi raggiungibile a breve e lungo raggio. Il service-learning fa inoltre parte delle preoccupazioni primarie dell'istituto ed è incluso esplicitamente nella missione ufficiale e/o nel piano strategico complessivo.

Quando l'istituzionalizzazione è massima, la maggior parte dei *docenti* sa cos'è il service-learning e riesce correttamente a distinguerlo dal volontariato, dai tirocini o da altre attività di apprendimento esperienziale. Inoltre, i docenti incardinati partecipano in gran numero come istruttori e sostenitori del service-learning e condividono l'intreccio del service-learning sia con la missione generale dell'istituto sia con l'agire professionale dei docenti.

² La Commissione per la gestione delle attività di service-learning è composta da due coordinatori, un docente (designato dal Preside) per ogni Facoltà del campus di Brescia che ha aderito alla proposta e un amministrativo con funzioni di segretario. La Commissione ha un mandato di due anni e valuta le iniziative di service-learning proposte sulla base di criteri definiti, fornendo il proprio parere.

I docenti che partecipano al service-learning, d'altro canto, ricevono un riconoscimento nella valutazione del loro operato, con potenziale impatto sulla carriera; sono incoraggiati e ricevono vari incentivi (mini-finanziamenti, anni sabbatici, fondi per conferenze e simili) per la prosecuzione dei progetti.

In riferimento agli *studenti*, esistono meccanismi coordinati di orientamento a livello di campus: le attività di service-learning sono specificate nei programmi d'esame e nelle guide, ed è disponibile a tutti un elenco dedicato complessivo delle attività di service-learning disponibili. Gli studenti sono in tal modo aiutati a prendere coscienza delle opportunità e ne percepiscono l'importanza. Le attività di service-learning vengono anche annotate sul libretto dello studente, vi sono incentivi e premi legati alla partecipazione ad esse.

Ancora, tanto il campus quanto i rappresentanti della *comunità* sono consapevoli dei reciproci bisogni, scadenze, obiettivi, risorse e capacità di sviluppare e implementare attività di service-learning, e si mostrano sensibili ad essi. Più in generale, vi è ampio accordo tra università e altri soggetti delle comunità sugli obiettivi del service-learning. I rappresentanti delle agenzie della comunità sono formalmente accolti dall'università e incoraggiati a servire come sostenitori e ambasciatori per l'istituzionalizzazione del service-learning nel campus; vengono loro fornite opportunità sostanziali per esprimere le particolari esigenze delle realtà che rappresentano e per illustrare le opportunità di service-learning a studenti e docenti.

Infine, internamente il campus ha configurato un'entità di *coordinamento* (comitato, commissione, ufficio) che assiste in via prioritaria i vari consigli degli organi del campus (Facoltà, Dipartimenti, Corsi di Studio) nell'implementazione, nello sviluppo e nel monitoraggio di ogni attività inerente al service-learning. L'organo di governo dell'Ateneo riconosce il service-learning come obiettivo educativo essenziale e concretizza questo impegno mediante lo sviluppo di politiche formali.

Come si può dedurre dalla precedente descrizione della massima istituzionalizzazione del service-learning in un istituto universitario, sono cinque le dimensioni che attraversano il concetto di istituzionalizzazione:

1. quella della filosofia e della mission;
2. quella del supporto ai docenti;
3. quella del supporto agli studenti;
4. quella della comunità e del suo coinvolgimento, e
5. quella più propriamente istituzionale e politica (Furco, 2007).

Solidità, affidabilità e credibilità educativa del service-learning dipendono in larga misura dall'istituzionalizzazione della pratica all'interno dell'ente (Furco, 2007). Svolgere attività di service-learning richiede considerevoli sforzi organizzativi, ma se il grado di istituzionalizzazione è elevato, l'input di energia necessario per avviare un progetto di service-learning si abbasserà considerevolmente, e il service-learning potrà divenire routine senza auspicabilmente perdere la sua spinta propulsiva e problematizzante (Saltmarsh & Hartley, 2011). Per converso, uno scarso supporto istituzionale a parità di entusiasmo e buona volontà di singoli docenti e gruppi di studenti potrà determinare effetti collaterali paralizzanti (incomprensioni, conflitti, blocchi burocratici) e comunque richiedere ai singoli promotori un livello di energia tale da smorzare presto ogni spinta propositiva per quanto entusiasta. Questa sistematizzazione del concetto di istituzionalizzazione può supportare la costruzione di percorsi di medio-lungo periodo che

incrementino la sostenibilità e l'accessibilità del service-learning nel tempo all'interno dell'istituzione (Smets, Morris, & Greenwood, 2012).

3. L'università come attore generativo nel territorio

Nei paragrafi precedenti abbiamo approfondito due livelli del potenziale trasformativo del service-learning: il livello *didattico*, in cui vengono messi in discussione e ricomposti le modalità, i principi, le logiche e le motivazioni secondo i quali gli studenti apprendono, e il livello *organizzativo e istituzionale* dove il tentativo di mantenere e rendere sostenibile il service-learning richiede una trasformazione profonda dei principi organizzativi interni e dei valori dell'ente di istruzione superiore.

In questo paragrafo esamineremo un ulteriore livello trasformativo: quello dei rapporti dell'Ateneo o del campus *con il mondo esterno* (con la comunità, con il territorio), che include una modificazione dell'immagine sociale dell'istituzione, ma anche dei confini e della loro permeabilità.

Un aspetto essenziale del service-learning è il suo impatto sociale. Moltissimi potrebbero essere gli esempi di service-learning che si rivelano esperienze di frontiera, in quanto consentono l'attraversamento di mondi e di vissuti con un impatto generativo non solo nelle biografie delle persone coinvolte, ma anche sul tessuto relazionale delle comunità e dei territori. Amadini e Damiola (2019) descrivono ad esempio l'esperienza di alcune studentesse universitarie del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione (Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Brescia) impegnate in una proposta di alfabetizzazione destinata a donne straniere. Dalle rilevazioni svolte risulta evidente come l'esperienza di alfabetizzazione abbia permesso di valorizzare il ruolo femminile rispetto all'attivazione di processi di cambiamento. In contesti, come quelli contemporanei, sempre più complessi e poliedrici, in cui le traiettorie biografiche risultano decisamente plurali e soggette a intricate variabili, il service learning porta con sé forti potenzialità di impatto sociale, impellenti necessità di collaborazione tra attori differenti nell'ambito delle comunità, e impatti di secondo livello che influenzano e modificano appunto le modalità interattive e collaborative tra soggetti ed enti sociali.

Il service-learning migliora sì il reclutamento, la fidelizzazione degli studenti e gli sforzi di raccolta fondi grazie alla coltivazione di un'immagine istituzionale che riflette l'altruismo e il servizio (Jacoby, 2015). Ma l'attività di service-learning, specialmente se generalizzata e istituzionalizzata, non può che portare con sé la necessità imprescindibile della *collaborazione*, della *partnership* tra enti, realtà, persone (Bingle, Clayton, & Price, 2009). La metodologia pienamente sviluppata del service-learning prevedrebbe anzi il coinvolgimento tanto degli allievi quanto della comunità in *tutte* le fasi e processi del service-learning (Figura 1).

Come scrive Triani (2018), la collaborazione è una forma molto specifica di interazione partecipativa che consiste nel lavorare intenzionalmente insieme per raggiungere obiettivi condivisi, o per promuovere valori di interesse più generale. La collaborazione si distingue dal semplice coordinamento in quanto "le azioni dei singoli, pur rimanendo distinte, convergono verso uno scopo che, una volta raggiunto, si presenta come un bene per ciascuno e un bene per (e di) tutti" (Triani 2018, p. 98). La collaborazione non è né facile né scontata, anche perché essa può e deve avvenire anche in situazioni di disaccordo, antagonismo, lotta. Essa richiede *una logica relazionale, paritaria, anche di cura* e possiamo dire affettiva e valoriale, ben diversa da quella di chiusura istituzionale, di

competizione o di torre d'avorio che a volte (sebbene forse sempre più raramente) può caratterizzare il modo di porsi dell'università nei confronti del mondo esterno.

Motivazione	Diagnosi	Progettazione e pianificazione	Realizzazione	Chiusura	
Riflessione					
Documentazione, sistematizzazione e comunicazione					
Monitoraggio					Valutazione

Figura 1. Allievi e comunità dovrebbero idealmente essere coinvolti in tutte le fasi e processi del service-learning (Tapia, 2006/2020).

Il service-learning spinge l'università a inserirsi in una unitarietà pedagogica, in un ecosistema educativo (Serrelli 2021), in una *comunità* come risorsa già presente da valorizzare, oppure come risorsa potenziale da far crescere e alimentare mediante azioni di coscientizzazione, promozione della partecipazione, consolidamento dei legami, animazione delle comunità locali (Franchini, 2001). La comunità viene vista come soggetto unificante e punto di riferimento stabile per ogni progetto educativo, e ciò è espresso in particolare nella nozione di *comunità educante*, una formula già presente alle origini della pedagogia sociale ma invalsa nel dibattito pedagogico a partire dagli anni '70, quando è stata adottata dagli organismi internazionali "come direzione di lavoro, come 'presagio', come 'utopia', come categoria chiave per ripensare il rapporto tra scuola e società..." (Triani, 2018, p. 69).

Un'ulteriore chiave di lettura della trasformazione relazionale promossa dal service-learning è poi quella che vede l'istituzione formativa come *impresa sociale*, caratterizzata da una profonda attenzione alla sostenibilità e alla generatività. L'ottica della sostenibilità consiste nell'adottare scelte e strategie per generare un impatto positivo (non deteriorante) sull'ambiente che ci accoglie (Cadei, Serrelli, & Simeone, 2021, pp. 1-3). La generatività consiste nell'arricchimento delle comunità e degli ambienti cui si appartiene. Una istituzione educativa generativa non si concentra soltanto su un impatto indiretto, per quanto importante, sull'ambiente e sulla società (quello che si dispiega attraverso le vite future dei propri studenti grazie all'educazione), essa prende piuttosto in considerazione anche il proprio impatto *diretto* sulle comunità. La proliferazione di progetti di service-learning centrati sugli studenti, che *restituiscono* qualcosa alla comunità, è senz'altro una risorsa che, se messa a sistema, sposta in positivo l'impatto dell'università sul proprio ambiente. A sua volta questo richiede il *dialogo periodico* con la comunità e l'identificazione di bisogni e opportunità di azione collaborativa. Infine, un'attenzione sistematica a questi aspetti implica e rende possibile un *monitoraggio* permanente dell'impatto sociale, attraverso opportuni strumenti il più possibile partecipati, e l'uso dei risultati per compiere scelte strategiche e decisioni per il miglioramento continuo (Furco, 2010).

L'interazione positiva con l'ambiente costituisce anche un *investimento* sull'esterno, con un ritorno anche all'interno, consistente nella diversificazione degli spazi e delle occasioni educative, nell'arricchimento dell'educazione e dell'apprendimento, nello sviluppo di

partecipazione sociale e di cittadinanza negli studenti (Tapia, 2012), nonché nel miglioramento dell'attrattività e della reputazione dell'istituzione. Questa dinamica richiederà scelte organizzative come l'istituzione di figure, ruoli, uffici preposti, la programmazione, l'introduzione di strumenti e procedure; inoltre, potrà e dovrà coinvolgere, oltre agli studenti e alla comunità, anche i docenti e il personale, i quali a loro volta necessiteranno di specifiche abilità e competenze.

4. Service-learning per i docenti e per la comunità universitaria

Un ultimo livello di impatto trasformativo del service-learning riguarda i docenti e gli altri attori della comunità universitaria, i quali devono necessariamente essere coinvolti e ingaggiati in quanto soggetti cruciali nel processo di istituzionalizzazione (Van Note Chism, Palmer, & Price, 2013). Come abbiamo visto, i docenti in service-learning *devono saper* promuovere riflessione sull'esperienza, apprendimento significativo, abilità di risoluzione dei problemi, ragionamento di secondo livello, pensiero integrativo, chiarificazione degli obiettivi, apertura a nuove idee e capacità di adottare nuove prospettive e pensiero sistemico (Fabbri, Striano, & Melacarne, 2018). Tutto ciò evidentemente investe le loro *competenze*.

Molti poi possono essere i benefici che derivano ai docenti dall'impegno nel service-learning: l'opportunità di sviluppare relazioni più significative con gli studenti (Jacoby, 2015; Clayss, 2016), ma anche di acquisire una maggiore comprensione della propria disciplina, in particolare delle sue applicazioni e del suo impatto sociale sulle organizzazioni e sulle comunità che sostengono anche i docenti come cittadini (Clayton, Hess, Jaeger, Jameson, & McGuire, 2013).

Se poi, da una parte, i docenti sono una componente critica del processo di istituzionalizzazione, dall'altra, essi possono beneficiare delle potenzialità integrative del service-learning nei confronti dei valori e delle *mission* dell'istituzione di cui fanno parte. La maggior parte delle istituzioni universitarie fa riferimento, nelle proprie dichiarazioni di missione, al servizio o al bene pubblico. Il service-learning fornisce un meccanismo di supporto per attuare questi valori, richiedendo una riflessione su dove si trova l'istituzione e dove sta andando; sulla sua cultura, clima e valori degli studenti e dei docenti; sulle risorse e ostacoli per il pieno sviluppo dei valori.

I molteplici benefici attesi da una parte, e la necessità di coinvolgimento istituzionale dall'altra, giustificano diversi investimenti verso lo sviluppo della cultura del service-learning nel corpo docente. In questa direzione alcune piste di ricerca interessanti sono quelle che esplorano i vari fattori di motivazione individuale dei docenti che scelgono di impegnarsi nel service-learning e le possibili azioni formative a vantaggio dell'arricchimento delle disposizioni degli insegnanti (Cadei & Serrelli, 2021).

Le motivazioni che spingono un docente ad adottare il service-learning sono sia individuali sia ambientali, e i due domini si influenzano reciprocamente. Le percezioni dei docenti relative al service-learning influenzano e simultaneamente sono influenzate dal valore istituzionale attribuito al service-learning. Variabili ambientali rilevanti sono la percezione positiva dei meriti accademici del service-learning o l'affinità tra la comunità e le caratteristiche istituzionali, la missione istituzionale e i sistemi di riconoscimento.

In riferimento al livello formativo, diverse ricerche empiriche hanno inteso rilevare gli effetti del service-learning sugli insegnanti che lo intraprendono, riscontrabili nella

preparazione o nell'aggiornamento professionale. Il service-learning è riconosciuto come *esperienza di apprendimento strutturata anche per il docente*, in grado di combinare il servizio comunitario con lo studio teorico e la riflessione accademica (Swick, 2001). Un primo ambito di impatto è quello della *identità professionale* (Dvir & Avissar, 2014), ove il service-learning pare particolarmente efficace nello scardinare mitologie sull'insegnamento (Petersen & Henning, 2010) e nella complessificazione delle nozioni in gioco nell'educazione (come quelle di insegnante, di studente, di autorità e potere) oltre ai concetti specifici delle materie di studio. Esperienze di service-learning vengono consigliate nella formazione dei docenti anche perché esse dimostrano di avere un forte valore di *orientamento professionale* e chiarimento degli obiettivi di carriera (Knutson Miller, & González, 2010). Il *collegamento tra teoria e pratica* è un altro ambito sul quale, a determinate condizioni metodologiche, le esperienze di service-learning possono avere un effetto positivo, un apprezzamento più ampio della disciplina e un maggiore senso di responsabilità civica (Bringle & Hatcher, 1995), potenziale fondamento e cornice per ogni autentico sviluppo e orientamento professionale.

5. Conclusioni

Idealmente tutte le università sono interessate a impegnare le loro risorse per sviluppare una cittadinanza efficace tra i loro studenti, per affrontare i bisogni complessi delle loro comunità attraverso l'applicazione delle conoscenze e per formare partnership creative tra l'università e la comunità. Il service-learning è un mezzo attraverso il quale studenti, docenti e amministratori possono impegnarsi per realizzare queste aspirazioni. Per sostenere il service-learning è necessaria la sua istituzionalizzazione, che a sua volta richiede un processo di cambiamento su larga scala e su più fronti. Con le prospettive indicate, lo sviluppo e il consolidamento del service-learning lo attesteranno come componente significativa del curriculum e il personale accademico parteciperà alla sua organizzazione condividendo risultati con altre istituzioni e contribuendo alla crescita delle identità professionali.

Riferimenti bibliografici

- Amadini, M., & Damiola, S. (2019). Donne, studentesse... cittadine. Un'esperienza di Intercultural Service Learning, *Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education*, 6, 7–11.
- Bornatici, S. (2020). Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-learning. Vita & Pensiero.
- Bremner, S. (2010). Collaborative writing: bridging the gap between the textbook and the workplace. *English Specif. Purp.*, 29, 2, 121–132, <http://dx.doi.org/10.1016/j.esp.2009.11.001> (ver. 30.05.2023).
- Bringle, R., Hatcher, J. (1995). A service-learning curriculum for faculty, *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 3–28.
- Bringle, R. G., Clayton, P. H., Price, M. (2009). Partnerships in service learning and civic engagement. *Partnerships: A Journal of Service Learning & Civic Engagement*, 1(1), 1–20.

- Cadei, L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo, collana "Pedagogia"*. Brescia: ELS La Scuola.
- Cadei, L., et al. (2018). Il Service Learning nel campo profughi di Ventimiglia, in *Psicologia dell'Educazione*, n. 3/2018, 123–132.
- Cadei, L., & Alfieri, S. (2021), La partecipazione a scuola: Adolescenti in 'scalata', in Marta, E., Bignardi, P., & Alfieri, S., *Adolescenti e partecipazione. Indagine Generazione Z* (pp. 51-72). Milano: Vita e Pensiero.
- Cadei, L., & Serrelli, E. (2021). "Imparare a servire": le potenzialità trasformative del service learning nella formazione degli insegnanti. *Quaderni di pedagogia della scuola*, 1, 76–89.
- Cadei, L., & Simeone, D., (2021). Il Service Learning a scuola: un'esperienza di apprendimento e di partecipazione sociale, *Pedagogia e Vita*, 79, 104–112.
- Cadei, L., Serrelli, E., & Simeone, D. (2021). Sustainability practices in working contexts: Supervision, collective narrative, generative humour, and professional respect. *Sustainability*, 13(20). <http://dx.doi.org/10.3390/su132011483>
- Clayss. (2016). *Manual para docentes y estudiantes solidarios. Cuarta edición*. Buenos Aires: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.
- Clayss. (2018). *Guía para desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio solidario*. Buenos Aires: Centro Latino-americano de Aprendizaje y Servicio Solidario.
- Clayton, P. H., Hess, G., Jaeger, A., Jameson, J., & McGuire, L. (2013). Investigating faculty learning in service learning: Theoretical frameworks and research. In P. H. Clayton, R. G. Bringle, J. A. Hatcher (Eds.), *Research on Service Learning: Conceptual Frameworks and Assessment*, Vol. 2A, Sterling, VA: Stylus, 245–278.
- Di Masi, D., & Milani, P. (2016). Backward design in-service training blended curriculum to practitioners in social work as coach in the P.I.P.P.I. program. *Je-LKS Journal of e-Learning and Knowledge Society* 12(3), <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1151> (ver. 30.05.2023).
- Dvir, N., & Avissar, I. (2014). Constructing a critical professional identity among teacher candidates during Service-Learning, *Professional Development in Education* 40(3), 398–415.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorin, I. (2015). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Mondadori Università.
- Franchini, R. (2001). *Costruire la comunità-che-cura. Pedagogia e didattica nei servizi di aiuto alla persona*. Milano: FrancoAngeli.
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. *Service Learning, General*, 128. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/128> (ver. 02.06.2023).
- Furco, A. (2002). Institutionalizing service-learning in higher education. *Journal of Public Affairs*, 6(1), 39–47.

- Furco, A. (2007), Institutionalising service-learning in higher education. In L. McIlrath, I. Labhrainn (Eds.). *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives* (pp. 65-82). Burlington, VT: Ashgate.
- Furco, A. (2010). The Engaged Campus: Toward a Comprehensive Approach to Public Engagement. *British Journal of Educational Studies*, 58(4), 375–390. <https://doi.org/10.1080/00071005.2010.527656> (ver. 30.05.2023).
- Jacoby, B. (2015). *Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Knutson Miller, K., & González, A. M. (2010). Domestic and international service-learning experiences: A comparative study of pre-service teacher outcomes. *Issues in Educational Research*, 20(1), 29–38.
- Orlandini, L., Chipa, S., & Giunti, C. (2020). *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie Educative*. Roma: Carocci.
- Petersen, N., & Henning, E. (2010), “Design refinement tools for a teacher education curriculum: The example of a Service-Learning course”, *Perspectives in Education*, 28(4), 61–71.
- Saltmarsh, J., & Hartley, M. (2011). *To Serve a Larger Purpose: Engagement for Democracy and the Transformation of Higher Education*. Philadelphia: Temple Press.
- Serrelli, E. (2021). Respiriamo la stessa aria. Una riflessione sull’educare negli ecosistemi dell’apprendimento. *Riflessioni sistemiche*, 24 (Jun 2021), 227–241.
- Serrelli, E. (Eds.). (in press). *La metamorfosi del professionista riflessivo? Mutamenti assiologici e semantici nella diffusione della riflessività alle professioni educative e di cura*. Educational Reflective Practices.
- Simeone, D. (2019), Don Lorenzo Milani e la scrittura collettiva, QDS. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, XVI(31), 49–59.
- Smets, M., Morris, T., Greenwood, R. (2012). From practice to field: a multilevel model of practice-driven institutional change. *The Academy of Management Journal*, 55(4), 877–904.
- Striano, M., Melacarne, C., Oliverio, S. (2018), *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholé.
- Swick, K.J. (2001). Service-learning in teacher education: Building learning communities, *The Clearing House*, 74(5), 261–264.
- Tapia, M. N. (2006/2020). *Educazione e solidarietà: la pedagogia dell’apprendimento-servizio*, Città Nuova; CLAYSS, Centro Latino-americano de Aprendizaje y Servicio Solidario, https://clayss.org/sites/default/files/material/2020_EDUCAZIONE_e_SOLIDARIETA-digitale.pdf (ver. 30.04.2022).
- Tapia, M. N. (2012), Academic excellence and community engagement: reflections on the latin american experience. In L. McIlrath, A. Lyons, & P. Munck (Eds.), *Higher education and civic engagement: Comparative perspectives* (pp. 187-203). New York, NY: Palgrave Macmillan.

- Triani, P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Morcelliana-Schol .
- Van Note Chism, N., Palmer, M.M., & Price, M.F. (2013). Investigating faculty development service-learning. In P.H. Clayton, R.G. Bringle, & J.A. Hatcher (Eds.), *Research on service-learning: Conceptual frameworks and assessment: Volume 2A. Students and faculty* (pp. 187–214). Sterling, VA: Stylus.
- Vincent, S.C., Moore, S.B., Lynch, C., Lefker, J., Awkward, R.J., (2021). Critically Engaged Civic Learning: A Comprehensive Restructuring of Service-Learning Approaches. *Michigan Journal of Community Service Learning* 27(2), 107–129.
- Ziegert, A. L., McGoldrick, K. (2008). When service is good for economics: linking the classroom and community through service-learning. *International Review of Economics Education*, 7(2), 39–56. [http://dx.doi.org/10.1016/S1477-3880\(15\)30090-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1477-3880(15)30090-6)