

Laura Fedeli

Scholarship of engagement: didattica e ricerca nella più ampia prospettiva di partnership con la comunità

ABSTRACT

Il contributo esplora il ruolo dell'università nel costruire relazioni significative con il territorio attraverso pratiche didattiche e di ricerca *community-based come service-learning (SL)* e *community-based research (CBR)*. Muovendo dal concetto di scholarship proposto da Ernest Boyer, si evidenzia la necessità di un approccio sistemico e integrato che riconosca nei soggetti esterni partner attivi nei processi formativi e scientifici per affrontare questioni sociali di impronta trasformativa. In questa prospettiva, la riflessione richiesta è ampia in considerazione della complessità delle variabili presenti, ma la letteratura ci offre chiavi di lettura utili a isolare traiettorie di analisi e sviluppo e, tra queste, il ruolo del *faculty development*.

Parole chiave: scholarship of engagement, ricerca collaborativa community-based, faculty development, service-learning, high impact practices.

This contribution explores the role of the university in building meaningful relationships with local communities through community-based teaching and research practices such as service-learning (SL) and community-based research (CBR). Drawing on Ernest Boyer's concept of scholarship, it highlights the need for a systemic and integrated approach that recognizes external stakeholders as active partners in educational and scientific processes aimed at addressing socially transformative issues. Within this perspective, a broad and in-depth reflection is required due to the complexity of

the variables involved; however, the literature offers useful interpretative frameworks to identify paths of analysis and development—among which, the role of faculty development stands out.

Keywords: scholarship of engagement, community-based participatory research, faculty development, service-learning, high impact practices.

LAURA FEDELI

Laura Fedeli è professoressa ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata. I suoi interessi di ricerca si concentrano principalmente sulla formazione dei docenti, la progettazione didattica e le tecnologie educative. È delegata del Rettore per l'e-learning e co-coordinatrice del Centro Multidisciplinare per la Formazione Iniziale e l'Abilitazione degli Insegnanti della Scuola Secondaria di Primo e Secondo Grado.

laura.fedeli@unimc.it

Introduzione

Il rapporto che lega l'università al territorio, nella sua missione istituzionale formativa e scientifica, si basa sulla costruzione di reti di partnership e ambiti di relazioni il cui obiettivo è configurare e dare spazio al senso di comunità. Promuovere pratiche comunitarie significa agire in direzione di una reciprocità di intenti e di azioni e tale scelta non può prescindere da una visione sistemica del concetto di *scholarship*. Didattica e ricerca, come espressioni dell'identità e delle diverse funzioni dell'università, assumono una prospettiva partecipativa quando individuano negli attori presenti nel territorio - enti pubblici, aziende e realtà del terzo settore - partner a pieno titolo e non meri beneficiari della propria offerta formativa o di azioni di disseminazione della produzione scientifica.

Nel lavoro *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate* Ernest Boyer¹ (1990) proponeva una categorizzazione delle funzioni del docente universitario che metteva in luce un approccio sistemico alla missione universitaria in cui alla didattica e alla ricerca (Scholarship of Teaching e Scholarship of Discovery) si accompagnavano i servizi allo studente a ulteriore supporto per i processi di apprendimento e di orientamento (Scholarship of Application) e, infine, le azioni che guardano all'esterno e in cui l'università raggiungeva e coinvolgeva il territorio (Scholarship of integration), spesso attraverso traiettorie progettuali caratterizzate da interdisciplinarietà e interprofessionalità.

Si osserva, quindi, come tale assetto promuovesse già, in maniera esplicita, l'impegno di Terza Missione dell'Università, un impegno che, istituzionalizzato,² diviene parte dei processi di assicurazione di qualità.

Azioni di apertura al territorio e a beneficio dello stesso (definite anche "outreach activities") possono trasformarsi o incoraggiare anche contatti più profondi in funzione di un potenziamento di una funzione comunicativa e divulgativa rivolta alla comunità esterna e configurarsi come "public engagement", non più un'azione (formativa, divulgativa, etc.), ma un progetto condiviso che prevede collaborazione nella creazione e nella valorizzazione del sapere. La rilevanza di tale coinvolgimento è evidenziata anche dall'interesse dell'ANVUR³ che auspica «iniziative di *cross-innovation* e di *cross-fertilization*», «iniziative di coinvolgimento proattivo dei cittadini nella ricerca e/o nell'innovazione», così come «attività di coinvolgimento e interazione

1 E.L. Boyer, *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate* (Vol. 1997). New York, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

2 La Terza Missione, riconosciuta come una missione istituzionale dell'Università, diviene oggetto di valutazione sistematica da parte degli organi preposti (allegato E, *Indicatori e parametri per la Valutazione Periodica della ricerca e delle attività di terza missione*, DM 47/2013; allegato C *Requisiti e indicatori di qualità delle Sedi e dei Corsi di Studio*, DM 987/2016).

3 Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) 2020–2024 (*Public Engagement*: <https://www.anvur.it/it/ricerca/valorizzazione-delle-conoscenze>).

con il mondo della scuola»; in tali sottolineature emergono due leve - didattica e ricerca- a cui si chiede di individuare modalità che vadano “oltre” (“cross-”), aprendosi a dimensioni di trasversalità con le imprese, la scuola, la comunità allargata, con l’obiettivo di superare rapporti di gerarchizzazione e verticalizzazione, ma soprattutto di evitare la cosiddetta «silo perspective».⁴

Byrne e Mullally evidenziano come prevedere percorsi interdisciplinari e transdisciplinari sia una scelta obbligata: esercitare un approccio integrato diviene l’unica strada per individuare soluzioni sostenibili a problemi complessi⁵, una scelta che non è priva di criticità:

The upshot is that the potential for meaningful progress in the wake of emerging crises through transdisciplinary integration and insight is lost among practitioners who not only cannot speak the same language, but who in many cases are incapable of even recognizing the existence of any other.⁶

Un approccio interdisciplinare deve, infatti, prevedere eterogeneità, una connotazione che non è unicamente riferita all’interazione tra diverse discipline e loro assetti teorici e metodologici (conoscenza, metodo, scopo, forma),⁷ ma che abbraccia la dimensione professionale⁸ nella capacità di coinvolgere anche ricercatori, esperti, formatori non accademici e di stabilire con essi una relazione caratterizzata da parità nella specificità delle proprie expertise.

Scholarship of engagement

Nel 1996 Ernest Boyer⁹, in continuità con i suoi interessi di ricerca e gli incarichi istituzionali assunti, tra cui la presidenza del Centro “Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching”, pubblicava il contributo *Scholarship of engagement*, un articolo che per la sua efficacia innovativa viene riproposto, venti anni dopo, nella rivista «Higher Education Outreach and Engagement». La pratica di “engagement”

4 E. P. Byrne, G. Mullally, *Seeing Beyond Silos: Transdisciplinary Approaches to Education as a Means of Addressing Sustainability Issues*, in *New developments in engineering education for sustainable development*, Cham, Springer, 2016, pp. 23–35.

5 E. Morin, *On Complexity*. New Jersey, Hampton Press, 2008; A.F. Repko, *Interdisciplinary Research. Process and theory*, Thousand Oaks (CA): SAGE Publications Inc, 2012.

6 E. P. Byrne, G. Mullally, *Seeing Beyond Silos: Transdisciplinary Approaches to Education as a Means of Addressing Sustainability Issues*, cit. p. 25.

7 V. Boix-Mansilla, *Interdisciplinary Understanding: What Counts as Quality Work?*, in *Interdisciplinary Studies Project*, Harvard University, 2007.

8 D. Rhoten, *Interdisciplinary Research: Trend or Transition?*, in «Items & Issues», 5, 2004, pp. 6–11.

9 E.L. Boyer, *The scholarship of engagement*, in «Journal of Public Service and Outreach», 1(1), 1996, pp. 11-20.

viene qui caratterizzata come una missione ulteriore dell'Università, «to serve the larger purpose»:

At one level, the scholarship of engagement means connecting the rich resources of the university to our most pressing social, civic, and ethical problems, [...]. But, at a deeper level, I have this growing conviction that what's also needed is not just more programs, but a larger purpose, a larger sense of mission, a larger clarity of direction in the nation's life as we move toward century twenty-one. Increasingly, I'm convinced that ultimately, the scholarship of engagement also means creating a special climate in which the academic and civic cultures communicate more continuously and more creatively with each other, helping to enlarge what anthropologist Clifford Geertz describes as the universe of human discourse and enriching the quality of life for all of us¹⁰.

Una visione di collaborazione sinergica tra ricerca, formazione e società, sostenuta e valorizzata dalle attuali politiche, si configura come elemento chiave per affrontare le sfide contemporanee la cui complessità richiede un impegno multiprospettico. L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile – adottata dall'Assemblea Generale dell'ONU – reifica, oggi, tale orientamento nell'esplicitazione delle priorità di azione in direzione di una responsabilità civile che consenta di raggiungere un benessere condiviso. Tale responsabilità implica il saper riconoscere traiettorie di collaborazione legittimando il valore delle risorse, delle pratiche e delle culture che nascono e si sviluppano al di fuori delle istituzioni universitarie e dei contesti scientifici e accademici.

L'attitudine allo sviluppo e all'implementazione di pratiche di engagement lascia una traccia visibile e istituzionalizzata quando risulta ben strutturata all'interno dell'università in termini di continuità, coerenza e di capitalizzazione, ossia quando¹¹: (1) è trasversale alle altre dimensioni di scholarship e si configura come una missione condivisa dalla comunità accademica; (2) all'azione di avvicinamento tra università e comunità si aggiunge la valutazione dell'impatto di tali azioni sulla comunità (attraverso pratiche di *outreach*, disseminazione, etc.); (3) i benefici dell'azione e dell'impatto investono reciprocamente gli attori coinvolti; (4) il valore ultimo a cui si tende è quello della democrazia civile.

In linea con questi assunti, Austin e Beck¹² sottolineano che ogni dimensione volta a promuovere e sostenere pratiche di engagement richiede un impegno costante che, a livello istituzionale, si traduce innanzitutto nell'integrazione di tale missione nei piani strategici delle università. A supporto della sua attuazione, risultano fondamentali

10 E.L. Boyer, *The scholarship of engagement*, cit. p. 27.

11 H.E. Fitzgerald, K. Bruns, S. Sonka, A. Furco, L. Swanson, *The centrality of engagement in higher education*, in «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», 16(3), 2012, pp. 7-28.

12 A.E., Austin, J.P. Beck, J. P., *Integration outreach and engagement into faculty work*, in *Handbook of engaged scholarship: Contemporary landscapes, future directions: Vol. 1. Institutional change*, East Lansing, MI, Michigan State University Press, 2011, pp. 235–250.

sia processi di sviluppo del personale accademico (*faculty development*), sia l'investimento in infrastrutture adeguate, capaci di favorire e mantenere attive le partnership con la comunità. A livello di pianificazione dipartimentale o del singolo corso di studio, le pratiche di engagement richiedono un'attività di sensibilizzazione condivisa tra tutti gli attori coinvolti. Ciò implica un'azione congiunta, volta a valorizzare l'impegno attraverso forme di riconoscimento formale, nel rispetto dei ruoli e delle responsabilità di ciascuno. Tali ruoli vengono definiti in relazione a format didattici e protocolli di ricerca adeguati, ossia «grounded in public problems within rigorous methodological frameworks».¹³

Nell'efficace esemplificazione di Furco (Fig. 1),¹⁴ i tre poli "ricerca-didattica-servizio" in funzione dell'attivazione di pratiche di engagement con la comunità, occupano tre piani di misura uguale in cui si intrecciano specifici format didattici (*service-learning*) e approcci di ricerca (*participatory action research*), creando spazi di condivisione rappresentati da esperienze educative di vario tipo che prevedono un approccio applicativo nella comunità e in cui l'impegno richiesto è tale da costituire per lo studente uno step conclusivo di un percorso di studi (come potrebbe essere un progetto di tirocinio o di tesi sperimentale).



Fig.1. Interazioni nelle dimensioni di scholarship per l'engagement. Adattato da A. Furco, *The engaged campus: Toward a comprehensive approach to public engagement*, in «British Journal of Educational Studies», 58(4), 2010, p. 382.

13 H.E. Fitzgerald, K. Bruns, S. Sonka, A. Furco, L. Swanson, *The centrality of engagement in higher education*, cit., p.16.

14 A. Furco, *The engaged campus: Toward a comprehensive approach to public engagement*, in «British Journal of Educational Studies», 58(4), 2010, pp. 375–390.

In tale prospettiva emergono due grandi sfide che investono pienamente la governance di un ateneo, ossia, l'individuazione di modalità di gestione dei processi in cui emerga un impegno equamente ripartito nei confronti delle attività di ricerca e di didattica, così come il riconoscimento della dimensione di servizio alla comunità; questo significa non solo identificare opportunità e offrire spazi di azione, ma attribuire valore formale ai dispositivi pedagogico-didattici individuati e a percorsi di ricerca partecipativi e interprofessionali.

Didattica, ricerca e comunità: traiettorie di partnership

La scelta di adottare approcci community-based nella didattica è mossa dall'obiettivo di formare lo studente a una cittadinanza attiva in un processo di orientamento e identificazione del territorio che si esplicita nel saper leggere e discriminare gli spazi, gli attori, le dinamiche nella loro connotazione sociale, culturale e organizzativa.¹⁵

Lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva trova una cornice di senso più ampia nel quadro delle cosiddette competenze globali, così come definite dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD)¹⁶:

Global competence is the capacity to examine local, global and intercultural issues, to understand and appreciate the perspectives and world views of others, to engage in open, appropriate and effective interactions with people from different cultures, and to act for collective well-being and sustainable development.

Esperienze come il *service-learning*¹⁷ (SL) sono parte integrante di un syllabus e/o di un curriculum in quanto formalizzate nell'ambito dell'offerta formativa con riconoscimento di relativi crediti. Nel SL lo studente partecipa a un'attività organizzata per prestare un servizio che soddisfi un bisogno specifico della comunità e in tale partecipazione si individuano occasioni di riflessione al fine di acquisire una piena comprensione dei contenuti del corso, una più ampia sensibilizzazione rispetto alla disciplina e un arricchimento sul piano dei valori e della responsabilità civile. Mortari

15 L. Fedeli, *Partecipazione e cittadinanza: percorsi integrati per l'educatore socio-pedagogico*, in *Abitare il futuro. Politiche per la formazione*, Lecce, PensaMultimedia, 2022, pp.125-133.

16 OECD, *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. OECD Publishing, 2018, p.7.

17 R. Bringle, J. Hatcher, R. McIntosh, *Analyzing Morton's Typology of Service Paradigms and Integrity*, in «Michigan Journal of Community Service Learning», 13, 2006, pp. 5-15; L. Mortari, R. Silva, *Service Learning in Italy: A Bridge Between Academia and Society*, in *International Perspectives on School-University Partnerships*, Singapore, Springer, 2023, pp.151-167.

pone l'accento sull'asse pedagogico nell'intenzione di attribuire al SL uno statuto più solido in cui non emerge unicamente l'esperienza didattica, ma:

un modello pedagogico attraverso il quale apprendimento e servizio si auto-fondano e interagiscono attraverso una circolarità virtuosa. Il SL è tanto un modello di apprendimento esperienziale significativo (perché si fonda sull'esperienza reale e sui bisogni di una comunità), quanto un modello di servizio ben progettato verso la comunità e per questo rappresenta sia un'esperienza di educazione alla cittadinanza responsabile e alla partecipazione democratica sia un modello di educazione etica, intesa come azione orientata al bene di una comunità.¹⁸

L'impatto del SL viene, inoltre, considerato pienamente soddisfacente quando oltre al raggiungimento degli obiettivi gli studenti arrivano alla produzione di un "oggetto"¹⁹ utile alla comunità. Ed è proprio in riferimento alla tensione verso la creazione di un oggetto che ruota l'equilibrio del rapporto tra comunità e università in senso formativo: l'oggetto rappresenta la sintesi di un percorso, di un processo di analisi e di progettazione in un intento di negoziazione con i beneficiari, ma l'oggetto reifica anche il legame stretto e irrinunciabile con gli attori della comunità nel favorire il raggiungimento degli obiettivi da parte dello studente.

Il SL è considerato un format ad alto impatto²⁰ (*high impact practice*) che consente allo studente non solo di sviluppare competenze globali, ma di cimentarsi con competenze utili a sostenere un dialogo interprofessionale sotto i seguenti aspetti:

- Comunicativi: saper interagire e collaborare con interlocutori diversi, adottando strategie di problem-solving e di decision making (es. stakeholders);
- Progettuali: saper identificare bisogni e saper agire in funzione di un intervento socialmente utile;
- Metacognitivi: saper individuare fonti di autoefficacia e nessi causativi tra performance e risultato;
- Valoriali: sviluppare responsabilità civile ed etica;
- Sperimentali: acquisire framework di ricerca «community-oriented» e approcci partecipativi «community-based».

Nei corsi di studio di secondo e terzo ciclo esperienze formative community-based come il SL possono essere utili a introdurre elementi di metodologia della ricerca in riferimento a pratiche di ricerca partecipativa (*community-based research*, CBR).

18 L. Mortari (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, Milano: FrancoAngeli, 2017, p. 87.

19 L. Mortari (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, cit. p. 20.

20 L. Fedeli, *Scholarship of engagement: Teaching and research as community-based service*, in «Education Sciences & Society», n. 1, 2022, pp. 298-310.

L'approccio CBR viene definito come un catalizzatore di innovazione sociale, che riconosce la conoscenza come dominio condiviso e condivisibile.

La progettazione e gestione delle fasi di una ricerca in partnership con rappresentanti della comunità (agenzie, centri territoriali, etc.) garantisce sicuramente aderenza alle esigenze della comunità, ma il raggiungimento di un impatto efficace richiede che la comunità, nei suoi rappresentanti, possa essere considerata un partner a pieno titolo e non semplicemente un deposito (di informazioni, conoscenze) a cui attingere o da colmare (transfer di conoscenza). Tale impianto presenta sfide su più livelli, scientifico, organizzativo e metodologico e tra queste il rischio di cadere in relazioni cosiddette "coloniali"²¹, un rischio che viene rinforzato dalla difficoltà nella gestione delle differenze culturali con cui un problema viene affrontato e che può produrre una mancata attenzione alle modalità di comunicazione e disseminazione dei risultati di ricerca per garantire trasparenza e accessibilità.

I principi alla base di una ricerca collaborativa riguardano, quindi, i piani della reciprocità (co-creazione di conoscenze e co-progettazione delle azioni) e della responsabilità condivisa nel rispetto delle reciproche expertise, condizioni riconducibili alla cosiddetta «relational agency»²² in cui avviene un allineamento che consente l'attivazione di processi aperti di decision-making e l'assunzione di protocolli flessibili.

Ochocka²³ evidenzia come i criteri alla base dell'approccio CBR siano essenziali per assolvere alle sue funzioni in un processo che possiamo definire trasformativo e che implica: (1) la creazione di conoscenza (*knowledge production*) attraverso modalità partecipative e action-oriented; (2) la mobilitazione della conoscenza (*knowledge mobilisation*) ottenuta grazie a una condivisione degli output di ricerca in maniera attenta e mirata in termini di modalità comunicative; (3) la mobilitazione della comunità (*community mobilisation*) in funzione di cambiamenti sociali stimolati dagli esiti della ricerca stessa.

La partnership con la comunità nelle attività formative e di ricerca richiede un cambiamento radicale di prospettive per poter accogliere pienamente dimensioni di engagement che investano in maniera sistemica le organizzazioni coinvolte. La riflessione richiesta è ampia in considerazione della complessità delle variabili presenti, ma la letteratura ci offre chiavi di lettura utili a isolare traiettorie di analisi e sviluppo e, tra queste, il ruolo del *faculty development*.

21 S.B. Fawcett, *Some values guiding community research and action*, in «Journal of applied behavior analysis», 24, 1991, pp. 621-636.

22 A. Edwards, I. Lunt, E. Stamou, *Inter-professional work and expertise: New roles at the boundaries of schools* in «British Educational Research Journal», 36(1), 2010, pp. 27-45.

23 J. Ochocka, *Breathing Life into Theory Illustrations of community-based research: Hallmarks, functions and phases*, in «Gateways: International Journal of Community Research and Engagement», 7, 2014, pp. 18-33.

Faculty development per un sistema universitario community-engaged

Con *faculty development* ci si riferisce all'insieme di programmi, strategie e attività messe in atto dalle istituzioni universitarie per sostenere la crescita professionale dei docenti non solo in direzione di competenze didattiche, ma in linea con le diverse dimensioni di scholarship in un processo continuo di riflessione e potenziamento anche in funzione dell'assunzione di ruoli di innovazione (*change agent*) e di responsabilità diverse all'interno dell'ateneo. I percorsi di sviluppo professionale del ricercatore (spesso nel suo status di *early-career researcher*) e del docente universitario rappresentano un costante oggetto di interesse e, nel contesto nazionale, hanno ricevuto un'attenzione sempre maggiore grazie alla costituzione di centri dedicati a tali funzioni come i *Teaching and Learning Centers*, nati in seno ai singoli atenei sulla scia di pratiche consolidate in Europa e negli Stati Uniti in un processo di allineamento a standard coerenti con i processi di assicurazione di qualità.

In riferimento agli approcci didattici e di ricerca di *service-learning* e *community engagement* (S-LCE), Kiely e Sexsmith²⁴ presentano un modello trasformativo per il *faculty development* costituito da quattro connotazioni che, seguendo un approccio olistico, integrano aree attraverso le quali costruire legami solidi e significativi tra teoria e pratica: (a) processo di insegnamento/apprendimento; (b) cambiamento culturale istituzionale; (c) costruzione di conoscenza e sua applicazione; (d) creazione di partnership con la comunità e potenziamento delle competenze. Tali aree necessitano di una lettura metacognitiva che consenta al docente di riflettere sulla loro integrazione efficace attraverso concetti chiave come riflessione critica (in riferimento ai processi di insegnamento/apprendimento), posizionamento (in riferimento alla cultura istituzionale), riflessività (in riferimento alla creazione di conoscenza e alla sua applicazione) e reciprocità (in riferimento alle partnership con la comunità). Tali concetti, a cui gli autori si riferiscono come «threshold concepts»,²⁵ sono concetti che, una volta acquisiti, incidono in maniera trasformativa sull'approccio dell'apprendente al dominio di interesse.

Avendo come riferimento, per ogni area, l'aspetto metacognitivo reificato nei *threshold concepts* gli autori sviluppano una proposta di strumenti operativi per guidare la formazione dei docenti nell'ambito del framework concettuale a supporto dell'approccio S-LCE. Per l'area relativa al processo di insegnamento/apprendimento vengono evidenziati i vantaggi dell'applicazione del PAEI (Philosophy of Adult

24 R. Kiely, K. Sexsmith, *Innovative considerations in faculty development and service-learning and community engagement. New perspective for the future*, in *Reconceptualizing Faculty Development in Service-Learning/Community Engagement. Exploring Intersections, Frameworks, and Models of Practice*, New York, Routledge, 2018, pp. 283-314.

25 J.H.F. Meyer, R. Land, *Overcoming barriers to student understanding: Threshold concepts and troublesome knowledge*, London, Routledge, 2006.

Education Inventory), uno strumento sviluppato da Lorraine Zinn nel 1990 per aiutare apprendenti adulti a condurre percorsi di riflessione sulla propria filosofia educativa, oltre a ulteriori misure, sia di tipo esplorativo che di tipo applicativo, come il coinvolgimento in attività *peer-based* (ad es. *co-teaching*), in cui il docente viene stimolato a interrogarsi sul proprio habitus. In riferimento all'area caratterizzata dai processi di cambiamento nella cultura istituzionale le strategie volte a promuovere le capacità di leadership del docente, nel suo auspicabile ruolo di *change agent* in funzione di un maggiore impatto di S-LCE a livello istituzionale, si esplicitano in un'analisi critica mirata, a livello dipartimentale, di corso di studi e di syllabi e in un'attività di sensibilizzazione, a livello di ateneo, attraverso la costruzione di reti di interesse in cui i docenti possano individuare supporto nello sviluppo delle proprie competenze e attitudini all'engagement. Individuare i termini di una propria posizione (ad es. attraverso *positionality pie chart exercise*) rispetto a una collocazione istituzionale (come docente, ricercatore, *change agent*, delegato, etc.) significa acquisire gli strumenti di riflessione utili ad attivare la propria *agentività* nell'esercitare con intenzionalità l'auspicata influenza sul contesto di riferimento. Infine, viene esplicitata la centralità della riflessività quale componente imprescindibile nei processi di produzione e applicazione della conoscenza, configurandosi come passaggio fondamentale nei percorsi di ricerca integrati con la didattica nell'ambito dell'approccio S-LCE.

Le dimensioni in gioco, dunque, si articolano in modo differenziato, poiché riguardano da un lato lo sviluppo, da parte del docente, di competenze nella progettazione e gestione di percorsi di CBR come opportunità formativa per gli studenti, e dall'altro interessano la capacità di valutare l'impatto di tali esperienze sul conseguimento degli obiettivi formativi da parte degli stessi.

Infine, con particolare riferimento all'ultima area e in continuità con quella precedente, il concetto di reciprocità si configura come principio fondante per il consolidamento delle partnership con la comunità, trovando espressione concreta in buone pratiche come il format fair trade learning (FTL)²⁶:

Fair Trade Learning [...] is global educational partnership exchange that prioritizes reciprocity in relationships through cooperative, cross-cultural participation in learning, service, and civil society efforts. It foregrounds the goals of economic equity, equal partnership, mutual learning, cooperative and positive social change, transparency, and sustainability.²⁷

26 E. Hartman, C. Paris, B. Blache-Cohen, *Fair Trade Learning: Ethical standards for community-engaged international volunteer tourism*, in «Tourism and Hospitality Research», 14 (1-2), 2014, pp. 108-114.

27 E. Hartman, C. Paris, B. Blache-Cohen, *Fair Trade Learning: Ethical standards for community-engaged international volunteer tourism*, cit. p.110.

Tali esperienze educative, basate su un approccio esperienziale e cooperativo, si fondano su una concezione plurale della reciprocità (*exchange reciprocity, influence reciprocity, generativity reciprocity*). A fianco del mutuo beneficio tra i partecipanti - espresso in termini di risorse, prodotti, processi e azioni - si evidenzia la natura iterativa delle relazioni attivate, che sono dinamicamente modellate da fattori personali, sociali e contestuali. Questi elementi contribuiscono a ridefinire e adattare gli esiti attesi e quelli effettivamente raggiunti. Infine, particolare rilievo assume la dimensione generativa della reciprocità, che si manifesta nella trasformazione dei modi di conoscere e dei modi di essere, sia a livello individuale che sistemico.

Conclusioni

La discussione che emerge dalla letteratura evidenzia chiaramente come l'efficace integrazione tra università e comunità, attraverso pratiche di engagement come il *service-learning* e la ricerca partecipata, rappresenti oggi non solo una scelta strategica da parte degli atenei, ma una necessità per rispondere alle attuali sfide sociali, culturali e ambientali. Tuttavia, il percorso verso un'università realmente *community-engaged* è caratterizzato da numerose sfide, spesso acute da resistenze culturali radicate che richiederebbero interventi strutturati connotati da continuità.

Nonostante siano fortemente promossi dai piani strategici di ateneo per il loro impatto innovativo e le significative ricadute sociali, i percorsi didattici e di ricerca caratterizzati da interdisciplinarietà e interprofessionalità non ricevono ancora un'adeguata valorizzazione, né rispetto ai prodotti e ai processi generati, né in relazione agli attori coinvolti.

L'interdisciplinarietà e l'interprofessionalità che caratterizzano le relazioni con il territorio si scontrano, infatti, con barriere di natura epistemologica, comunicativa e metodologica. La costruzione di linguaggi comuni, la negoziazione di obiettivi condivisi e l'attivazione di rapporti di reciprocità richiedono una formazione multidimensionale che permetta al docente di affrancarsi dai vincoli imposti, da un lato, dalle convenzioni consolidate nella propria comunità scientifica di riferimento - come la scarsa valorizzazione delle ricerche interdisciplinari o dei prodotti che si discostano da specifiche collocazioni editoriali - e, dall'altro, dalla carenza di percorsi formativi mirati e di strutture in grado di supportare e premiare nel tempo le pratiche acquisite e implementate dal docente.

Modelli di *faculty development* a forte impronta metacognitiva e trasformativa, come proposto da Kiely e Sexsmith, rappresentano una prospettiva concreta per ripensare la missione universitaria e il ruolo del docente. Questo processo implica un ripensamento critico della propria funzione e la costruzione di comunità accademiche orientate all'engagement. Tale impegno non si limiterà alla sola capacità dell'università di aprirsi verso l'esterno, ma si esprimerà anche con scelte avviate al proprio interno:



nei modelli organizzativi, nei sistemi di formazione e valutazione, così come nelle pratiche quotidiane di ricerca e didattica.

Bibliografia

A.E., Austin, J.P. Beck, J. P., *Integration outreach and engagement into faculty work*, in *Handbook of engaged scholarship: Contemporary landscapes, future directions: Vol. 1. Institutional change*, East Lansing, MI, Michigan State University Press, 2011, pp. 235–250.

V. Boix-Mansilla, *Interdisciplinary Understanding: What Counts as Quality Work?*, in *Interdisciplinary Studies Project*, Harvard University, 2007.

E.L. Boyer, *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate* (Vol. 1997). New York, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.

E.L. Boyer, *The scholarship of engagement*, in «Journal of Public Service and Outreach», 1(1), 1996, pp. 11-20.

R. Bringle, J. Hatcher, R. McIntosh, *Analyzing Morton's Typology of Service Paradigms and Integrity*, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13, 2006, pp. 5-15.

E. P. Byrne, G. Mullally, *Seeing Beyond Silos: Transdisciplinary Approaches to Education as a Means of Addressing Sustainability Issues*, in *New developments in engineering education for sustainable development*, Cham, Springer, 2016, pp. 23–35.

A. Edwards, I. Lunt, E. Stamou, *Inter-professional work and expertise: New roles at the boundaries of schools* in «British Educational Research Journal», 36(1), 2010, pp. 27–45.

S.B. Fawcett, *Some values guiding community research and action*, in «Journal of applied behavior analysis», 24, 1991, pp. 621-636.

L. Fedeli, *Scholarship of engagement: Teaching and research as community-based service*, in «Education Sciences & Society», n. 1, 2022, pp. 298-310.

L. Fedeli, *Partecipazione e cittadinanza: percorsi integrati per l'educatore socio-pedagogico*, in *Abitare il futuro. Politiche per la formazione*, 2022, Lecce, PensaMultimedia, pp.125-133.

H.E. Fitzgerald, K. Bruns, S. Sonka, A. Furco, L. Swanson, *The centrality of engagement in higher education*, in «Journal of Higher Education Outreach and Engagement», 16(3), 2012, pp. 7-28.

A. Furco, *The engaged campus: Toward a comprehensive approach to public engagement*, in «British Journal of Educational Studies», 58(4), 2010, pp. 375–390.

E. Hartman, C. Paris, B. Blache-Cohen, *Fair Trade Learning: Ethical standards for community-engaged international volunteer tourism*, in «Tourism and Hospitality Research», 14 (1-2), 2014, pp. 108-114.

R. Kiely, K. Sexsmith, *Innovative considerations in faculty development and service-learning and community engagement. New perspective for the future*, in *Reconceptualizing Faculty Development in Service-Learning/Community Engagement. Exploring Intersections, Frameworks, and Models of Practice*, New York, Routledge, 2018, pp. 283-314.

J.H.F. Meyer, R. Land, *Overcoming barriers to student understanding: Threshold concepts and troublesome knowledge*, London, Routledge, 2006.

E. Morin, *On Complexity*. New Jersey, Hampton Press, 2008.

L. Mortari, (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, Milano: FrancoAngeli, 2017.

L. Mortari, R. Silva, *Service Learning in Italy: A Bridge Between Academia and Society*, in *International Perspectives on School-University Partnerships*, Singapore, Springer, 2023, pp.151-167.

J. Ochocka, *Breathing Life into Theory Illustrations of community-based research: Hallmarks, functions and phases*, in «Gateways: International Journal of Community Research and Engagement», 7, 2014, pp. 18-33.

OECD, *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. OECD Publishing, 2018.

A.F. Repko, *Interdisciplinary Research. Process and theory*, Thousand Oaks (CA): SAGE Publications Inc, 2012.

D. Rhoten, *Interdisciplinary Research: Trend or Transition?*, in «Items & Issues», 5, 2004, pp. 6–11.