Pedagogical Perspective
for Lifelong Lifewide Guidance

Sabina Falconi, Glenda Galeotti
[a cura di]

Service Learning e Alta Formazione

Dalle competenze per l'occupabilità all'innovazione didattica e formativa



Pensa MULTIMEDIA



Pedagogical **P**erspective
for **L**ifelong **L**ifewide **G**uidance

Editors-in-Chief
Giovanna Del Gobbo, Vanna Boffo

Editorial Board

Giuseppina Cappuccio
Università di Palermo
Antonella Cunti
Università di Napoli Parthenope
Loretta Fabbri
Università di Siena
Paolo Federighi
Università di Firenze
Roberta Piazza
Università di Catania
Randi Skovhus
VIA - University College of Aahrus, Denmark
Denmark Ronald Sultana
Euro-Mediterranean Centre for Educational Research, Università di Malta
Roberto Trinchero
Università di Torino

Board of referees

Francesca Dello Preite
Daniela Frison
Glenda Galeotti
Mario Giampaolo
Giulio Iannis
Anita Montagna
Marta Pellegrini
Daniela Robasto
Fabio Togni
Francesca Torlone
Francesco De Maria

All publications are submitted to an external refereeing process

Sabina Falconi, Glenda Galeotti
[a cura di]

Service Learning e Alta Formazione

Dalle competenze per l'occupabilità all'innovazione didattica e formativa

Pensa MULTIMEDIA

Volume stampato con il contributo
dell'Università degli Studi di Camerino

ISBN volume 979-12-5568-519-7

2026 © by Pensa Evolution s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Indice

Presentazione.
Il Service Learning come spazio di innovazione per l'Università 7
Giovanna Del Gobbo

Introduzione 17
Sabina Falconi, Glenda Galeotti

Parte prima
Introduzione al Service Learning in Alta Formazione

I.1 **Sostenibilità, competenze e lavoro in tempi di policrisi** 35
Mario Salamone
I.2 **Service-Learning e competenze trasversali: un approccio integrato per l'alta formazione** 49
Maria Cinque
I.3 **Service Learning e sviluppo sostenibile nell'Alta Formazione: integrare ricerca, formazione e territorio** 67
Glenda Galeotti

Parte seconda
Service-Learning e orientamento in Alta Formazione

II.1 **Agency, responsabilità e apprendimento: il Service Learning come dispositivo di orientamento nell'Alta formazione** 85
Sabina Falconi
II.2 **Service-Learning e orientamento in ambito accademico** 103
Paola Ricchiardi, Emanuela M. Torre

II.3 Service-Learning e benessere delle studentesse e degli studenti universitari 119
Daniela Frison

Parte terza
Esperienze internazionali di Service-Learning

III.1 Università, studenti e territori: processi partecipativi e deliberativi per la costruzione di Service Learning 135
Andrea Marconi, Anita Montagna
III.2 Enhancing Career and Service Learning in Higher Education: il progetto europeo ENHANCE come caso di studio 151
Giorgia Pasquali

Conclusione: un'università che scommette su se stessa 163
Glenda Galeotti, Sabina Falconi

Profili autrici e autori 167

Presentazione

Il Service Learning come spazio di innovazione per l'Università

Giovanna Del Gobbo

Ogni stagione dell'università è attraversata da pratiche che consentono di leggere le trasformazioni del rapporto tra conoscenza e società. Alcune introducono innovazioni prevalentemente metodologiche; altre modificano le forme dell'insegnamento o dell'organizzazione della ricerca. Ve ne sono però alcune che sembrano interrogare più profondamente il significato stesso dell'istituzione universitaria, sollecitando una riflessione sul suo ruolo pubblico e sulle modalità attraverso cui essa contribuisce allo sviluppo delle comunità e dei territori.

Il Service Learning appartiene, probabilmente, a questa seconda categoria.

La crescente attenzione che esso ha ricevuto negli ultimi anni è certamente riconducibile alla diffusione di pratiche didattiche orientate all'apprendimento esperienziale, all'impegno civico e alla responsabilità sociale. Tuttavia, la lettura complessiva dei contributi raccolti in questo volume suggerisce una prospettiva più ampia. Pur nella diversità degli approcci, ricorre una medesima tensione: il Service Learning emerge come un dispositivo capace di mettere in relazione dimensioni che l'università ha tradizionalmente sviluppato in modo distinto – formazione, ricerca, innovazione e rapporto con il territorio – contribuendo a ricomporle all'interno di un progetto unitario.

È proprio questa prospettiva a rendere il dispositivo del Service Learning particolarmente significativo nel momento storico che stiamo attraversando.

Le transizioni ecologiche, sociali, tecnologiche e demografiche stanno

infatti modificando profondamente il ruolo delle istituzioni educative. Alle università non è più richiesto soltanto di produrre conoscenze o di preparare professionisti qualificati, ma di contribuire alla comprensione di problemi sempre più complessi, accompagnando processi di trasformazione che coinvolgono contemporaneamente persone, organizzazioni e comunità. La produzione della conoscenza non può quindi essere disgiunta dalla capacità di confrontarsi con la realtà, di interpretarne le dinamiche emergenti e di costruire, insieme ai diversi attori sociali, risposte capaci di orientare il cambiamento.

Il volume colloca efficacemente questa riflessione all'interno delle grandi sfide della contemporaneità, evidenziando come la policrisi e le transizioni in atto richiedano un ripensamento del rapporto tra didattica, ricerca e responsabilità sociale dell'università. In questa prospettiva, il Service Learning assume un significato che va oltre l'innovazione metodologica: esso diventa uno dei dispositivi attraverso cui l'università può rafforzare la propria funzione pubblica, promuovendo forme di apprendimento capaci di connettere conoscenza scientifica, partecipazione e trasformazione sociale.

Il dialogo tra i contributi rende evidente come questa prospettiva possa essere osservata da angolazioni differenti, ma complementari. Alcuni saggi pongono l'attenzione sulle trasformazioni dei processi formativi; altri analizzano il rapporto tra università e territorio; altri ancora riflettono sull'innovazione delle pratiche di ricerca o sulle condizioni organizzative necessarie alla diffusione del Service Learning. Considerati nel loro insieme, essi delineano una lettura che va oltre la descrizione di esperienze o modelli applicativi e consentono di interpretare il Service Learning come un dispositivo di innovazione dell'università stessa.

Questa interpretazione costituisce il filo conduttore delle riflessioni che seguono.

Più che proporre una lettura dei singoli contributi, queste pagine intendono evidenziare alcune questioni che attraversano trasversalmente l'intero volume e che, considerate nella loro reciproca relazione, sembrano delineare una prospettiva di particolare interesse per gli sviluppi futuri della ricerca pedagogica sui dispositivi che esprimono potenzialità interessanti per l'innovazione nell'alta formazione universitaria. Dalla lettura complessiva del volume emergono, in particolare, quattro dimensioni strettamente intrec-

ciate: il contributo del Service Learning allo sviluppo della capacità democratica; il suo ruolo nel ridefinire la responsabilità sociale dell'università; la possibilità di interpretarlo come contesto di co-produzione della conoscenza; la sua capacità di aprire spazi di esplorazione, innovazione e sviluppo professionale.

La capacità democratica come esito formativo

La prima di queste dimensioni riguarda il contributo del Service Learning alla formazione dell'impegno civico e, più in profondità, allo sviluppo di quella che potremmo definire capacità democratica.

La letteratura ha ampiamente documentato la capacità di questi percorsi di promuovere responsabilità sociale, partecipazione e cittadinanza attiva. Le esperienze e le riflessioni qui raccolte confermano e, al tempo stesso, ampliano questa prospettiva, mostrando come il coinvolgimento diretto degli studenti in contesti reali favorisca processi di apprendimento nei quali conoscenze disciplinari, riflessione critica e responsabilità verso la comunità si sviluppano in modo strettamente integrato.

Dalla lettura complessiva del volume emerge tuttavia una prospettiva ulteriore. Più che favorire semplicemente l'impegno civico, il Service Learning sembra contribuire allo sviluppo di quella che potremmo definire una competenza democratica: la capacità di comprendere problemi complessi, confrontarsi con punti di vista differenti, costruire conoscenza condivisa, assumere decisioni informate, cooperare con altri soggetti e trasformare il conflitto in occasione di apprendimento collettivo.

Questa interpretazione non deriva da un singolo contributo, ma prende forma nel dialogo tra i diversi saggi. Pur affrontando temi differenti – dalle competenze trasversali all'orientamento, dalla costruzione dell'identità professionale al benessere, fino alla partecipazione democratica – il volume restituisce un'immagine coerente dello sviluppo formativo promosso dal Service Learning. Pensiero critico, collaborazione, comunicazione, responsabilità, agency, appartenenza e partecipazione non compaiono come competenze separate, ma come elementi reciprocamente intrecciati di un medesimo processo educativo.

Ciò che emerge è una concezione della professionalità che supera la tradizionale contrapposizione tra formazione tecnica e formazione civica. L'acquisizione di competenze professionali procede insieme allo sviluppo della capacità di interpretare i problemi, dialogare con interlocutori diversi, assumere responsabilità nei confronti delle comunità e contribuire alla costruzione del bene comune. La qualità dell'azione professionale appare così strettamente connessa alla qualità della partecipazione democratica.

In questa prospettiva, il Service Learning offre agli studenti qualcosa di più di un contesto nel quale sperimentare conoscenze acquisite durante il percorso universitario. Esso rende possibile un apprendimento situato, nel quale le competenze vengono continuamente rielaborate attraverso il confronto con problemi autentici, relazioni complesse e contesti caratterizzati da interessi, bisogni e prospettive differenti. È proprio questa esperienza che consente di sviluppare atteggiamenti riflessivi, capacità di mediazione, senso di responsabilità e disponibilità alla collaborazione, tutte dimensioni che risultano oggi essenziali tanto per l'esercizio delle professioni quanto per la partecipazione alla vita democratica.

Letti in questa prospettiva, i contributi del volume sembrano convergere verso un'idea comune: il Service Learning forma professionisti competenti proprio perché contribuisce a formare cittadini capaci di partecipare responsabilmente ai processi di sviluppo delle comunità. La dimensione professionale e quella democratica cessano così di rappresentare percorsi distinti e diventano aspetti complementari di uno stesso progetto formativo.

Questa riflessione conduce naturalmente a una seconda questione. Se il Service Learning contribuisce allo sviluppo della capacità democratica delle persone, esso interpella inevitabilmente anche il ruolo dell'università e il modo in cui essa interpreta la propria funzione pubblica. Il tema non riguarda più soltanto gli esiti della formazione, ma investe direttamente la responsabilità sociale dell'istituzione universitaria.

La co-produzione della conoscenza come paradigma

Se il Service Learning contribuisce allo sviluppo della capacità democratica e, nello stesso tempo, offre una concreta espressione della responsabilità so-

ciale dell'università, diventa inevitabile interrogarsi anche sul modo in cui la conoscenza viene prodotta.

Per lungo tempo il rapporto tra università e società è stato interpretato secondo una logica prevalentemente lineare. La ricerca produce conoscenze, la formazione le trasmette e i contesti sociali le applicano. Pur avendo favorito l'apertura dell'università verso il territorio, questa rappresentazione rischia di continuare a distinguere chi produce conoscenza da chi la utilizza, attribuendo all'università un ruolo prevalentemente trasmissivo e ai contesti di pratica una funzione essenzialmente applicativa.

In un processo complementare di visioni, i contributi raccolti nel volume restituiscono, invece, una prospettiva differente. La conoscenza non appare come un patrimonio già definito da trasferire ai contesti di intervento, ma come un processo dinamico che prende forma nell'incontro tra soggetti, competenze ed esperienze differenti. La collaborazione con il territorio non rappresenta semplicemente una modalità di applicazione della ricerca, ma diventa parte integrante del processo stesso di costruzione della conoscenza.

In questa prospettiva, il concetto di *knowledge co-production* sembra offrire una chiave interpretativa particolarmente feconda. Esso consente di leggere il Service Learning come uno spazio nel quale università, studenti, professionisti, istituzioni e comunità partecipano congiuntamente alla definizione dei problemi, alla costruzione delle domande di ricerca, all'interpretazione delle evidenze e all'elaborazione di possibili risposte.

La conoscenza non coincide più esclusivamente con il risultato della ricerca accademica, né con la valorizzazione dei saperi maturati nei contesti di pratica. Essa nasce dal confronto continuo tra prospettive differenti, che si modificano reciprocamente nel corso dell'esperienza. La collaborazione non costituisce quindi un momento successivo alla produzione della conoscenza, ma il contesto nel quale essa prende forma.

È proprio in questa prospettiva che anche il territorio assume un significato diverso. Esso non rappresenta semplicemente il luogo nel quale verificare conoscenze già disponibili, ma diventa un autentico *contesto epistemico*, nel quale emergono domande nuove, si rendono visibili problemi inattesi e si costruiscono interpretazioni che nessuno degli attori coinvolti sarebbe in grado di elaborare autonomamente. Il valore del Service Learning risiede nella capacità di rendere intenzionale questo processo, trasformando l'in-

contro tra università e comunità in un'esperienza di apprendimento reciproco e di costruzione condivisa della conoscenza.

La *knowledge co-production* modifica, di conseguenza, anche il significato della ricerca universitaria. La ricerca non precede necessariamente l'azione, né si limita a verificarne gli esiti. Essa si sviluppa nel corso dell'interazione con i contesti, alimentandosi delle domande che emergono dall'esperienza e contribuendo, a sua volta, a ridefinire i problemi e le possibilità di intervento. Ricerca, formazione e azione cessano così di rappresentare fasi successive di uno stesso processo e diventano dimensioni reciprocamente generative.

Una simile configurazione della conoscenza richiede inevitabilmente approcci transdisciplinari. I problemi affrontati dal Service Learning difficilmente possono essere ricondotti ai confini di una singola disciplina; essi richiedono il confronto tra linguaggi, competenze e forme di sapere differenti. La transdisciplinarità non rappresenta quindi un semplice ampliamento dell'interdisciplinarità, ma il riconoscimento che la comprensione dei problemi e la costruzione di risposte condivise richiedono la collaborazione tra comunità scientifiche, professioni, istituzioni e cittadini.

Il Service Learning come spazio di esplorazione e innovazione

La lettura complessiva del volume sembra così convergere attorno a tre dimensioni profondamente intrecciate di uno stesso fenomeno. La prima riguarda lo sviluppo della capacità democratica, intesa come insieme di competenze che consentono alle persone di comprendere la complessità, partecipare responsabilmente e contribuire alla costruzione del bene comune. La seconda riguarda la responsabilità sociale dell'università, che trova nel Service Learning una modalità concreta di integrare formazione, ricerca e sviluppo delle comunità. La terza riguarda la co-produzione della conoscenza, che ridefinisce il rapporto tra università e territorio, riconoscendo nella collaborazione il contesto nel quale la conoscenza viene prodotta, trasformata e resa socialmente significativa.

È proprio questa diversa configurazione della conoscenza ad aprire un'ulteriore prospettiva. Quando università e territori diventano luoghi di ap-

prendimento reciproco e di costruzione condivisa di significati, il Service Learning cessa di essere soltanto uno spazio di applicazione delle conoscenze e si configura come un contesto di esplorazione, nel quale possono emergere nuove domande di ricerca, nuovi ambiti di intervento e nuove possibilità di sviluppo professionale.

L'esplorazione costituisce la conseguenza naturale della co-produzione della conoscenza. Quando problemi, domande di ricerca e interpretazioni vengono costruiti insieme, nessuno degli attori coinvolti dispone, fin dall'inizio, di risposte già definite. Studenti, docenti, professionisti e comunità non entrano nei contesti di pratica per applicare esclusivamente conoscenze consolidate; vi entrano per comprendere situazioni inedite, ridefinire i problemi, mettere alla prova categorie interpretative e costruire nuove possibilità di azione.

L'apprendimento che si sviluppa in questi contesti assume quindi un carattere profondamente generativo. L'incontro con problemi autentici rende visibili bisogni che difficilmente emergerebbero entro i soli confini dell'università, apre nuove domande di ricerca e favorisce la costruzione di risposte che nessuno degli attori coinvolti avrebbe potuto elaborare individualmente. L'esplorazione non rappresenta, dunque, una fase preliminare dell'apprendimento, ma il processo attraverso il quale ricerca, formazione e intervento si alimentano reciprocamente.

Per chi opera nell'ambito pedagogico questa prospettiva assume un significato particolare.

Le grandi trasformazioni contemporanee stanno progressivamente ampliando gli spazi nei quali i processi educativi sono chiamati a svolgere una funzione strategica. La transizione ecologica, la salute, la rigenerazione territoriale, l'innovazione sociale, la sostenibilità delle organizzazioni, la partecipazione delle comunità costituiscono contesti nei quali la dimensione educativa diventa sempre più decisiva per accompagnare il cambiamento. Si tratta di ambiti che, fino a tempi relativamente recenti, erano considerati periferici rispetto agli spazi tradizionali di intervento del pedagogista e che oggi esprimono una domanda crescente di competenze capaci di facilitare processi di apprendimento collettivo, sostenere la partecipazione e promuovere sviluppo locale.

In questa prospettiva, il Service Learning può configurarsi come un la-

boratorio privilegiato nel quale esplorare nuovi contesti di esercizio professionale, magari ancora non strutturato, in via di definizione. L'interesse di queste esperienze non risiede soltanto nella possibilità di mettere in pratica competenze già acquisite, ma nella capacità di far emergere nuove competenze, nuove modalità di collaborazione tra professioni e, potenzialmente, nuovi profili professionali. Il territorio diventa così uno spazio nel quale l'università non si limita a osservare i cambiamenti, ma partecipa alla loro interpretazione e contribuisce a costruire le condizioni perché possano tradursi in opportunità di sviluppo educativo e sociale.

Questa prospettiva restituisce anche un'immagine diversa dell'università.

L'università non appare soltanto come il luogo nel quale si conservano e si trasmettono i saperi, ma come un'istituzione che apprende insieme alla società. La sua funzione pubblica si esprime nella capacità di creare contesti nei quali ricerca, formazione e partecipazione si alimentano reciprocamente, contribuendo alla costruzione di conoscenze socialmente significative e allo sviluppo di comunità più competenti, riflessive e responsabili.

È forse in questo senso che il Service Learning può essere interpretato come una delle *intercapedini* dell'università contemporanea.

Le intercapedini sono spazi apparentemente marginali, spesso poco visibili, ma essenziali per garantire equilibrio, connessione e possibilità di trasformazione all'intera struttura. Allo stesso modo, il Service Learning occupa ancora una posizione non sempre centrale nell'organizzazione accademica; eppure proprio in questi spazi sembrano prendere forma modalità innovative di intendere la formazione, la ricerca e il rapporto con la società.

È nelle intercapedini che diventa possibile sperimentare nuove forme di collaborazione, costruire alleanze tra discipline e professioni, mettere in dialogo saperi differenti e generare conoscenze capaci di orientare il cambiamento. Non si tratta di ridefinire le missioni dell'università, ma di ricomporle in una prospettiva unitaria, riconoscendo che formazione, ricerca e responsabilità sociale acquistano pieno significato quando vengono pensate come dimensioni reciprocamente generative di uno stesso processo.

Se questa interpretazione è corretta, allora il Service Learning assume un valore che va oltre l'innovazione didattica. Esso rappresenta uno dei contesti nei quali l'università può sperimentare nuove modalità di produzione della

conoscenza, esercitare concretamente la propria responsabilità sociale, esplorare ambiti emergenti di sviluppo professionale e contribuire, insieme alle comunità, alla costruzione di risposte condivise alle sfide del nostro tempo.

Forse è proprio in questa capacità di ricomporre risiede il contributo più significativo del Service Learning per il futuro dell'istruzione superiore: non semplicemente una metodologia didattica, né soltanto una modalità di relazione con il territorio, ma un dispositivo capace di interpretare in modo nuovo il rapporto tra conoscenza, educazione e trasformazione sociale.

Introduzione

Sabina Falconi, Glenda Galeotti

L'intersezione tra Service Learning, Alta Formazione, occupabilità e innovazione didattica costituisce il filo conduttore di questo volume collettivo. Al centro di questa intersezione si colloca una domanda che è, prima ancora che didattica, profondamente epistemologica: cosa significa formare soggetti capaci di agire responsabilmente in un mondo che cambia più velocemente delle categorie con cui lo interpretiamo?

È attorno a questa domanda che i contributi qui raccolti trovano il proprio punto di convergenza. Una convergenza tutt'altro che scontata, se si considera la molteplicità dei piani coinvolti – filosofico, empirico, istituzionale, politico – e la pluralità di sguardi disciplinari da cui i capitoli prendono forma. In assenza di un orientamento comune, tale molteplicità avrebbe potuto tradursi in una semplice giustapposizione di prospettive, ciascuna chiusa nella propria logica interna.

Il fatto che così non sia dipende da una scelta di metodo che ha guidato fin dall'inizio l'architettura del volume: non chiedere a ogni autrice e autore di trattare un oggetto specifico, ma di confrontarsi con una medesima domanda. È questa scelta che consente di tenere insieme differenze teoriche e metodologiche senza annullarle, trasformandole in tensioni produttive.

I contributi che seguono, pur provenendo da ambiti disciplinari diversi, sono accomunati dalla volontà di mettere in discussione alcuni presupposti consolidati: l'idea che formare significhi trasmettere conoscenze codificate;

che il curricolo sia uno strumento neutro di accumulazione progressiva di sapere; che il rapporto tra università e società possa essere concepito come unidirezionale – dall'istituzione al mercato, dall'accademia alla comunità, dal teorico al pratico.

Il Service Learning, nella molteplicità di forme e accezioni che i contributi esplorano, non è qui presentato come la risposta a tutti i problemi della formazione superiore. È piuttosto proposto come uno dei dispositivi formativi più solidamente fondati per affrontare una sfida che è, prima ancora che didattica, politica e antropologica. Educare diviene, dunque, uno spazio di azione che non si limita a favorire l'adattamento a un mondo in trasformazione, ma che mira a renderlo abitabile criticamente, promuovendo forme di azione responsabile e – in alcuni casi – trasformativa.

Alla luce di queste premesse, l'Introduzione non si limita a presentare i capitoli che seguono, ma intende offrire una mappa concettuale che ne renda visibili i presupposti comuni, le tensioni produttive e l'orizzonte condiviso. Non è una sintesi, né un indice ragionato, ma un tentativo di restituire al lettore la logica profonda che attraversa il volume nella sua interezza – quella logica che, come in ogni buona ricerca collettiva, risulta spesso più visibile dall'esterno che dall'interno dei singoli contributi.

Engaged University e Service Learning

Il punto di avvio di questo lavoro è il riconoscimento che nessuna pratica formativa è neutrale rispetto al contesto in cui prende forma. Ogni scelta didattica implica una visione del rapporto tra università e società; ignorare le condizioni materiali e simboliche in cui gli atenei operano significa ridurre la capacità dell'alta formazione di contribuire criticamente ai processi di cambiamento.

A partire da questo riconoscimento si struttura l'interrogativo rivolto al mondo dell'alta formazione, chiamato a confrontarsi con pressioni che non si sommano linearmente, ma si intrecciano e si rafforzano reciprocamente. La crisi ecologica e le sue ricadute occupazionali, la digitalizzazione accelerata dei mercati del lavoro, l'indebolimento della coesione sociale e democratica e, non ultima, una crisi di senso che investe la funzione formativa dell'uni-

versità non costituiscono ambiti distinti né richiedono risposte separate. Si tratta, piuttosto, di dimensioni interconnesse di una condizione in cui fenomeni diversi producono effetti sistemici che nessuna disciplina, da sola, è in grado di interpretare o governare.

Non siamo di fronte alla semplice coesistenza di criticità, ma a una configurazione in cui le risposte a un problema possono aggravarne un altro e in cui l'insieme eccede la capacità di comprensione e gestione dei sistemi esistenti. È questa interdipendenza – più che la simultaneità dei fenomeni – a rendere inadeguate le risposte specialistiche e settoriali.

Per l'università, una condizione di questo tipo ha implicazioni dirette. In primo luogo, richiede un'autocritica istituzionale che molti atenei faticano ancora a compiere: riconoscere che il modello dominante – centrato sulla trasmissione disciplinare, sulla misurazione degli output individuali e sulla separazione tra didattica e ricerca, tra aula e territorio – è strutturalmente inadeguato a formare i soggetti richiesti da questo scenario. Non si tratta di una mancanza di intenti, ma di un limite dell'architettura istituzionale: strutture, criteri di valutazione e percorsi curricolari non sono stati progettati per rispondere alla complessità sistemica.

In questa prospettiva, la riconfigurazione dell'università come attore situato, capace di intrecciare strutturalmente didattica, ricerca e responsabilità sociale nei contesti in cui opera, rinvia al modello di un'università engaged.

Come osserva Salomone nel capitolo che apre il volume, assumere il costrutto di policrisi (Morin & Kern, 1993) consente di leggere la natura sistemica delle trasformazioni in atto, evidenziando come il rischio più insidioso non sia l'immobilismo, ma l'adattamento superficiale. Questo si manifesta nell'adozione di nuovi vocabolari – sostenibilità, competenze trasversali, terza missione, impatto sociale – senza una trasformazione reale delle pratiche e delle strutture.

Si tratta di risposte che restano compatibili con le logiche economiche e istituzionali esistenti – dalla finanziarizzazione dell'istruzione superiore alle dinamiche descritte come *tecnofeudalesimo* (Varoufakis, 2023) o *tecnoassolutismo* (Tonello, 2024), fino al carbon lock-in – senza intaccarne i meccanismi profondi. Una risposta all'altezza della policrisi richiede invece la formazione di soggetti capaci non solo di adattarsi, ma di interrogare criticamente tali dinamiche.

In questo quadro, il GreenComp – framework europeo per le competenze di sostenibilità (Bianchi, Pisiotis & Cabrera Giraldez, 2022) – rappresenta un importante punto di riferimento normativo. Esso articola un vocabolario condiviso, organizzato attorno a quattro aree: incarnare i valori della sostenibilità, abbracciarne la complessità, immaginare futuri sostenibili e agire per la sostenibilità.

Il suo valore dipende dal modo in cui viene utilizzato, se come strumento critico, capace di mettere a confronto con le contraddizioni reali della transizione, oppure come semplice checklist per ottenere certificazioni e finanziamenti. Come si mostrerà nei capitoli che seguono, la sua integrazione in dispositivi formativi quali il Service Learning rappresenta una risorsa particolarmente promettente, proprio perché rende difficile ridurre la sostenibilità a obiettivi astratti, radicandola invece in esperienze concrete e situate.

È opportuno inoltre soffermarsi su una dimensione della policrisi che i dibattiti sulla sostenibilità tendono a trascurare, quale la crisi democratica. Il progressivo indebolimento della coesione sociale, la polarizzazione politica, la scarsa fiducia nelle istituzioni rappresentative e la diffusione di forme di disinformazione strutturale non sono fenomeni separabili dalla crisi ecologica ed economica, ma ne costituiscono, in molti casi, conseguenze dirette e, al tempo stesso, fattori di ulteriore aggravamento. Un'università che forma professionisti competenti ma non sviluppa la capacità di deliberare insieme, di costruire soluzioni condivise in contesti di disaccordo e di abitare la complessità senza rifugiarsi in semplificazioni populiste produce laureati inadeguati non solo al mercato del lavoro futuro, ma alla stessa vita democratica che quel mercato dovrebbe servire. È proprio la consapevolezza che formazione professionalizzante e formazione democratica non siano ambiti separati, ma costitutivamente intrecciati, a rappresentare uno dei fili concettuali più profondi che attraversa questo volume.

Fondamenti pedagogici ed empirici del Service Learning

Nella prospettiva fin qui delineata, comprendere il Service Learning richiede di ricondurlo alle sue origini, poiché è in esse che si chiarisce la sua identità pedagogica e la sua specificità rispetto ad approcci solo apparentemente af-

fini. Non di rado, infatti, il Service Learning viene frainteso come una variante sofisticata del volontariato universitario, come un tirocinio arricchito da una cornice valoriale o come una forma di didattica laboratoriale applicata al territorio. Nessuna di queste assimilazioni è corretta, e nessuna è neutrale: ciascuna riduce l'orizzonte di ciò che il Service Learning può essere e fare, producendo pratiche che ne tradiscono la logica fondamentale.

Nel secondo capitolo, Cinque ricostruisce con rigore la genealogia del Service Learning, collocandone le origini negli Stati Uniti degli anni Sessanta, in un contesto segnato dal movimento per i diritti civili, dalla contestazione della guerra in Vietnam e da una critica radicale al modello universitario come istituzione chiusa e riproduttrice di privilegi. È in questo clima che William Ramsay e Robert Sigmon, tra il 1966 e il 1967, elaborano i primi modelli di apprendimento basato sul servizio, mentre la prima conferenza nazionale sul Service Learning si tiene ad Atlanta nel 1969.

Questa collocazione storica, tuttavia, non è sufficiente a spiegare né l'ampiezza e il rigore della letteratura sviluppatasi nel tempo, né la diffusione del Service Learning in contesti culturali diversi da quello nordamericano. Per comprenderne le ragioni è necessario risalire a radici pedagogiche più profonde, che rimandano alle opere di John Dewey (1938), Paulo Freire (1970) e Jack Mezirow (1991).

Questi riferimenti non si limitano a fornire una genealogia autorevole, ma definiscono la grammatica epistemologica del Service Learning, ossia il modo in cui esso concepisce il rapporto tra esperienza e conoscenza, tra individuo e comunità, tra apprendimento e trasformazione. È proprio questa grammatica a distinguerlo dagli approcci con cui viene spesso confuso, dalle singole tecniche didattiche o da un insieme di procedure standardizzate.

Bringle e Hatcher (1996) articolano tale grammatica in una definizione tripartita, divenuta classica nella letteratura internazionale: il Service Learning è al tempo stesso una filosofia dell'istruzione superiore, una pedagogia e un programma. Questa triplice natura è decisiva non solo per comprenderne le potenzialità, ma anche per cogliere le difficoltà della sua istituzionalizzazione. Se fosse una tecnica, basterebbe istruire i docenti sul suo utilizzo; se fosse una filosofia, basterebbe diffonderne i principi. Essendo simultaneamente una filosofia, una pedagogia e un programma, la sua implementazione richiede invece trasformazioni a livello di cultura

istituzionale, struttura curricolare e sistemi di riconoscimento degli apprendimenti – livelli che raramente cambiano insieme, e difficilmente cambiano rapidamente.

Su questa base, Cinque individua quattro principi strutturali e costitutivi di ogni autentica esperienza di Service Learning: reciprocità, riflessione critica, integrazione curricolare e protagonismo dello studente.

Non si tratta di criteri tecnici da soddisfare formalmente per poter definire un'attività come "Service Learning", ma di condizioni di qualità. La loro assenza non produce un Service Learning di livello inferiore, bensì esperienze di natura diversa – attività di servizio, tirocini, volontariato, project-based learning – che possono avere un valore in sé, ma non generano gli effetti formativi che la letteratura attribuisce al Service Learning.

L'autrice fonda questa posizione su una solida base empirica, richiamando in primo luogo la meta-analisi di Yorio e Ye (2012), che prende in esame 62 studi per un totale di 11.837 studenti e i cui risultati costituiscono un riferimento robusto anche per la letteratura successiva.

I risultati, confermati da studi successivi, evidenziano effetti significativi e consistenti del Service Learning sullo sviluppo di competenze trasversali – comunicazione, pensiero critico, empatia, leadership, responsabilità civica – e una notevole versatilità disciplinare, che attraversa ambiti anche molto distanti tra loro: STEM, scienze della salute, business, scienze dell'informazione. Un elemento particolarmente rilevante della meta-analisi è la chiarezza con cui emerge che tali effetti dipendono in misura significativa dalla qualità progettuale dell'esperienza, e in particolare dalla presenza di momenti strutturati di riflessione, dalla qualità delle partnership con le organizzazioni della comunità e dalla durata dell'esperienza.

Questo dato consente di superare una lettura riduttiva che riconduce il potenziale del Service Learning al semplice "fare servizio", riportando invece l'attenzione sul modo in cui l'esperienza è progettata, accompagnata e valorizzata sul piano formativo. Tali risultati si allineano con le principali indicazioni internazionali sulle competenze (e.g. UNESCO, 2021), confermando che il Service Learning, se adeguatamente progettato, risponde non solo a un'esigenza pedagogica interna all'università, ma anche alla necessità di formare soggetti capaci di agire in contesti complessi, incerti e socialmente interdipendenti.

Service Learning e co-produzione di conoscenza

Il volume sviluppa, attraverso i diversi contributi, un percorso progressivo e dialettico che merita di essere reso esplicito, poiché è proprio questo andamento a definirne l'identità intellettuale. Ciascun livello di analisi problematizza e al tempo stesso arricchisce il precedente, dando luogo a una comprensione via via più ampia di ciò che il Service Learning è e potrebbe diventare, qualora le condizioni istituzionali e culturali fossero diverse da quelle attuali.

Un passaggio significativo di questo percorso riguarda l'evoluzione del Service Learning verso forme di integrazione con la ricerca universitaria. In questa direzione, Galeotti, nel terzo capitolo, propone un avanzamento concettuale che merita particolare attenzione, concentrando la riflessione sul Research-Based Service Learning (RBSL), che si configura come un'evoluzione del Service Learning tradizionale verso forme più integrate di connessione tra didattica, ricerca e terza missione universitaria. L'idea di fondo è che il Service Learning non debba limitarsi a coinvolgere gli studenti in attività operative nella comunità – per quanto utili e formative – ma possa configurarsi come un contesto in cui studenti, docenti e attori territoriali co-producono conoscenza per affrontare la sfida della sostenibilità, secondo una logica che si riconnette alla tradizione della community-based research e ai suoi principi fondamentali.

Questa evoluzione non riguarda soltanto l'intensità dell'impegno degli studenti, ma investe una questione di natura epistemologica, che chiama in causa i modi e le forme di produzione della conoscenza scientifica. Il modello tradizionale – in cui la ricerca si svolge nei laboratori e nelle biblioteche, e i risultati vengono successivamente "trasferiti" o "applicati" al territorio – presuppone che la conoscenza rilevante sia prodotta all'interno dell'università e poi esportata verso l'esterno. Il RBSL ribalta questa prospettiva, assumendo che la conoscenza necessaria ad affrontare le sfide reali non possa essere generata esclusivamente entro i confini accademici, ma richieda l'incontro tra sapere scientifico e sapere locale. Ciò non implica una rinuncia al rigore metodologico o alla profondità analitica; implica, piuttosto, il riconoscimento che rigore e profondità si costruiscono nel confronto con la complessità reale, e non nella sua semplificazione.

Nel quadro di un rinnovato ruolo dell'università nella transizione ecologica e sociale, le sfide della sostenibilità richiedono approcci integrati, partecipativi e transdisciplinari (UNESCO, 2022). In questa prospettiva, il RBSL adotta l'undergraduate research, ridefinendo il ruolo degli studenti da destinatari passivi a soggetti attivi nella produzione di conoscenza (Healey & Jenkins, 2009). Tale impostazione è rafforzata dagli approcci di co-creazione e *student–staff partnership*, che riconoscono gli studenti come attori epistemici in processi collaborativi e situati (Bovill, 2019; Omland et al., 2025), contribuendo sia al miglioramento degli apprendimenti sia alla costruzione di contesti educativi più inclusivi (Hall & Tandon, 2017). In continuità con gli approcci *research-based education* e *inquiry-based learning* (Levy & Petrulis, 2012), questa evoluzione si estende ai modelli di *knowledge co-production* e ricerca collaborativa, in cui studenti, docenti e stakeholder co-definiscono problemi e usi della conoscenza, configurando la ricerca come processo relazionale orientato all'impatto sociale (Hall & Tandon, 2017).

D'altro canto, questo tipo di coinvolgimento e impegno richiede una progettazione didattica avanzata, basata su quesiti autentici e contestualmente rilevanti, metodologie accessibili ma rigorose e una supervisione docente capace di garantire qualità scientifica sostenendo autonomia e riflessione critica (Healey & Jenkins, 2009; Barnett, 2018). Il progetto europeo *Facing Fire* (2021-2023) rappresenta un esempio emblematico di tale prospettiva, in quanto attraverso un modello interdisciplinare di Service Learning, studenti, ricercatori e comunità locali co-producono conoscenza situata e sviluppano soluzioni sostenibili. Questo processo rafforza negli studenti la consapevolezza del proprio ruolo professionale come leva di cambiamento sociale. In tale prospettiva, l'interdisciplinarità e l'allineamento con gli SDGs esprimono una visione in cui la sostenibilità si configura non solo come contenuto formativo, ma anche come oggetto di ricerca condivisa tra università e territorio.

Il Service Learning e lo sviluppo dei processi di orientamento: responsabilità, benessere e senso dell'appartenenza

Il contributo di Falconi (cap. 4) sposta il fuoco dall'analisi dei modelli teorici alla ricerca empirica situata, centrata sull'esperienza concreta degli studenti universitari. La domanda non è più "il Service Learning funziona?" – la meta-analisi di Yorio e Ye (2012) ha già risposto con evidenze robuste – ma "in che modo trasforma il soggetto che apprende, e quale modello di orientamento è in grado di sostenere?". L'orientamento viene riconcettualizzato come sviluppo di *capacità reali* nel senso elaborato da Sen (1999) e Nussbaum (2000): non preparare gli studenti a occupare posizioni predeterminate nel mercato del lavoro, ma sviluppare la loro capacità di agire significativamente nel mondo. Tre costrutti teorici strutturano questa proposta: l'*agency ecologica* (Biesta e Tedder, 2007), la *transformative agency* (Engeström, 2001) e l'*apprendimento trasformativo* (Mezirow, 1991). A questi si aggiunge il costrutto della *responsabilità triplice* – verso se stessi, verso gli altri, verso il contesto – come dimensione etica dell'orientamento che il Service Learning attiva, rendendo visibili e lavorabili simultaneamente tutti e tre i livelli.

La ricerca empirica condotta su due coorti del corso "Modelli di formazione e guidance per la transizione verde" (LM 57/85, Università di Firenze) fornisce evidenze convergenti: gli incrementi su agency (+1,12/+1,29), GreenComp applicato (+1,46/+1,55) e apprendimento trasformativo (+1,20/+1,30) sono consistenti e replicabili su due anni accademici consecutivi. I dati qualitativi mostrano che il 62% dei project work evidenzia un cambiamento di prospettiva valoriale e l'85% formula azioni concrete. Il framework integrato GreenComp e Career Management Skills (Cedefop, 2020) si rivela uno strumento analitico efficace per connettere sostenibilità ecologica e autogestione del percorso professionale.

In questa prospettiva, e in stretta continuità con quanto discusso, Ricchiardi e Torre (cap. 5) illustrano come il Service Learning possa essere utile ad affrontare l'abbandono degli studi superiori.

Il capitolo affronta uno dei nodi più critici della ricerca sull'istruzione superiore: la relazione tra Service Learning e orientamento in itinere. L'orientamento viene qui inteso come processo che accompagna lo studente non

solo nella scelta iniziale del percorso, ma lungo tutta la traiettoria universitaria, nelle sue crisi, ridefinizioni e possibilità di scoperta.

La questione dell'abbandono degli studi – fenomeno di crescente rilevanza nel contesto europeo, con tassi che in alcuni paesi e in alcuni tipi di corso raggiungono livelli allarmanti – viene qui reinterpretata in modo non convenzionale, quale sintomo della difficoltà, più profonda, di costruire un senso compiuto del proprio percorso formativo, di vedere la connessione tra ciò che si studia e ciò che si vuole diventare, di sentirsi parte di una comunità di apprendimento significante al di là del singolo esame.

La *systematic review* condotta da Torre e Ricchiardi (2025) analizza 45 studi pubblicati tra il 2015 e il 2024 in contesti nazionali diversi e individua due filoni principali nella letteratura. Il primo è focalizzato sulle scelte professionali (35,5% degli studi), mentre il secondo riguarda la preparazione alla carriera (64,5%). L'evidenza convergente è che il Service Learning riduce le prefigurazioni stereotipate delle professioni e favorisce scelte più consapevoli e informate. Gli studenti che hanno svolto esperienze di servizio strutturate hanno una comprensione più realistica e sfumata delle professioni verso cui si orientano, e sono meno soggetti a disillusione post-laurea quando il contesto lavorativo reale si rivela più complesso di quello immaginato. Il progetto "Un Assist verso il successo" – realizzato a Torino con équipe multiprofessionali composte da studenti di scienze dell'educazione, psicologia, servizio sociale e scienze della formazione primaria, che hanno supportato 98 alunni di scuola media in condizioni di svantaggio – è presentato come caso di studio particolarmente ricco. Gli studenti universitari hanno sviluppato non solo competenze di empowerment cognitivo (+1,21) e fiducia in sé (+1,24), ma anche – e questo dato è prezioso per la sua onestà intellettuale – una consapevolezza critica delle difficoltà inerenti alle professioni educative. Il follow-up a sei mesi mostra che il 77,8% degli studenti dichiara di comprendere meglio la propria professione: un dato che conferma la capacità del Service Learning di trasformare l'esperienza in orientamento, ma a condizione che sia presente una supervisione pedagogica strutturata che accompagni l'elaborazione di ciò che si è vissuto.

Daniela Frison (cap. 6) porta nel volume una prospettiva che completa e problematizza il quadro in modo teoricamente sofisticato: quella del benessere degli studenti universitari, tema che la pandemia da COVID-19 ha

reso urgente e visibile nell'agenda delle politiche universitarie europee, ma che preesisteva alla pandemia e richiede risposte strutturali, non emergenziali né individualistiche. La pandemia ha semplicemente reso impossibile ignorare quello che la ricerca sul benessere degli studenti documentava da anni: livelli crescenti di ansia, depressione e isolamento, una diffusa sensazione di inutilità e mancanza di senso, una "crisi di attrattività" delle professioni educative che alimenta un esodo preoccupante di studenti e giovani professionisti da settori che avrebbero urgente bisogno di figure qualificate e motivate. In linea con queste riflessioni, l'argomento centrale del contributo di Frison è di grande finezza teorica e ha implicazioni pratiche importanti per usare al meglio il Service Learning nell'alta formazione.

La tesi di Frison è che il Service Learning non aumenti il benessere degli studenti perché riduce il carico di lavoro – che, anzi, è spesso più impegnativo di un percorso tradizionale – né perché li distrae dalle difficoltà del percorso accademico. Lo aumenta, piuttosto, perché li connette a qualcosa che ha senso oltre il proprio percorso individuale: una comunità, un problema reale, una relazione autentica con persone esterne al circuito universitario. Il collegamento teorico con il concetto di *Meaning of Life* elaborato da Moran (2019) e con la ricerca di Maples e colleghi (2022) – che identifica il senso di appartenenza come predittore significativo del significato dell'esistenza – offre una chiave interpretativa potente: il Service Learning produce benessere attraverso la costruzione di senso, non attraverso la riduzione dello stress. Non fa star meglio gli studenti alleviando le pressioni del percorso formativo, ma dando a quelle pressioni un significato più ampio. La proposta che Frison avanza è quella di un approccio preventivo e universale al benessere degli studenti universitari – contro la logica degli interventi spot rivolti a popolazioni identificate "a rischio" – che si inscrive in una visione dell'università come istituzione *whole-institution*, in cui il benessere non è un servizio aggiuntivo per chi ne ha bisogno, ma una dimensione strutturale dell'esperienza formativa per tutti. Questa visione richiede che il Service Learning non sia concepito come uno dei molti strumenti disponibili per gli studenti in difficoltà, ma come componente normale di un percorso universitario che prende sul serio la dimensione del senso, dell'appartenenza e della responsabilità.

Service Learning, democrazia e spazio pubblico

Il passaggio dalla dimensione del benessere individuale a quella della democrazia collettiva potrebbe sembrare un salto logico, ma non lo è. È, al contrario, la conseguenza coerente di una pedagogia che fonda la crescita del soggetto sull'incontro con l'altro e con il comune. Se il Service Learning produce benessere attraverso la costruzione di senso, e se quel senso è inseparabile dall'appartenenza a una comunità e dalla responsabilità verso di essa, allora la domanda sulla democrazia non è separabile dalla domanda sulla formazione. Non si possono formare soggetti capaci di responsabilità senza formare soggetti capaci di democrazia – e viceversa.

Marconi e Montagna (cap. 7) sviluppano questa connessione in modo sistematico, interrogando il Service Learning come "pedagogia pubblica" – da Dewey (1938) a Habermas, fino a Mansbridge e alla democrazia deliberativa – e come laboratorio concreto di competenze democratiche. La premessa è che la crisi democratica che attraversa le società europee non sia separabile dalla crisi educativa: l'università forma non solo professionisti per il mercato del lavoro, ma cittadini per la democrazia, e queste due funzioni non sono separabili senza impoverire entrambe.

La distinzione che il capitolo introduce tra *Community Service-Learning* (CSL) e *Research Service-Learning* (RLS) non è meramente tipologica: è una distinzione di intensità democratica. Nel CSL la relazione tende a rimanere asimmetrica – gli studenti "danno" qualcosa alla comunità; nel RSL, studenti, docenti e comunità co-producono conoscenza in una relazione costitutivamente simmetrica, realizzando più compiutamente l'ideale della co-produzione deliberativa – quel passaggio dal "fare per" al "pensare con" – che è al cuore della democrazia partecipativa. In questo quadro, il *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (Consiglio d'Europa, 2018), affiancato dal CMS e dal Research Comp, fornisce strumenti di progettazione che rendono visibile e verificabile la connessione tra Service Learning ed educazione democratica. Il digitale emerge infine come nuovo spazio civico che il Service Learning deve imparare ad abitare: non per usare strumenti digitali, ma per diventare un laboratorio in cui si impara a navigare – criticamente e responsabilmente – la democrazia digitale.

Pasquali (cap. 8) chiude il volume con una riflessione sulle condizioni

istituzionali di possibilità del Service Learning, senza la quale tutto ciò che i capitoli precedenti propongono rischierebbe di restare nel dominio dell'utopia pedagogica – suggestiva e stimolante, ma incapace di produrre cambiamenti duraturi. Le conclusioni a cui tale riflessione conduce non confortano l'ottimismo facile: il Service Learning, nella grande maggioranza degli atenei europei, non è ancora istituzionalizzato, e questa assenza non è un dettaglio tecnico – è il principale ostacolo alla sua diffusione.

Il progetto Erasmus+ ENHANCE (KA220-HED), che ha coinvolto università di cinque paesi partner nel periodo 2021-2024, rappresenta il tentativo più ambizioso finora realizzato di affrontare sistematicamente questo ostacolo. I suoi tre output principali – il manuale metodologico *Academic Service-Learning in the Era of Digital Readiness*, la piattaforma digitale *Virtual Community Service-Learning* e il programma MOOC per la formazione dei tutor – non sono semplici prodotti di progetto europeo: sono risposte concrete a domande strutturali che attraversano l'intero volume.

La prima domanda è quella della certificazione: come si certifica l'apprendimento esperienziale senza ridurlo a una lista di competenze atomizzate che tradisce la sua natura complessa e trasformativa? Il problema non è solo tecnico. È epistemologico: i sistemi universitari di valutazione sono stati progettati per misurare l'acquisizione di conoscenze codificate e di competenze definibili in termini di performance osservabili. L'apprendimento trasformativo – il cambiamento nelle strutture di significato, il riposizionamento valoriale, la revisione dell'identità professionale – è per sua natura resistente a questo tipo di misurazione. Ridurlo a una lista di learning outcomes verificabili attraverso test o rubriche di competenza è possibile, ma produce una rappresentazione parziale e potenzialmente fuorviante. La micro-credenziale – strumento di certificazione granulare dell'apprendimento non formale e informale – appare come uno dei dispositivi più promettenti per gestire questa tensione, a condizione che sia progettata con attenzione alla qualità e non si riduca a un'operazione burocratica di etichettatura post-hoc.

La seconda domanda è quella della formazione dei facilitatori: chi guida la riflessione critica, chi gestisce le partnership con le comunità, chi garantisce la qualità dell'integrazione curricolare? L'implementazione del Service Learning richiede competenze specifiche che non sono automaticamente

possedute da docenti universitari esperti nella propria disciplina: competenze di facilitazione della riflessione, di gestione delle relazioni con i partner comunitari, di progettazione di esperienze formative in contesti non controllati. Il programma MOOC per la formazione dei tutor risponde a questa esigenza con un approccio scalabile e accessibile, ma la formazione dei facilitatori non può essere ridotta a un percorso online: richiede pratica, supervisione, riflessione sull'esperienza – esattamente lo stesso tipo di apprendimento esperienziale che il Service Learning propone agli studenti.

Il finding più rilevante dell'analisi condotta da Pasquali è che i programmi di Service Learning strutturati non sono ancora istituzionalizzati nella maggior parte degli atenei. Il Service Learning avviene informalmente, attraverso le associazioni studentesche e le iniziative volontarie dei singoli docenti, senza riconoscimento accademico formale in termini di crediti formativi. Questa informalità ha conseguenze concrete: gli studenti che vogliono partecipare devono assumersi un carico aggiuntivo non riconosciuto; i docenti che vogliono integrare il Service Learning nei propri corsi devono investire tempo ed energie non riconosciute dal sistema di valutazione accademica; le comunità partner faticano a costruire relazioni stabili con un'università che impegna volontari informali piuttosto che partner curricolari strutturati. Il risultato è un circolo vizioso: senza riconoscimento istituzionale, il Service Learning non cresce; senza crescita, non diventa abbastanza visibile da giustificare il riconoscimento istituzionale. Spezzare questo circolo è la sfida che il progetto ENHANCE ha tentato di affrontare con strumenti concreti, e che questo volume intende contribuire a rendere più urgente nell'agenda delle politiche universitarie.

In questa prospettiva, il Service Learning non appare semplicemente come una metodologia didattica innovativa, ma come uno spazio pedagogico, epistemologico e politico in cui l'università può tornare a interrogare criticamente la propria funzione pubblica: non soltanto preparare professionisti competenti, ma contribuire alla formazione di soggetti capaci di abitare la complessità, co-produrre conoscenza e partecipare responsabilmente alla costruzione di mondi più sostenibili, democratici e condivisi.

Questo volume si colloca precisamente entro questo orizzonte, proponendosi non solo come contributo al dibattito sul Service Learning e sull'alta formazione, ma come invito a ripensare il significato stesso dell'educazione

universitaria in un tempo segnato da trasformazioni sistemiche e da crescente interdipendenza tra sapere, società e futuro collettivo.

Riferimenti bibliografici

Barnett, R. (2018). *The ecological university: A feasible utopia*. Routledge.

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/13286

Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 67(2), 221–239. https://doi.org/10.2307/2943981

Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: The case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education*, 79(6), 1023–1037. https://doi.org/10.1007/s10734-019-00453-w

Cedefop. (2020). *Career management skills: Guidance systems helping adults learn and use them*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2801/52489

Consiglio d'Europa. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture* (RFCDC). Council of Europe Publishing.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. https://doi.org/10.1080/13639080020028747

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.

Hall, B. L., & Tandon, R. (2017). Decolonization of knowledge, epistemicide, participatory research and higher education. *Research for All*, 1(1), 6–19. https://doi.org/10.18546/RFA.01.1.02

Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Higher Education Academy.

Levy, P., & Petrulis, R. (2012). How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based

learning? *Studies in Higher Education*, 37(1), 85–101. https://doi.org/10.1080/-03075079.2010.499166

Maples, J. L., Savord, A., & Miller, J. D. (2022). Belonging and meaning in life among college students: A test of mediation. *Journal of Happiness Studies*, 23(1), 425–441. https://doi.org/10.1007/s10902-021-00407-3

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Moran, G. (2019). *The meaning of life: A reader* (4th ed.). Routledge.

Morin, E., & Kern, A. B. (1993). *Terre-Patrie*. Éditions du Seuil.

Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge University Press.

Omland, M., Hontvedt, M., Siddiq, F., Amundrud, A., Hermansen, H., Mathisen, M. A. S., Rudningen, G., & Reiersen, F. (2025). Co-creation in higher education: A conceptual systematic review. *Higher Education*, 90, 1017–1047. https://doi.-org/10.1007/s10734-024-01364-1

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

Tonello, F. (2024). Tecnofeudalesimo o tecnoassolutismo? *Indiscipline: Rivista di scienze sociali*, 7(4), 1.

Torre, E. M., & Ricchiardi, P. (2025). Service learning e orientamento universitario: Una systematic review della letteratura internazionale (2015–2024). *Pedagogia e Vita*, 83(3).

UNESCO. (2022). *Knowledge-driven actions: Transforming higher education for global sustainability*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000037-9707

Varoufakis, Y. (2023). *Technofeudalism: What killed capitalism.* Bodley Head.

Yorio, P. L., & Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9–27. https://doi.org/10.5465/amle.2010.0098

Parte prima

Introduzione al Service Learning in Alta Formazione

I.1
Sostenibilità, competenze e lavoro in tempi di policrisi

Mario Salomone
World Environment Education Congress Network (WEEK)

1. La comparsa della policrisi

È impossibile parlare di sostenibilità o di *green jobs* senza partire da una valutazione del contesto storico e dello stato attuale delle sfide che l'umanità deve affrontare.

La consapevolezza di un cambiamento radicale nel corso dell'evoluzione della specie è emersa, dopo molti segnali e avvertimenti tempestivi anche decenni e decenni prima (fin dal XIX secolo) tra gli anni '70 e '90 del '900. Sono anni densi di avvenimenti e di studi: le conferenze internazionali dell'Onu (Stoccolma, Rio), le nuove associazioni ambientaliste che si aggiungono al WWF (fondato nel 1961), il rapporto del MIT al Club di Roma sui limiti alla crescita (1972), la fondazione (1988) dell'IPCC per monitorare il cambiamento climatico, il metodo dell'impronta ecologica ideato da Wackernagel e Rees (1996) – per citarne solo alcuni – ci dicono che è avvenuta una grande accelerazione, che il pianeta è sovrasfruttato e che in futuro potrebbe andare peggio.

Arrivano poi Crutzen e Stoermer (2000) ad aprire un vasto dibattito su come denominare e periodizzare quanto sta avvenendo (Culture della sostenibilità, 2016) e l'Università di Stoccolma (Rockström et al., 2009) a offrire un quadro sintetico dei limiti planetari.

Sul piano delle politiche, il cosiddetto Rapporto Brundtland (WCED,

1987), l'Agenda 21 di Rio, gli Obiettivi dell'agenda 2030 (2015), in Europa una serie di provvedimenti dell'Ue sembrano offrire al XXI secolo la prospettiva di una transizione ecologica: il XXI secolo o sarà verde – ammoniva l'astrofisico Hubert Reeves – o non ci sarà un XXII secolo (Mayor, 1999).

Le conferenze annuali delle parti (COP) sul clima, alle quali confluiscono migliaia di lobbisti, si risolvono però in decisioni inadeguate e insufficienti, anche quando suscitano, come a Parigi nel 2015, speranze ed entusiasmi, come a Glasgow nel 2021 aveva riconfermato. Le emissioni e, di conseguenza, il riscaldamento globale rispetto all'epoca preindustriale continuano ad aumentare. Finché, a un certo punto, il processo di transizione verso la decarbonizzazione e il contenimento di plastiche e pesticidi rallenta e comincia a invertire la direzione. Il Worldwatch Institute, in uno dei suoi ultimi rapporti prima della chiusura (2013), si chiede se la sostenibilità "sia ancora possibile".

La policrisi (Morin & Kern, 1994, ed. or. 1993) che covava sotto la cenere, esplodendo di tanto in tanto in fiammate di crisi economiche e di guerre, si invera e il mondo entra, forse, in una nuova epoca che non si sa ancora come chiamare.

Le cause di questa "impasse" sono almeno due, tra loro connesse. La prima è interna allo stesso processo che apre alla transizione, la seconda alla reazione del grande capitale, che sta conoscendo una profonda trasformazione:

1. Sotto la spinta di movimenti ambientalisti transnazionali e di orientamenti più "ecologici" dei consumatori, ma anche per cogliere le opportunità delle nuove tecnologie e dei nuovi spazi di mercato, le politiche si sono orientate verso incentivi alle energie rinnovabili, all'efficienza energetica e all'auto elettrica, nonché verso normative ambientali più rigorose. Questo ha favorito la crescita nel campo delle rinnovabili, delle reti, dell'efficienza e dell'e-mobility. La traiettoria del riscaldamento è scesa a 2,5-2,6 gradi rispetto a scenari più catastrofici del passato. Gli investimenti globali superano i 2.000 miliardi di dollari, il doppio rispetto a quelli nei fossili. Le energie rinnovabili (solare ed eolica) sono più economiche rispetto a quelle fossili (Global Energy Monitor, 2025; IEA, 2025).

Eppure, la domanda di energie fossili – petrolio (trainato da trasporto aereo e industria petrolchimica) e soprattutto gas (più 2,7% nel 2024), ma

senza trascurare perfino il vecchio carbone, più 1,2%) – aumenta. Benché un aumento della temperatura di 2.5 o di 2.6 gradi sia meglio di 5 o 6 gradi, non è sufficiente a evitare la crisi e gli effetti dell'emergenza climatica diventano comunque sempre più gravi ed evidenti: l'Amazzonia (teatro della COP 30) rischia il passaggio da ecosistema di foresta pluviale a ecosistema di savana e da massiccio assorbitore di carbonio a ecosistema che rilascia carbonio nell'atmosfera, con conseguenze devastanti per il mondo intero; calotte polari e ghiacciai fondono; le barriere coralline sono in drammatica sofferenza. Sono alcuni dei principali "tipping points" del sistema terrestre.

Il "carbon lock-in" (Unruh, 2002; Unruh & Carrillo-Hermosilla, 2006; Maréchal, 2010), insomma, continua a operare. È l'inerzia di un sistema drogato dai combustibili fossili, che da essi dipende dai tempi della Rivoluzione industriale e che, alle potenze del Nord globale, ha regalato prosperità, potere e, nella seconda metà del XX secolo, una "pace fossile" consentita proprio dalla grande disponibilità di energia a buon mercato.

Industria, cibo, trasporti, edilizia, apparati militari: tutto dipende dalle energie fossili. Cambiare tutto questo richiede un profondo mutamento economico e sociale.

Ecco, dunque, la prima ragione dell'inadeguatezza e della fragilità delle politiche: la transizione ecologica non mette in discussione i fondamenti del sistema dominante. La *transizione* non è una *conversione* ecologica. Il limite è simboleggiato dal sintagma più amato dal *greenwashing*: "sviluppo sostenibile". L'ossimoro è il riflesso di una visione antropocentrica e di una concezione "debole" della sostenibilità, ben riassunta da una definizione pigramente e ossessivamente ripetuta, tratta – per giunta in forma intenzionalmente monca e distorsiva – dal citato Rapporto Brundtland, ovvero uno sviluppo capace di soddisfare i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfarli altrettanto (Salomone, 2014). Secondo la sostenibilità debole, il capitale costruito (il mondo artificializzato) può sostituire il capitale naturale, poiché le "generazioni future" ne beneficeranno.

Invece dell'epoca della sostenibilità, la transizione ecologica può convertirsi nell'epoca della policrisi preconizzata nel secolo scorso da Edgar Morin e Kern.

2. Verso una nuova epoca?

2. La seconda causa di impasse (per usare un eufemismo) è nella profonda trasformazione che, in corso da decenni, appare oggi meglio definibile, come spesso accade per processi che si manifestano prima a macchia di leopardo e con aspetti contraddittori, per poi rivelarsi in tutta la loro dimensione, sta avvenendo nel sistema economico.

Fin dall'inizio delle politiche di "sostenibilità debole", petrostati e giganti del settore fossile hanno finanziato il negazionismo e ostacolato la decarbonizzazione, manipolando l'informazione (Gentile & Gupta, 2025). Celebre, ad esempio, il caso di Exxon (Supran & Oreskes, 2017; 2020).

In parallelo all'emergere sempre più evidente della crisi ecologica e alla diffusione della narrativa dello sviluppo sostenibile, e paradossalmente, cadono le barriere che per migliaia di anni avevano limitato le disuguaglianze sociali. Era di 1 a 40 il rapporto tra sudditi e re nell'antica Mesopotamia ed era mediamente, fino agli anni '80 del secolo scorso, di 1 a 20 o 1 a 40 il rapporto salariale tra un operaio e l'amministratore delegato della grande azienda (Salomone, 2019). Il presidente statunitense Reagan e la premier britannica Thatcher sono gli alfieri della riduzione delle tasse sulla parte più ricca della popolazione, della deregolamentazione e della privatizzazione dei sei servizi pubblici.

Le aliquote fiscali vengono ridotte in numero e in importo (la meta è la "flat tax").

La controrivoluzione fiscale è solo un aspetto di una controrivoluzione che assume i tratti di un *tecnofeudalesimo* (Varoufakis, 2023) o, piuttosto, di un *tecnoassolutismo* (Tonello, 2024): i nuovi signori, o sovrani assoluti, sono i magnati della finanza e dell'informatica.

Le prime 500 società di gestione di capitali, ad esempio, nel 2024 gestivano circa 140 mila miliardi di dollari di AUM (assets under management) (Thinking Ahead Institute, 2025).

La finanziarizzazione dell'economia, cioè la produzione di denaro mediante denaro, il peso assunto dagli strumenti finanziari e dal sistema che se ne avvantaggia (banche, società di intermediazione, fondi di investimento, grandi detentori di capitali), cui facilmente si accompagnano elusione e evasione fiscale, oltre a favorire lo spostamento di quote rilevanti di ricchezza

dalle classi lavoratrici e dalle stesse classi medie verso il segmento più alto della popolazione mondiale, è un importante fattore di degrado ambientale: la finanza, infatti, è per sua natura speculativa, spregiudicatamente in perpetua ricerca di profitto quale che sia, del tutto deterritorializzata in una economia già delocalizzata (Salomone, 2014).

È ancor più interessante notare che tra le prime dieci società al mondo per capitalizzazione, sette operano nel campo dell'hardware e del software, una delle vendite online e dell'intrattenimento (Amazon), una delle energie fossili (la saudita Aramco) e infine Tesla (cresciuta di oltre 45 volte rispetto a dieci anni prima), base di lancio, è il caso di dire, di una frenetica attività del multimiliardario Elon Musk, che si estende dall'auto elettrica alle criptovalute, ai satelliti, alle reti sociali e alla conquista dello spazio.

In questo quadro, il Terzo Stato si impoverisce, mentre al Quarto Stato viene negato ogni ascensore sociale; come documentano ogni anno l'Oxfam (2025) e altri rapporti, la forbice si allarga.

Rispetto all'ubriacatura neoliberista e finanziaria dell'ultimo cinquantennio, la novità è rappresentata dall'aumento esponenziale del settore informatico (che occupa, come si è visto, le prime sette posizioni su dieci per capitalizzazione – un dato, in parte, espressione di una bolla che può esplodere, ma comunque significativo), grazie anche a strumenti più sofisticati che vanno sotto il nome (improprio, ma non è questa la sede per approfondire) di "intelligenza artificiale". Sia l'informatica sia l'intelligenza artificiale non sono nuove, risalendo, nella forma moderna, agli anni a cavallo della Seconda guerra mondiale.

Ciò che sono cambiati sono la potenza di calcolo degli elaboratori elettronici, l'impennata esponenziale dei consumi energetici e dell'impatto sociale e ambientale (consumo di acqua, necessità di minerali, crescita di disuguaglianze) e la definitiva trasformazione delle apparecchiature individuali in appendici che dipendono dalla connessione per l'accesso alla rete e dagli oligarchi del web per quanto riguarda i dati che appaiono sullo schermo, "estrusi" da una macchina.

Nuovi conflitti per le materie prime, nuove competizioni tra potenze industriali e tecnologiche e nuovi blocchi in competizione (rispetto alla "semplice" ripartizione tripolare prima della caduta del muro di Berlino) e quindi nuove cause di guerre interne e interstatali sono la conseguenza di questa

nuova fase dell'Antropocene, che potrebbe tradursi nel passaggio a una nuova epoca, che al momento non sappiamo ancora come chiamare.

3. Competenze e lavoro nell'epoca della policrisi

Tra le varie crisi della policrisi, ci sono anche una crisi istituzionale e costituzionale evidente nelle democrazie del Nord globale (tra cui l'attacco alla divisione dei poteri come segnale di tecnoassolutismo), una crisi dei ceti medi, una crisi democratica: l'opinione pubblica (in cui serpeggiano paura e scontento) diventa facilmente manipolabile in un sistema che indebolisce i corpi intermedi e le sedi di intermediazione, producendo autoritarismo, xenofobia, settarismo e nazionalismo.

Se questa è la fase, c'è da chiedersi quale sia il destino del lavoro e, in particolare, del "lavoro verde", direttamente o indirettamente correlato alla decarbonizzazione e alla transizione ecologica.

Possiamo supporre che i green jobs, cresciuti con costanza nell'ultimo decennio, continuino a crescere, ma in modo disomogeneo, a causa dell'opposizione della "brown economy" (in cui possiamo comprendere anche le lobby del nucleare "dual use") e del dirottamento di fondi pubblici dalle politiche industriali di transizione ecologica (e dal welfare state) verso gli armamenti. L'instabilità politica e regolatoria, fatta di *stop & go*, di ritardi autorizzativi, di dazi, di restrizioni all'export, di competizione per i minerali critici, di disinformazione e di crisi di fiducia o addirittura di avversione ideologica, di "bias" cognitivi, di negazionismi e di pregiudizi anti-ecologici (insomma, di tutti quegli elementi che concorrono materialmente e culturalmente al "carbon lock-in"), ostacola il cammino. La "policrisi" (clima ed ecosistemi, geopolitica, economia e finanza, fiducia sociale ed etica) può rallentare e rendere più irregolare la transizione ecologica, almeno nel breve e nel medio periodo, rendendola più lenta del necessario, più frammentata e quindi meno efficace, più costosa e dunque più ingiusta.

In ogni caso, questi lavori "verdi", ma stimati in base a una visione puramente tecnocratica (specialmente nel fotovoltaico, eolico, sistemi di accumulo, gestione dei rifiuti, tutela degli ecosistemi, economia circolare, cui aggiungere una quota di professionisti specializzati in progettazione e valu-

tazione ambientale – LCA, ESG,… – e, in generale, la richiesta di competenze "green nei lavori tradizionali), entro il 2030 potrebbero ammontare (secondo i diversi scenari) ad alcune decine di milioni nel mondo, a 1 o 2 milioni nell'Unione europea, di cui tra i 200 e i 400 mila in Italia (IEA, 2025a, 2025b, 2025c; IRENA 2025; IRENA and ILO 2024; Fondazione Symbola-Unioncamere, 2025). In un mondo che nel 2050 avrà, secondo le stime, una popolazione di 9,7 o 10 miliardi di persone, tali numeri sono trascurabili e le competenze richieste sono prevalentemente specialistiche e tecniche.

È però difficile che ciò porti a un cambiamento di segno delle trasformazioni del lavoro, ovvero a una redistribuzione della ricchezza dei pochi e a un miglioramento delle condizioni lavorative dei tanti, in termini di stabilità contrattuale o di condizioni e orario di lavoro. Salvo un radicale cambiamento di paradigma, come si vedrà più sotto.

La questione del lavoro e delle competenze "green" rimanda, infatti, alla distinzione, già evidenziata prima, tra sostenibilità "debole" e "forte".

Il primo scenario prevede comunque una crescita (irregolare e disomogenea, per i vari motivi già esposti) in vari settori, dovuta a fattori strutturali: i costi in calo delle rinnovabili (ormai quasi ovunque minori rispetto ai combustibili fossili), le esigenze di sicurezza energetica grazie alla diversificazione delle fonti, gli investimenti già effettuati o programmati nelle reti, la domanda di aziende e consumatori che offre un mercato cui nemmeno i giganti del fossile e del nucleare intendono rinunciare, vuoi per profitto, vuoi per "greenwashing", pur presidiando e spingendo, finche possibile, il loro "core business".

In questo caso, il lavoro si concentrerà sulla costruzione delle reti e sulla loro flessibilità e resilienza (pianificazione, posa dei cavi, sottostazioni, telecontrollo, stoccaggio, ecc.), sulla mobilità elettrica, pur contrastata da quella parte di case automobilistiche che non rinunciano a sfruttare una tecnologia matura come il motore endotermico, ma oramai sposata dalla galoppante industria cinese, sull'economia circolare (riparazione, riciclo avanzato, ecodesign, uso di materiali naturali), sull'efficienza energetica sul digitale per l'energia (analisi dei dati, sicurezza informatica).

In questo scenario, le competenze richieste saranno prevalentemente di tipo tecnico (elettrotecnica, termoidraulica, saldatura speciale, idraulica, in-

formatica) e trasversali (project management, acquisti sostenibili, LCA, ESG, ecc.). Il paradigma non muta: gli obiettivi di contenimento del riscaldamento globale entro 1,5 gradi rispetto all'epoca preindustriale non vengono raggiunti; i conflitti internazionali permangono e, anzi, si aggravano; le disuguaglianze e l'ingiustizia sociale e ambientale crescono. I sistemi formativi, in questo quadro, svolgono una funzione ancillare rispetto al sistema economico e di "manutenzione", legittimando di fatto il BAU ("business as usual") nascosto sotto una spessa coltre di *greenwashing*.

Gli stessi progressi nel campo delle rinnovabili, dell'economia circolare e dell'innovazione finiscono per non rappresentare un cambiamento. Certo, lo sviluppo di energie rinnovabili, un uso più sensato delle risorse non rinnovabili, limitate per definizione, e un drastico contenimento delle emissioni di gas serra sono comunque auspicabili: continuare a operare per l'obiettivo di limitare la crisi climatica è sempre meglio che lasciarla correre a briglia sciolta. Non sono elementi, però, di superamento della policrisi, ma di suo rafforzamento: anche se raggiunti (ma, ad esempio, gli stessi obiettivi dell'Agenda 2030 non lo saranno – UN, 2025), questi obiettivi si rivelano tardivi e parziali.

Necessaria, anzi indispensabile, per allontanare lo spettro della catastrofe climatica (con tutte le sue conseguenze sul piano umano e sociale), la transizione ecologica "debole" non agisce sulle cause profonde della policrisi e (come dimostrano di dati del collasso della biodiversità e del permanente incremento di concentrazione di CO2 nell'atmosfera) sui suoi vari perversi effetti, ma, agendo prevalentemente sul piano delle fonti energetiche, si rivela solo un modo per soddisfare il vorace fabbisogno energetico dell'epoca dell'intelligenza artificiale, con modelli ad alta intensità di capitali, bassa necessità di manodopera, altissima concentrazione di potere, capitali e controllo (anche militare). È il modello dei megaimpianti di fotovoltaico ed eolico in mano ai soliti noti e lo stesso modello che si vuole applicare ad altre fonti presentate come "sostenibili" nel mix energetico, come l'idrogeno, i biocarburanti, il nucleare e la cattura e lo stoccaggio della CO_2.

4. Le competenze e il service learning in un quadro di "sostenibilità forte"

Ed eccoci al secondo scenario. Alcuni modelli ci parlano, invece, di una sostenibilità "forte", in cui la transizione è prima di tutto una transizione culturale e sociotecnica verso una nuova civiltà ecologica, ovvero (per usare un altro termine) una "conversione" guidata – vedasi l'enciclica *Laudato si'* – dall'ecologia integrale, quell'ecologia che intreccia giustizia sociale e giustizia ambientale e che riconosce il valore intrinseco (oltre che indispensabile alla stessa vita umana) del resto della natura, vivente e non vivente.

Tra questi modelli, possiamo annoverare l'evoluzione delle già citate "Planetary Boundaries" (Rockström et al., 2009) in "Safe and just Earth system boundaries" (Rockström et al., 2023), da cui derivano una "scienza dei confini planetari" e una puntuale analisi della situazione (). Kate Raworth (2012), con l'immagine di una ciambella, rappresenta lo spazio operativo giusto e sicuro tra i limiti fisici da rispettare e i livelli di giustizia e di diritti umani da assicurare. Infine, il gruppo di lavoro del Joint Research Center della Commissione europea, che ha prodotto il rapporto sulle competenze per la sostenibilità (Bianchi et al., 2022), distingue tra "sviluppo sostenibile" (i numerosi processi e percorsi utilizzati per stimolare lo sviluppo, o raggiungere il progresso, in modi sostenibili – tra questi i 17 obiettivi dell'Agenda 2030) e "sostenibilità" («un concetto complesso da definire ed estremamente ambiguo» e obiettivo a lungo termine, p. 11) e propone una definizione di sostenibilità che tiene conto dei confini planetari: «sostenibilità significa dare priorità alle necessità di tutte le forme di vita e del pianeta, garantendo che l'attività umana non superi i limiti del pianeta».

Il capitale costruito da mano umana (l'artefatto) non può, impunemente e indifferentemente, sostituire il capitale naturale, rinnovabile o non rinnovabile, così come l'attività economica deve essere al servizio del benessere collettivo e dunque regolata e ben indirizzata.

Ce lo dicono, d'altronde, anche le cause della policrisi: l'emergenza climatica non è dovuta soltanto alla produzione di energia a combustibili fossili. Ad agire è l'insieme delle attività umane che, tra i vari settori responsabili delle emissioni di gas serra, attribuisce un ruolo all'agricoltura e all'allevamento e, in generale, all'uso del suolo, ai trasporti e ai commerci, ai processi industriali, alle costruzioni e ai rifiuti.

Le emissioni del più noto gas a effetto serra derivano dall'uso di fonti fossili (in forma solida, liquida o gassosa) e dalla restituzione in atmosfera del carbonio scambiato continuamente, nei suoi complessi e affascinanti cicli, tra biosfera, idrosfera, atmosfera e geosfera. Se bruciamo carbone o petrolio, stiamo prelevando riserve che milioni di anni fa erano sostanza organica; se bruciamo un albero, liberiamo carbonio immagazzinato dalle piante in tempi molto recenti grazie alla fotosintesi.

Il diossido di carbonio (o anidride carbonica) fa anche da misura per tutti i composti chimici che hanno un effetto alterante sul clima, che vengono convertiti in tonnellate di carbonio equivalente. Nelle emissioni di metano (con un effetto serra 28 volte superiore a quello della CO_2) e di protossido di azoto (265 volte più pericoloso), ad esempio, troviamo il poco onorevole primato dell'agricoltura, mentre una tonnellata di esafluoruro di zolfo, usato soprattutto in vari processi industriali e medici, ha un impatto pari a 23.500 tonnellate di diossido di carbonio.

Se, come si vede, la galoppante crisi climatica ha molteplici origini, la decarbonizzazione di tutto il sistema mondiale di produzione e consumo tocca allora tutti i campi dell'attività umana. Ciò significa che ogni settore lavorativo ne deve essere coinvolto nel quadro di una conversione ecologica globale: dovrà apprendere come "decarbonizzarsi" e farlo in fretta.

Insomma, se seguiamo il paradigma dominante (sostanzialmente antropocentrico, antiscientifico, eccezionalista e esenzionalista del genere umano rispetto alla natura e predatorio, polemogeno ed estrattivista rispetto anche nei confronti della parte maggioritaria del genere umano che non ha ricchezza e potere) della sostenibilità "debole" o dello sviluppo sostenibile, oltre a allontanare l'obiettivo (la sostenibilità), avremo pochi lavori e di tipo sostanzialmente tecnico e non avremo inciso sulle strutture sociali e i processi deliberativi.

Più che di "competenze" ci sarà bisogno di "talenti". Più che di capacità di individuazione dei problemi, si parlerà di "problem solving" (il "soluzionismo" è un altro grande nemico della complessità).

Se invece adottiamo il paradigma della sostenibilità "forte" (che ci costringe a intervenire sia sul rapporto con la natura, magari, come propone E.O. Wilson, 2016, facendo a metà con essa dello spazio terrestre disponibile, sia sulle relazioni e sul sistema sociopolitico), acquistano senso compe-

tenze (quali ad esempio quelle proposte dal *GreenComp*, già citato) valoriali e di pensiero sistemico, di visione di futuro, di agentività.

Si tratta di costruire modelli energetici di prossimità (ad esempio con le CER, comunità energetiche rinnovabili), agroecologia e filiere corte, città ricche di verde (in ogni quartiere, centrale o periferico, ricco o povero) e a misura di trasporto pubblico, di pedone e di bicicletta, banche e finanza etiche, imprese etiche (non è lo stesso se il rapporto tra il salario più basso e quello più alto è di 1 a 2, di 1 a 10, o di 1 a 100 o di 1 a 1.000), processi realmente partecipativi e democratici, iniziative comunitarie, ecc..

Ecco, dunque, che anche il service learning in università e in altre istituzioni educative può, adottando il paradigma della sostenibilità forte, accelerare la sostenibilità e la transizione ecologica, collegando in modo interdisciplinare e transdisciplinare didattica, ricerca, impegno per la trasformazione e bisogni reali e solidali di comunità, territori e imprese.

Riferimenti bibliografici

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. M. Bacigalupo & Y. Punie (A cura di). Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Crutzen P., & Stoermer E.F. (2000). The "Anthropocene". *International Geo-sphere–Biosphere Programme Newsletter*, 41

Culture della sostenibilità (2016). *Teorie e pratiche dell'Antropocene. Storia e geologia dell'impatto umano sull'ambiente*. IX, 18/2016. Istituto per l'ambiente e l'educazione Scholé futuro.

Fondazione Symbola-Unioncamere (2025). *GreenItaly 2025. Un'economia a misura d'uomo contro le crisi*. Fondazione Symbola.

Gentile, G., & Gupta, J. (2025). Orchestrating the narrative: The role of fossil fuel companies in delaying the energy transition. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 212, Articolo 115359.

Global Energy Monitor (2025). *Oil & gas extraction's move offshore: Trends and risks*. https://globalenergymonitor.org/it/report/oil-gas-extractions-move-offshore-trends-and-risks/ (consultato il 9 novembre 2025).

IEA (2025a). *World Energy Outlook 2025.* Paris: International Energy Agency.

IEA (2025b). *Global Energy Review 2025*. Paris: International Energy Agency. https-

://iea.blob.core.windows.net/assets/5b169aa1-bc88-4c96-b828-aaa50406ba80-/GlobalEnergyReview2025.pdf (consultato il 12 novembre 2025).
IEA (2025). *World Energy Employment 2024*, 2nd revised version, March 2025. International Energy Agency.
IRENA (2025). *Climate action support 2025*. International Renewable Energy Agency, Abu Dhabi.
IRENA and ILO (2024), *Renewable energy and jobs: Annual review 2024*. International Renewable Energy Agency, Abu Dhabi, and International Labour Organization, Geneva.
Maréchal, K. (2010). "Not irrational but habitual: The importance of "behavioural lock-in" in energy consumption". *Ecological Economics*, 69 (5), 1104-1114.
Mayor, F. (A cura di) (1999). *Letters to future generations* (In collaborazione con R.-P. Droit). UNESCO.
Meadows D., Meadows D., Randers J., & Behrens W. (1972). *The Limits to Growth: a Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. London: Earth Island.
Morin, E., & Kern, A. B. (1994). Terra-patria (S. Lazzari, Trad.). Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata 1993).
Oxfam (2025). *Takers not takers. The unjust poverty and unearned wealth of colonialism*. https://oi-files-d8-prod.s3.eu-west-2.amazonaws.com/s3fs-public/2025-01/English%20-%20Davos%20Full%20Report%202025.pdf, (consultato il 21 gennaio 2025.
Planetary Boundaries Science (PBScience) (2025). *Planetary Health Check 2025*. Potsdam Institute for Climate Impact Research (PIK).
Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F. S., III, Lambin, E., Lenton, T. M., Scheffer, M., Folke, C., Schellnhuber, H., Nykvist, B., De Wit, C. A., Hughes, T., van der Leeuw, S., Rodhe, H., Sörlin, S., Snyder, P. K., Costanza, R., Svedin, U., ...Foley, J. (2009). Planetary boundaries: Exploring the safe operating space for humanity. *Ecology and Society*, 14(2), Articolo 32.
Raworth, K. (2012). *A Safe and Just Space for Humanity: Can We Live Within the Doughnut?* Oxfam Discussion Paper. Oxfam.
Rockström, J.W. et al. (2009). Planetary Boundaries: Exploring the Safe Operating Space for Humanity. *Ecology and Society*, 14(2), 32.
Rockström, J.W. et al. (2023). Safe and just Earth system boundaries. *Nature*, 619(7968), 102–111.
Salomone, M. (2014). *Al verde! La sfida dell'economia ecologica*. Carocci.
Salomone, M. (2014). Sustainability. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6479–6483). Springer.

Salomone, M. (2019). *Giustizia sociale e ambientale*. Doppiavoce.
Supran, G., & Oreskes, N. (2017). Assessing ExxonMobil's climate change communications (1977-2014). *Environmental Research Letters*, 12(8), Articolo 084019.
Supran, G., & Oreskes, N. (2020). Addendum to 'Assessing ExxonMobil's climate change communications (1977-2014)'. *Environmental Research Letters*, 15(11), Articolo 119401.
Thinking Ahead Institute (2025). *The world's largest asset managers – 2025,* https://-www.thinkingaheadinstitute.org/research-papers/the-worlds-largest-asset-managers-2025/ (consultato il 12 novembre 2025).
Tonello, F. (2024). Tecnofeudalesimo o tecnoassolutismo? Indiscipline. *Rivista di Scienze Sociali*, 4(7), 5–15.
United Nations (2025). *The Sustainable Development Goals Report 2025*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2025/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2025.pdf (consultato il 20 luglio 2025).
Unruh, G. C. (2000). Understanding carbon lock-in. *Energy Policy*, 28(12), 817–830.
Unruh, G. C. (2002). Escaping carbon lock-in. *Energy Policy*, 30(4), 317–325.
Unruh, G. C., & Carrillo-Hermosilla, J. (2006). Globalizing carbon lock-in. *Energy Policy,* 34(10), 1185–1197.
Varoufakis, Y. (2023). *Technofeudalism: What killed capitalism*. Bodley Head.
Wackernagel, M., & Rees, W. E. (1996). *Our ecological footprint: Reducing human impact on the Earth*. New Society Publishers.
World Commission on Environment and Development. (1987). *Our common future*. Oxford University Press.
Wilson, E. O. (2016). *Half-Earth: Our planet's fight for life*. W. W. Norton & Company.
Worldwatch Institute. (2013). *State of the World 2013: Is sustainability still possible?* Island Press.

I.2
Service-Learning e competenze trasversali: un approccio integrato per l'alta formazione

Maria Cinque
Università di Roma LUMSA

Introduzione

L'università contemporanea è chiamata a ripensare in profondità la propria missione formativa alla luce delle trasformazioni strutturali che attraversano il lavoro, le professioni e le forme della cittadinanza. La globalizzazione, la digitalizzazione, le transizioni ecologiche, le disuguaglianze sociali e le crisi sistemiche hanno prodotto un contesto caratterizzato da incertezza, complessità e instabilità, che rende sempre meno adeguati i modelli formativi tradizionali fondati sulla trasmissione lineare dei saperi disciplinari, richiedendo invece lo sviluppo di competenze adattive, riflessive e responsabili (UNESCO, 2021).

In questo scenario, le competenze trasversali assumono una centralità crescente nei documenti di policy internazionali ed europei, che le riconoscono come dimensione strutturale della formazione superiore, in relazione ai concetti di employability, lifelong learning e cittadinanza attiva (European Commission, 2018). Esse non vengono più interpretate come competenze accessorie o complementari, ma come risorse fondamentali per l'adattamento professionale, la costruzione dell'identità personale e l'esercizio responsabile della cittadinanza.

Tuttavia, il loro riconoscimento formale non si è tradotto in una piena integrazione nei curricoli universitari. Le università continuano a mostrare

difficoltà nell'insegnamento intenzionale delle competenze trasversali, nella loro progettazione didattica e nella loro valutazione sistematica, spesso confinandole in attività extracurricolari o in percorsi marginali rispetto alla formazione disciplinare (Cinque, 2016).

La tesi che orienta questo capitolo è che il Service-Learning (SL) rappresenti uno dei dispositivi pedagogici più solidi e strutturati per lo sviluppo intenzionale, riflessivo e valutabile delle competenze trasversali nell'alta formazione (Bringle & Hatcher, 1995; Eyler & Giles, 1999; Culcasi & Paz Fontana Venegas, 2023). Non si tratta semplicemente di una metodologia didattica innovativa, ma di una vera e propria cornice educativa capace di integrare apprendimento accademico, impegno sociale e sviluppo umano, superando la tradizionale separazione tra università e società.

2. Fondamenti teorici e genealogia del Service-Learning

2.1 Origini storiche del Service-Learning

Le prime esperienze riconducibili al SL emergono negli Stati Uniti negli anni Sessanta, nel contesto dei programmi di sviluppo comunitario e delle riforme educative che accompagnarono il movimento per i diritti civili e le politiche di impegno civico nel sistema universitario. Il termine fu utilizzato per la prima volta tra il 1966 e il 1967 da William Ramsay e Robert Sigmon nell'ambito di un progetto promosso da Oak Ridge Associated Universities e finanziato dalla Tennessee Valley Authority (TVA). Il progetto mirava a coinvolgere studenti universitari e docenti in attività di sviluppo territoriale nel Tennessee orientale, integrando il servizio alla comunità con l'apprendimento accademico (Sigmon, 1994; Jacoby, 2015).

La diffusione del concetto avvenne rapidamente negli anni successivi. Nel 1969 si tenne ad Atlanta la prima SL Conference, che contribuì a consolidare l'idea di una metodologia educativa capace di integrare apprendimento disciplinare e impegno civico (Kendall, 1990).

Un passaggio importante nella definizione teorica del SL avvenne nel 1979, quando Robert Sigmon pubblicò sulla rivista *Synergist* una formulazione dei principi fondamentali del SL, sottolineando la necessità di una re-

lazione equilibrata tra apprendimento e servizio e introducendo il concetto di reciprocità tra studenti e comunità.

Queste prime esperienze posero le basi per lo sviluppo di una metodologia educativa che negli anni Novanta sarebbe stata sistematizzata e diffusa nelle università attraverso le ricerche di Bringle, Hatcher, Eyler e Giles.

2.2 Radici teoriche e tradizioni pedagogiche

Il SL affonda le sue radici in una ricca tradizione pedagogica che intreccia pragmatismo filosofico, pedagogia critica e apprendimento trasformativo.

John Dewey, con la sua teoria del *learning by doing*, ha posto le basi teoriche di un'educazione fondata sull'esperienza e sulla partecipazione democratica. Nel suo lavoro *Experience and Education* (1938), Dewey sostiene che l'apprendimento autentico nasce dall'interazione dinamica tra individuo e ambiente sociale e che la scuola deve essere concepita come spazio di vita comunitaria e di partecipazione civica (Dewey, 1938). Per Dewey, la scuola non è separata dalla vita comunitaria, ma ne costituisce un organo vitale in cui l'educazione si configura come pratica di democrazia.

In America Latina, Paulo Freire ha sviluppato una pedagogia della liberazione che interpreta l'educazione come pratica di libertà fondata sul dialogo, sulla coscientizzazione e sull'impegno per la trasformazione della realtà sociale. L'apprendimento, in questa prospettiva, non è mai neutro né puramente tecnico, ma sempre situato entro rapporti di potere e orientato alla formazione di soggetti critici capaci di leggere il mondo e di agire responsabilmente per cambiarlo (Freire, 1970).

In ambito europeo e in particolare italiano, il contributo di Don Lorenzo Milani e della scuola di Barbiana ha rafforzato la dimensione etica e sociale dell'educazione, espressa nel principio *I care*, che richiama la responsabilità verso l'altro e la partecipazione attiva alla vita civile (Fiorin, 2016). Questa tradizione sottolinea la dimensione relazionale ed etica dell'educazione come impegno civile.

Un ulteriore riferimento teorico fondamentale è rappresentato dalla teoria dell'apprendimento trasformativo sviluppata da Jack Mezirow, secondo cui l'esperienza e la riflessione critica possono generare cambiamenti pro-

fondi nelle prospettive interpretative degli individui (Mezirow, 1991; Mezirow, 2000).

In questa prospettiva, il SL può essere interpretato come un dispositivo pedagogico che integra esperienza concreta, riflessione critica e trasformazione personale e sociale.

2.3 Il Service-Learning tra filosofia, pedagogia e programma

La letteratura contemporanea interpreta il SL come un fenomeno multidimensionale che può essere analizzato secondo tre livelli complementari: filosofia educativa, pedagogia e programma istituzionale (Bringle & Hatcher, 1996; Jacoby, 2015; Bringle, Hatcher & Jones, 2023).

In primo luogo, il SL può essere interpretato come "filosofia", in quanto esprime una visione dell'università come istituzione socialmente impegnata (*engaged univers*ity), come attore sociale impegnato nella costruzione del bene comune. In questa prospettiva il SL si collega alla cosiddetta terza missione dell'università, accanto alle funzioni tradizionali di didattica e ricerca. Il SL promuove una relazione reciproca tra università e territorio, in cui il sapere accademico contribuisce alla soluzione di problemi reali mentre l'esperienza concreta arricchisce il processo formativo degli studenti (Bringle, Clayton & Hatcher, 2013).

In secondo luogo, il SL può essere considerato come "pedagogia" che integra apprendimento accademico e servizio alla comunità. Secondo la definizione proposta da Eyler e Giles (1999), il SL è un'esperienza educativa basata sul curricolo in cui gli studenti partecipano a un'attività di servizio organizzata che risponde a bisogni reali della comunità, integrando sistematicamente la riflessione critica per approfondire la comprensione dei contenuti disciplinari e sviluppare responsabilità civica (Eyler, 2002; Bringle, Hatcher & Jones, 2023). La riflessione svolge quindi un ruolo centrale nel collegare l'esperienza di servizio ai contenuti disciplinari e nello sviluppare competenze cognitive, sociali ed etiche (Eyler, 2002).

Infine, il SL può essere interpretato come "programma" educativo organizzato, cioè come un insieme strutturato di pratiche istituzionali che integrano attività didattiche, progetti di servizio e partnership con il territorio.

Un programma di SL prevede generalmente alcune fasi fondamentali: l'analisi dei bisogni della comunità, la progettazione congiunta tra università e partner territoriali, la realizzazione delle attività di servizio, la riflessione sistematica sull'esperienza e la valutazione degli esiti formativi e sociali (Bringle & Hatcher, 1996; Jacoby, 2015). Questa dimensione organizzativa è cruciale perché consente di integrare il SL nei curricula universitari in modo stabile, evitando che esso rimanga un'esperienza episodica o extracurricolare.

2.4 Concetti chiave strutturali

Nonostante la pluralità di definizioni presenti in letteratura, emergono alcuni principi strutturali condivisi che caratterizzano il SL.

Reciprocità. Il rapporto tra università e comunità deve essere bidirezionale, basato su benefici reciproci e sulla valorizzazione delle competenze di tutti gli attori coinvolti. Questo principio, centrale nella formulazione di Sigmon (1979), supera la logica assistenzialistica e promuove una relazione orizzontale dove entrambi i soggetti sono al contempo donatori e riceventi (Fiorin, 2016).

Riflessione critica. La riflessione rappresenta il meccanismo attraverso cui l'esperienza di servizio viene trasformata in apprendimento significativo. È un processo continuo che lega l'attività pratica ai contenuti accademici e ai valori personali (Eyler & Giles, 1999; Eyler, 2002).

Integrazione curricolare. Il servizio è intenzionalmente collegato agli obiettivi di apprendimento disciplinari. Non si tratta di un'aggiunta opzionale, ma di uno strumento intenzionale per raggiungere obiettivi di apprendimento formali (Bringle & Hatcher, 1995).

Protagonismo dello studente. Gli studenti partecipano attivamente alla progettazione, realizzazione e valutazione delle attività di servizio, sviluppando agency e autonomia. Sono attori principali in tutte le fasi – pianificazione, azione e valutazione.

3. Le competenze trasversali: definizioni, integrazione curriculare e criticità

3.1 Definizioni e tassonomie

Il concetto di competenze trasversali si caratterizza per una notevole pluralità terminologica. Nella letteratura internazionale ricorrono espressioni quali *soft skills*, *transversal skills*, *life skills*, *key competences*, spesso utilizzate in modo intercambiabile ma non sempre sovrapponibile (Cinque, 2016; Cinque, Carretero & Napierala, 2021). Questa eterogeneità riflette approcci teorici differenti e risponde a finalità diverse: formative, occupazionali, civiche o sociali.

Le definizioni più consolidate convergono sull'idea che le competenze trasversali rappresentino abilità integrate di natura cognitiva, metacognitiva, socio-emotiva ed etico-civica, che permettono agli individui di agire efficacemente in contesti complessi, incerti e non standardizzati (Cinque, 2016; Culcasi & Paz Fontana Venegas, 2023). Esse non si configurano come semplici abilità operative, ma come configurazioni dinamiche di conoscenze, capacità pratiche, atteggiamenti e valori.

La ricerca internazionale ha prodotto diverse tassonomie. Il progetto ModEs (2009-2012), descritto da Haselberger et al. (2012) e Cinque (2016), ha identificato 22 soft skills raggruppate in tre macro-categorie attraverso un processo di consultazione con 500 aziende europee e 35 esperti: competenze personali (capacità di apprendimento, gestione dello stress, etica professionale, autoconsapevolezza, impegno, equilibrio vita-lavoro, creatività/innovazione); competenze sociali (comunicazione, teamwork, networking, negoziazione, gestione dei conflitti, leadership, adattamento culturale); competenze metodologiche (orientamento al cliente/utente, miglioramento continuo, adattabilità al cambiamento, orientamento ai risultati, capacità analitiche, decision-making, competenze gestionali, ricerca e gestione delle informazioni).

Secondo altri studi, le soft skills possono essere categorizzate in dieci aree principali (Touloumakos, 2020): qualità e valori (adattabilità, flessibilità, responsabilità, integrità); volizioni e predisposizioni (attitudine positiva, volontà di apprendere); competenze metodologiche (problem-solving, pensiero critico, creatività); competenze di leadership e gestione (autocon-

sapevolezza, gestione di sé); competenze interpersonali (abilità sociali, capacità di lavorare in team); competenze comunicative (negoziazione, risoluzione dei conflitti, persuasione); lavoro di articolazione (orchestrazione di interazioni con persone, informazioni e tecnologia); lavoro emozionale (empatia); aspetto estetico e professionale; abilità cognitive e processi (capacità di pianificare e raggiungere obiettivi).

Un elemento cruciale evidenziato dalla letteratura è che le soft skills non sono innate ma possono essere sviluppate attraverso l'educazione, e la loro acquisizione precoce è fondamentale. Come sostengono Heckman e Kautz (2012), "skills beget skills": le competenze acquisite nell'infanzia creano le basi per lo sviluppo di competenze successive, rendendo essenziale l'introduzione delle soft skills fin dalle prime fasi educative piuttosto che limitarle all'istruzione superiore.

3.2 Integrazione curricolare e metodologie didattiche

Generalmente si possono identificare due principali approcci all'insegnamento delle soft skills nell'educazione formale (Yorke & Knight, 2004): l'approccio *parallelo*, che offre attività specifiche focalizzate sullo sviluppo di soft skills attraverso workshop, seminari, laboratori, lavori di gruppo e progetti, parallelamente al curriculum principale; l'approccio *integrato* (*embedded*), che si basa sul presupposto che non vi sia separazione tra l'insegnamento dei contenuti disciplinari e lo sviluppo di soft skills, creando ambienti di apprendimento simulati dove le competenze trasversali emergono naturalmente.

Questi approcci differiscono per impatto organizzativo: l'approccio parallelo ha alto impatto sulle procedure formali ma basso impatto sulla cultura didattica; l'approccio integrato ha basso impatto formale ma alto impatto sulla cultura organizzativa e didattica (Melacarne, Orefice & Giampaolo, 2018).

Le metodologie didattiche più efficaci per lo sviluppo di soft skills includono (Ciappei & Cinque, 2016; Cinque & Kippels, 2023): metodi one-to-one (mentoring, coaching, tutoring); metodi guidati (discussione, debate, case study); metodi simulativi (role-play, simulazione, game-based learning); metodi collaborativi (cooperative learning, team-based learning, brainstor-

ming); metodi esplorativi (enquiry-based learning, problem-based learning, project-based learning); metodi metacognitivi (questioning, debriefing, autovalutazione).

Il Service Learning integra naturalmente molte di queste metodologie, combinando apprendimento esperienziale, riflessione critica, lavoro collaborativo e problem-solving in contesti reali.

3.3 Criticità nel contesto universitario

Nonostante l'ampia convergenza sulla loro importanza, l'università incontra numerose difficoltà nell'insegnamento intenzionale delle competenze trasversali. La frammentazione concettuale produce incertezza progettuale e disomogeneità curricolare. La tradizionale organizzazione disciplinare dei corsi ostacola approcci integrati e interdisciplinari. La valutazione delle soft skills presenta criticità metodologiche rilevanti, poiché tali competenze si manifestano prevalentemente attraverso comportamenti complessi e situati, difficilmente misurabili con strumenti standardizzati (Cinque & Kippels, 2023; Culcasi & Paz Fontana Venegas, 2023).

Un ulteriore rischio è rappresentato dalla riduzione strumentale delle competenze trasversali a requisiti funzionali all'immediata occupabilità, trascurandone la dimensione educativa, civica e trasformativa.

4. L'Impatto del Service-Learning sullo sviluppo delle soft skills: evidenze empiriche

4.1 Metanalisi e revisioni sistematiche

L'evidenza empirica raccolta negli ultimi dieci anni attraverso metanalisi e revisioni sistematiche fornisce un quadro solido dell'efficacia del SL. Una metanalisi condotta su 62 ricerche coinvolgenti 11.837 studenti (Yorio & Ye, 2012) ha dimostrato che i partecipanti ai programmi di SL ottengono miglioramenti significativi in cinque aree critiche: atteggiamenti verso se stessi (autostima e autoefficacia), atteggiamenti verso la scuola e l'apprendimento, impegno civico, abilità sociali e prestazioni accademiche.

Revisioni sistematiche più recenti confermano e approfondiscono questi risultati.

Blanco Cano e García-Martín (2021) hanno condotto una revisione sistematica focalizzata su atteggiamenti civici, pensiero critico, lavoro di gruppo, empatia e autoconcetto, trovando che il SL produce effetti positivi su tutte queste dimensioni. Culcasi e Paz Fontana Venegas (2023) hanno analizzato 28 studi pubblicati tra 2015 e 2022, identificando miglioramenti consistenti in comunicazione, lavoro di squadra, pensiero critico, empatia e impegno civico.

Rego, Moledo e García-Pérez (2021) hanno esaminato l'impatto del SL su competenze per la vita sociale e professionale, trovando che gli studenti coinvolti in progetti di SL sviluppano significativamente competenze relazionali, capacità di problem solving e senso di responsabilità sociale rispetto a gruppi di controllo.

La revisione sistematica di Culcasi e Paz Fontana Venegas (2023) conferma che il SL agisce come catalizzatore per l'apprendimento profondo, facilitando il trasferimento delle competenze in contesti reali e migliorando la capacità di risoluzione dei problemi e il pensiero critico. Le ricerche suggeriscono che il SL aumenta il successo accademico soprattutto tra gli studenti sottorappresentati o di prima generazione, favorendo la persistenza e riducendo il tasso di abbandono.

Tuttavia, persistono limiti metodologici legati all'eterogeneità degli studi, alla scarsa longitudinalità e all'uso prevalente di strumenti di autovalutazione, che richiedono ulteriori sviluppi di ricerca (Culcasi & Paz Fontana Venegas, 2023). La maggior parte degli studi si basa su misure *self-report*, sollevando preoccupazioni circa il bias di desiderabilità sociale e la capacità degli studenti di valutare accuratamente il proprio sviluppo di competenze.

4.2 Tassonomia delle competenze trasversali sviluppate

Sulla base delle analisi riportate sopra – nonché di singoli studi sperimentali condotti tra il 2005 e il 2025 – è possibile mappare le competenze trasversali sviluppate attraverso il SL in diverse macroaree:

> Sviluppo personale e autogestione: attraverso il confronto con sfide reali, gli studenti sviluppano resilienza, capacità di gestire l'incertezza e lo stress, rafforzamento dell'identità personale e professionale, e metacompetenze legate all'imparare a imparare (Rego, Moledo & García-Pérez, 2021; Montesi, Sánchez-Vigil & Olivera-Zaldua, 2024).

Competenze sociali e relazionali: il SL è intrinsecamente un'attività sociale che sviluppa abilità di comunicazione efficace, ascolto attivo, empatia, capacità di lavorare in team interprofessionali e gestione costruttiva dei conflitti (Miletić, Jadrić & Miletić, 2023; Ballesteros-Sola et al., 2023). Inoltre, il SL crea richieste comunicative autentiche che estendono il discorso oltre l'aula. Gli studenti devono adattare il proprio linguaggio a pubblici diversi, spesso vulnerabili o distanti dal contesto accademico, sviluppando empatia e ascolto attivo (Montesi et al., 2024; Mileti et al., 2023).

Leadership, cittadinanza attiva e responsabilità civica: gli studenti acquisiscono sensibilità verso la giustizia sociale e il bene comune, sviluppando impegno civico che persiste anche dopo la laurea (Cano, García-Martínez & García-Martínez, 2021; Rego et al., 2021).

Apertura mentale e sensibilità culturale: l'interazione diretta con la comunità permette di sfidare i pregiudizi e favorisce il passaggio da una visione caritatevole a una di giustizia sociale. L'esposizione a contesti non familiari e il confronto con diversità culturali, linguistiche e sociali sviluppa apertura mentale, capacità di assumere prospettive diverse e sensibilità interculturale (Ballesteros-Sola et al., 2023; Cano et al., 2021; Galeotti & Clemente, 2023; Montesi et al., 2024).

4.3 Applicazioni disciplinari: versatilità del Service Learning

L'efficacia del Service Learning si estende a tutti i campi del sapere con applicazioni metodologiche specifiche. In ambito STEM e Ingegneria, Fabregat-Sanjuan et al. (2025) hanno esaminato l'implementazione del SL utilizzando il framework CDIO (Conceive, Design, Implement, and Operate), trovando che progetti per entità ecologiche e sociali potenziano sia competenze tecniche sia soft skills, incluse comunicazione, lavoro di squadra

e ragionamento etico. Questo approccio, definito Problem-Based Service-Learning (PBSL), permette di applicare il rigore scientifico a "wicked problems" – problemi complessi caratterizzati da incertezza e molteplici stakeholder.

Nelle professioni sanitarie e riabilitative (fisioterapia, logopedia, terapia occupazionale, infermieristica), Estrada-Palavecino, Guajardo e Ortiz (2025) hanno condotto una scoping review trovando evidenze consistenti di sviluppo di comunicazione, empatia, competenza culturale e identità professionale. L'esperienza in contesti comunitari permette di integrare conoscenze cliniche con sensibilità sociale, preparando professionisti capaci di cura olistica.

In ambito business ed economia, Ballesteros-Sola et al. (2023) hanno documentato un progetto COIL USA-Spagna in educazione all'imprenditoria sociale, trovando guadagni significativi in competenze interculturali, comunicazione e lavoro di squadra. Gli studenti hanno collaborato online per affrontare sfide poste da imprese sociali, bilanciando missione sociale con sostenibilità finanziaria.

Nel campo delle scienze dell'informazione, Montesi, Sánchez-Vigil e Olivera-Zaldua (2024) hanno documentato come studenti di biblioteconomia abbiano sviluppato soft skills attraverso un progetto di supporto ai bisogni informativi di adulti anziani, integrando concetti di information science con empatia, comunicazione e competenza culturale.

4.4 Fattori di qualità che influenzano l'efficacia

La ricerca ha identificato variabili critiche che moderano l'impatto del Service Learning. La riflessione critica strutturata emerge come il fattore più significativo: esperienze che integrano momenti riflessivi continui, guidati e strutturati producono risultati superiori rispetto a quelle con riflessione superficiale o assente (Eyler, 2002; Rego et al., 2021). La riflessione trasforma l'esperienza in apprendimento significativo, permettendo agli studenti di collegare teoria e pratica, analizzare criticamente presupposti e sviluppare consapevolezza metacognitiva.

La qualità delle partnership con organizzazioni comunitarie influenza si-

gnificativamente gli esiti. Partnership caratterizzate da reciprocità autentica, comunicazione chiara, rispetto reciproco e sostenibilità producono benefici mutuali per studenti e comunità. Al contrario, partnership superficiali o unidirezionali rischiano di perpetuare dinamiche assistenzialistiche (Bringle et al., 2023).

La durata e intensità dell'esperienza influenzano gli esiti: progetti che si estendono per un intero semestre o anno accademico, con impegno regolare e sostanziale, mostrano effetti superiori rispetto a interventi brevi o sporadici (Culcasi & Paz Fontana Venegas, 2023).

4.5 Service Learning, employability e lifelong learning

Alcune ricerche hanno dimostrato che individui che possiedono sia hard che soft skills sono più preparati ad avere successo nella vita e nel lavoro (Majid et al., 2012; Schulz, 2008; Wats & Wats, 2009). Uno studio australiano ha previsto che le occupazioni ad alta intensità di soft skills rappresenteranno due terzi di tutti i posti di lavoro entro il 2030 (Deloitte, 2017). Inoltre, Balcar (2016) ha evidenziato che le soft skills sono utili quanto le hard skills in termini di rendimenti salariali, e che i rendimenti per le soft skills appaiono neutrali rispetto al genere, suggerendo che dovrebbero essere un focus chiave dei sistemi educativi.

Il SL favorisce adattabilità professionale attraverso il confronto con contesti comunitari caratterizzati da incertezza e complessità, sviluppando flessibilità cognitiva e capacità di gestire l'ambiguità (Rego et al., 2021). Promuove apprendimento autoregolato richiedendo agli studenti di assumere responsabilità per il proprio apprendimento, identificare gap di competenze e valutare il proprio progresso, sviluppando metacompetenze di *learning to learn* fondamentali per il *lifelong learning* (Ciesielkiewicz et al., 2024).

Il SL, inoltre, facilita un orientamento professionale consapevole permettendo agli studenti di esplorare interessi professionali, testare competenze in contesti autentici e sviluppare consapevolezza delle proprie inclinazioni e valori. Ricerche longitudinali indicano che il SL influenza positivamente le scelte di carriera, orientando verso professioni con impatto sociale (Rego et al., 2021). Galeotti e Clemente (2023) hanno documentato

come il Service Learning internazionale per la gestione degli incendi boschivi abbia potenziato l'employability degli studenti attraverso lo sviluppo di competenze tecniche integrate con competenze interculturali, lavoro di squadra e capacità di gestione di progetti complessi in contesti internazionali.

Il Service Learning si configura come pratica di *self-directed guidance*, in cui gli studenti sviluppano capacità di orientamento autonomo attraverso l'esplorazione attiva di ruoli professionali e l'integrazione riflessiva di esperienze. Questa prospettiva è coerente con i framework europei sul *lifelong learning*, che enfatizzano competenze chiave quali imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale

5. Conclusioni e raccomandazioni strategiche

5.1 Valore del Service Learning come approccio integrato

Il SL supera false dicotomie tradizionali integrando teoria e pratica, università e società, competenze disciplinari e trasversali, apprendimento e servizio. Questa integrazione risponde alle sfide dell'alta formazione contemporanea, preparando laureati competenti professionalmente, consapevoli criticamente e impegnati civicamente.

La revisione della letteatura conferma che il Service Learning rappresenta una strategia *evidence-based* efficace per lo sviluppo integrale dello studente universitario, generando benefici su competenze comunicative e relazionali, lavoro di squadra, pensiero critico, empatia, competenza interculturale, leadership, impegno civico e identità professionale.

Il modello integrato connette SL, competenze trasversali e trasformazione dell'alta formazione secondo quattro dimensioni:

– Dimensione pedagogica: pedagogia della complessità che integra dimensioni cognitiva (applicazione di conoscenze a problemi autentici), metacognitiva (riflessione strutturata, *learning to learn*), socio-emotiva (empatia, intelligenza emotiva) ed etico-valoriale (responsabilità civica, giustizia sociale).

– Dimensione istituzionale: richiede leadership accademica, strutture dedicate, politiche formali, risorse adeguate, sistemi di qualità e riconoscimento del SL nella valutazione docenti.
– Dimensione territoriale: promuove co-progettazione università-comunità, reciprocità autentica, impatto sostenibile, apprendimento reciproco e networking territoriale, allineandosi con la terza missione come impegno strutturale per lo sviluppo territoriale.
– Dimensione formativa individuale: trasformazione identitaria che investe identità professionale (esplorazione ruoli, consapevolezza competenze), civica (responsabilità verso il bene comune) e personale (crescita, empatia, ampliamento prospettive).

Il SL risponde efficacemente alle trasformazioni del mondo del lavoro. Come sottolineato dal World Economic Forum (2020), le competenze che i datori di lavoro considerano sempre più importanti includono pensiero critico, problem-solving, autogestione, apprendimento attivo, resilienza, tolleranza allo stress e flessibilità – tutte competenze che il Service Learning sviluppa in modo integrato. Allo stesso modo, l'OECD (2019) prevede che i lavoratori dotati di competenze cognitive e metacognitive, competenze non cognitive (empatia, prontezza lavorativa, collaborazione) e competenze digitali saranno meglio preparati per gli ambienti di lavoro futuri.

5.2 Prospettive emergenti e raccomandazioni strategiche

Il SL si trova all'intersezione di tre trasformazioni cruciali. La digitalizzazione richiede modelli pedagogici specifici per l'e-Service Learning che mantengano autenticità relazionale e profondità riflessiva (Wong et al., 2023; Ngai et al., 2023). L'allineamento con gli SDGs trasforma il SL da metodologia didattica a motore di trasformazione sociale, formando professionisti capaci di agire per lo sviluppo sostenibile (Rodríguez-Zurita et al., 2025). L'innovazione sociale emerge dalla co-progettazione di servizi attraverso collaborazione interdisciplinare, intersettoriale e interprofessionale, integrando Prima, Seconda e Terza Missione universitaria.
L'integrazione tra SL e competenze trasversali rappresenta un investimento

strategico nel futuro dell'alta formazione e della società. In un'epoca di transizioni accelerate e crisi sistemiche, l'università deve formare professionisti riflessivi, cittadini attivi e agenti di cambiamento. Il SL, integrando rigorosamente apprendimento accademico, competenze trasversali e impegno civico, offre una risposta pedagogicamente fondata ed empiricamente validata.

Il SL non è una panacea ma uno strumento pedagogico potente che richiede progettazione accurata, impegno sostenuto e valutazione continua. Quando questi elementi sono presenti, realizza la promessa più alta dell'educazione: trasformare l'apprendimento in crescita umana integrale e l'impegno sociale in sviluppo di competenze. In questa sintesi virtuosa risiede il suo valore unico per l'alta formazione del XXI secolo.

Riferimenti bibliografici

Ballesteros-Sola, M., Luque-Vílchez, M., Larrinaga, C., & Wruk, J. (2023). Impactful social entrepreneurship education: A US-Spanish service learning collaborative online international learning (COIL) project. *The International Journal of Management Education, 21*(3), 100866. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100866

Balcar, J. (2016). Is it better to invest in hard or soft skills? *The Economic and Labour Relations Review, 27*(4), 453–470.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning, 2*(1), 112–122.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *Journal of Higher Education, 67*(2), 221–239.

Bringle, R. G., Clayton, P. H., & Hatcher, J. A. (2013). Research on service learning: Conceptual frameworks and assessment. *Michigan Journal of Community Service Learning, 20*(1), 5–23.

Bringle, R. G., Hatcher, J. A., & Jones, S. G. (2023). Higher education: Service-learning as pedagogy, partnership, institutional organization, and change strategy. In *International Encyclopedia of Education* (4th ed.). Elsevier. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.02125-4

Cano, M., García-Martínez, M., & García-Martínez, I. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario. *Revista Complutense de Educación, 32*(4), 639–651. https://doi.org/10.5209/RCED.70939

Ciesielkiewicz, M., Nocuń, M., & Wach, A. (2024). The impact of service learning

supported by the ePortfolio on the development of professional competencies. *Teaching Education, 35*(2), 234–252.
Cinque, M. (2016). "Lost in translation". Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education, 3*(2), 389–427.
Cinque, M., & Kippels, S. (2023). *Soft Skills in Education: The role of the curriculum, teachers, and assessments*. UNESCO Regional Center for Educational Planning.
Cinque, M., Carretero, S., & Napierala, J. (2021). Non-cognitive skills and other related concepts: Towards a better understanding of similarities and differences. European Commission.
Ciappei, C., & Cinque, M. (2014). *Soft skills per il governo dell'agire*. Milano: FrancoAngeli.
Culcasi, I., & Paz Fontana Venegas, R. (2023). Service-Learning and soft skills in higher education: A systematic literature review. *Form@re, 23*(2), 24–43.
Deloitte Access Economics. (2017). *Soft skills for business success*.
Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
Estrada-Palavecino, C., Guajardo, C., & Ortiz, M. (2025). Impact of service learning on transversal skills development in rehabilitation careers. *Education for Health*.
European Commission. (2018). Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. *Official Journal of the European Union*.
Eyler, J. (2002). Reflection: Linking service and learning. *Journal of Social Issues, 58*(3), 517–534.
Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
Fabregat-Sanjuan, A., De-la-Fuente-Aragón, S., & Pujol-López, F. (2025). Analysis of a methodology for engineering education based on service-learning. *The International Journal of Mechanical Engineering Education*.
Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori Università.
Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
Galeotti, G., & Clemente, C. (2023). International Service-Learning for forest fire management and employability. *Form@re, 23*(2), 146–160.
Haselberger, D., Oberhuemer, P., Perez, E., Cinque, M., & Capasso, F. D. (2012). *Mediating Soft Skills at Higher Education Institutions (ModEs Project)*.
Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics, 19*(4), 451–464.
Jacoby, B. (2015). *Service-Learning Essentials*. San Francisco: Jossey-Bass.
Kendall, J. (1990). *Combining Service and Learning*. Raleigh: National Society for Internships and Experiential Education.
Majid, S., Liming, Z., Tong, S., & Raihana, S. (2012). Importance of soft skills for

education and career success. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*.

Melacarne, C., Orefice, P., & Giampaolo, M. (2018). Supporting key competences and soft skills in higher education. Firenze: Firenze University Press.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2000). Learning as transformation. San Francisco: Jossey-Bass.

Miletić, Đ., Jadrić, I., & Miletić, A. (2023). Importance of implementation of service learning. *SMB, 1*(1), 51–63.

Montesi, M., Sánchez-Vigil, M., & Olivera-Zaldua, J. (2024). How Service Learning can promote soft-skills acquisition. *Journal of Education for Library and Information Science*.

Ngai, G., Ngai, S. S. Y., & Cheung, C. K. (2023). Students' e-service-learning experiences. *Journal of Experiential Education, 46*(3), 287–306.

OECD. (2019). *OECD Employment Outlook 2019: The Future of Work*. Paris: OECD Publishing.

Rego, M., Moledo, A., & García-Pérez, M. (2021). Evaluation of social and professional competences. *Frontiers in Education, 6*, 606304.

Rodríguez-Zurita, G., Fernández-Sánchez, M., & Bernate, J. (2025). Education for sustainable development through service-learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*.

Schulz, B. (2008). The importance of soft skills. *Journal of Language and Communication, 2*(1), 146–154.

Sigmon, R. (1979). Service-learning: Three principles. *Synergist, 8*(1), 9–11.

Sigmon, R. (1994). Linking service with learning. In *Journey to Service-Learning*.

Touloumakos, A. K. (2020). Expanded yet restricted: A mini review of the soft skills literature. *Frontiers in Psychology, 11*, 2207.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO.

Wats, M., & Wats, R. K. (2009). Developing soft skills in students. *The International Journal of Learning, 15*(12), 1–10.

Wong, F., Tang, C., & Cheng, S. (2023). E-service-learning effectiveness. *Interactive Learning Environments*.

World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*.

Yorio, P., & Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning. *Academy of Management Learning & Education, 11*(1), 9–27.

I.3
Service Learning e sviluppo sostenibile nell'Alta Formazione: integrare ricerca, formazione e territorio

Glenda Galeotti
Università degli Studi di Firenze

Introduzione

Il presente contributo si propone di esplorare il potenziale formativo e trasformativo del Service Learning quale dispositivo per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESD) nell'ambito dell'Alta Formazione. L'analisi si concentra sulla sua capacità di connettere apprendimento accademico, ricerca e impegno civico per contribuire ai processi di trasformazione dei sistemi sociali, economici e territoriali in chiave sostenibile. Tale prospettiva si inscrive nel più ampio dibattito europeo e internazionale dedicato al ruolo delle università nella transizione ecologica e sociale, che investe trasversalmente le missioni istituzionali della didattica, della ricerca e della Terza missione (EUA, 2025; Leal Filho et al., 2025; Lim et al., 2022; Calvani, 2021). In questo quadro, l'Alta Formazione è chiamata ad assumere una funzione cruciale: da un lato, nella formazione di cittadini e futuri professionisti capaci di interpretare criticamente la complessità delle sfide contemporanee; dall'altro, nella produzione e mobilitazione di conoscenza orientata a sostenere la transizione verso sistemi sociali ed economici più sostenibili (Macintyre, Tilbury & Wals, 2025; Sterling, 2021).

Il primo aspetto rimanda all'Educazione allo Sviluppo Sostenibile nell'Alta Formazione, intesa come un processo che promuove competenze, valori e pratiche coerenti con i principi della sostenibilità, finalizzato alla

formazione di professionisti responsabili, capaci di agire in modo critico, etico e trasformativo nei diversi contesti professionali e sociali (OECD, 2025; Leal Filho et al., 2018; Lozano et al., 2017). Negli ultimi decenni, essa si è progressivamente affermata come una priorità strategica a livello globale, in risposta alle crescenti e interconnesse sfide che caratterizzano la società contemporanea (UNESCO, 2020). Tale centralità è stata ulteriormente ribadita dall'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, dove l'istruzione di qualità (SDG 4) viene identificata come un fattore chiave per il raggiungimento di tutti gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile e si sottolinea, tra l'altro, l'importanza di partenariati multilivello (SDG 17) tra istituzioni educative, comunità e territori (UN, 2015). Nonostante tale riconoscimento, la letteratura evidenzia persistenti criticità nella capacità delle istituzioni universitarie di implementare in modo sistemico la formazione orientata alla sostenibilità. Tra le principali debolezze emergono difficoltà di natura didattica, quali l'operazionalizzazione degli SDGs in risultati di apprendimento, la progettazione di attività formative e la definizione di sistemi di valutazione coerenti ed efficaci (Bertone et al., 2025). Permangono, inoltre, criticità riconducibili alla carenza di framework inter- e transdisciplinari a sostegno dell'azione educativa e della configurazione di ambienti di apprendimento coerenti con i principi dello sviluppo sostenibile, nonché a una comprensione ancora parziale del costrutto di sostenibilità da parte di docenti e studenti, chiamati a operazionalizzarlo e a promuoverlo (Abo-Khalil, 2024; Liu et al., 2022). Ulteriori criticità riguardano la dimensione organizzativa, con particolare riferimento alla resistenza al cambiamento all'interno delle istituzioni, alle difficoltà di cooperazione con altri attori e alla limitata capacità di coinvolgere studenti e comunità territoriali (Chankseliani & McCowan, 2021). A ciò si aggiunge la carenza di risorse e competenze necessarie alla progettazione e implementazione di programmi strutturati di sviluppo e aggiornamento del corpo docente (Alfathy et al., 2024).

Un secondo aspetto che qualifica il ruolo dell'università nello sviluppo sostenibile riguarda il rafforzamento del legame con i territori. La dimensione territoriale assume una rilevanza crescente quando è sostenuta da pratiche di ricerca orientate al cambiamento sociale. L'università è chiamata, infatti, a configurarsi come attore pubblico responsabile capace di contri-

buire allo sviluppo sociale, economico e ambientale dei contesti locali attraverso l'integrazione tra didattica, ricerca e Terza missione (Chankseliani & McCowan, 2021; Boyer, 1996).

In tale contesto, emerge l'esigenza di dispositivi formativi integrati per rispondere in modo sistemico alle criticità evidenziate. Le riflessioni sul potenziale del Service Learning per lo sviluppo sostenibile si collocano, dunque, in questo scenario e muovono dal suo ampio riconoscimento come proposta formativa in grado di integrare conoscenza accademica, ricerca e impegno civico, e di promuovere forme di apprendimento esperienziale, attivo e riflessivo orientate al bene comune (Bringle & Hatcher, 1996; Furco, 2001). Diversi studi confermano, infatti, il significativo contributo che esso può offrire alla promozione di competenze orientate alla sostenibilità – tra cui il pensiero critico, la responsabilità sociale, la capacità di collaborazione e la consapevolezza etica – ma anche nel favorire il ruolo dell'università come attore sociale profondamente radicato nei territori (Álvarez-Vanegas, Ramani & Volante, 2024; Bamber, 2016). Considerando lo sviluppo sostenibile quale costrutto multidimensionale, processuale e partecipativo, orientato al cambiamento dei sistemi sociali, economici e ambientali (UNESCO, 2017; Sachs, 2015), il contributo approfondisce il potenziale del Service Learning come dispositivo formativo capace di mettere in relazione soggetti, saperi e contesti in una prospettiva trasformativa per la sostenibilità. L'attenzione si concentra in particolare sul *Research-based Service Learning*, inteso come declinazione avanzata del modello e in grado di valorizzare in modo sistematico il ruolo della ricerca nei processi di mediazione tra conoscenza accademica e problematiche territoriali.

In tal senso, il contributo propone una lettura del *Research-based Service Learning* come dispositivo integrato, capace di mettere in relazione gli esiti formativi e lo sviluppo professionale degli studenti con il rafforzamento della collaborazione tra università e territori. Il saggio chiude illustrando un'esperienza di Service Learning basato sulla ricerca per lo sviluppo sostenibile realizzata nell'ambito di un progetto europeo.

1. Dal *Service Learning* al *Research-based Service Learning* per lo sviluppo sostenibile

Largamente dibattuto nella letteratura pedagogica contemporanea, il Service Learning si configura come un dispositivo formativo intenzionale e strutturato, capace di integrare organicamente formazione accademica e impegno civico attraverso esperienze educative situate, orientate a coniugare il rigore della conoscenza teorica con lo sviluppo di competenze professionali e di un rinnovato senso di responsabilità sociale (Galeotti & Del Gobbo, 2025). Tale configurazione consente di superare la dicotomia tra sapere teorico e realtà sociale, favorendo la costruzione di connessioni tra conoscenza accademica e contesti reali e contribuendo alla promozione di pratiche di sviluppo sostenibile e alla responsabilità sociale delle istituzioni dell'Alta Formazione (Hernández-Barco et al., 2020).

Una delle caratteristiche distintive del Service Learning risiede, infatti, nella capacità di generare simultaneamente benefici per i soggetti in formazione (Culcasi & Paz Fontana Venegas, 2023) e per i contesti territoriali in cui essi operano (Álvarez-Vanegas, Ramani & Volante, 2024; Bamber, 2016). A differenza di altri dispositivi di apprendimento esperienziale, come il tirocinio, l'architettura del Service Learning integra, in chiave trasformativa, l'esperienza concreta con la produzione di conoscenza contestualizzata e orientata al cambiamento, rendendolo particolarmente adatto a rispondere alle sfide complesse e multidimensionali della sostenibilità. Ed è proprio questa capacità di mettere in relazione soggetti, saperi e contesti in una prospettiva trasformativa che lo rende particolarmente rilevante nell'ambito dell'educazione allo sviluppo sostenibile nell'Alta Formazione (Bamber, 2016).

In quanto dispositivo di mediazione tra teoria e pratica, il Service Learning offre agli studenti la possibilità di applicare conoscenze sulla sostenibilità in contesti concreti e, allo stesso tempo, di sviluppare competenze, valori e atteggiamenti, partecipando attivamente con docenti e comunità all'individuazione di soluzioni condivise a problemi reali (Leal Filho et al., 2018). Tale impostazione si fonda su due elementi principali. Il primo elemento riguarda l'idea di sviluppo sostenibile quale costrutto multidimensionale, che integra le dimensioni ambientale, economica e sociale,

includendo anche quella culturale e istituzionale (UNESCO, 2017; Sachs, 2015). Non si tratta, tuttavia, di un insieme di obiettivi statici, ma di un processo continuo, partecipativo e orientato all'innovazione, capace di generare cambiamenti a livello individuale e collettivo (UN, 2015). Tale interpretazione processuale e trasformativa si integra con una visione sistemica dello sviluppo sostenibile, sostenuta da approcci interdisciplinari, transdisciplinari e intersettoriali, indispensabili per affrontare i cosiddetti *wicked problems*, caratterizzati da elevata complessità e interdipendenza (Wiek et al., 2011). Affrontare tali sfide richiede la comprensione delle interrelazioni tra le diverse dimensioni della sostenibilità, nonché la collaborazione fra i molteplici attori sociali per co-costruire risposte integrate e contestualizzate. Da qui emerge il secondo elemento, rappresentato dalla funzione strutturale della ricerca nei processi di mediazione tra conoscenza accademica e bisogni reali dei contesti territoriali. La ricerca fornisce infatti le basi epistemologiche e metodologiche per l'analisi di problemi complessi, per lo sviluppo di soluzioni innovative e per la valutazione dell'impatto delle azioni intraprese, rendendo possibile un dialogo strutturato e trasformativo tra università e territori (Rodríguez-Zurita et al., 2024). La centralità della ricerca rende necessaria un'evoluzione del Service Learning verso modelli che nella letteratura vengono denominati *Research-based* (Fedeli, 2022; Resch, Knapp & Schrittesser, 2020). Tale approccio non si limita all'esperienza pratica, ma mira alla produzione di conoscenza validata, diventando un motore essenziale per la sostenibilità dei territori e la trasformazione delle strutture sociali (Boppre, Reed & Belisle, 2022).

In questa prospettiva, il servizio si trasforma dall'applicazione di competenze per l'erogazione di una prestazione a un vero e proprio processo di indagine scientifica. Gli studenti non si limitano all'acquisizione di saperi teorici, ma diventano co-protagonisti di percorsi di indagine e co-progettazione territoriale. Tale approccio, finalizzato alla produzione di conoscenza situata per la risoluzione di problematiche reali, trova il suo fondamento metodologico nella *community-based research*, fondata sulla collaborazione simmetrica tra università e comunità in tutte le fasi della produzione del sapere (Israel et al., 1998; Tandon et al., 2016). Questa sinergia abilita l'intervento in chiave strategica per affrontare problemi socialmente rilevanti e promuovere cambiamenti sistemici concreti. L'esperienza di servizio alla co-

munità diventa così parte di un processo interattivo di apprendimento e produzione di conoscenza, rafforzando l'impatto sociale dell'educazione superiore e consolidando la relazione tra università e territori per la promozione della sostenibilità.

Il focus del Service Learning si sposta quindi dall'acquisizione di competenze da parte degli individui alla relazione dinamica tra soggetti e contesto, in cui i nuovi apprendimenti e i processi di cambiamento dei territori si sviluppano in modo interdipendente, generando un ciclo di relazionalità rigenerativa (Sterling, 2011).

Più precisamente, l'attività di ricerca incorporata nel percorso di servizio consente agli studenti di partecipare a indagini per comprendere e affrontare problemi concreti, promuovendo l'apprendimento critico e riflessivo e la produzione di conoscenza utile e socialmente rilevante (Hernández-Barco et al., 2020). Tale integrazione contribuisce a sostenere la capacità di formulare e attuare interventi basati su solide evidenze scientifiche, orientando l'Alta Formazione verso una funzione pubblica della ricerca e consolidando il ruolo dell'università come attore centrale nei processi di cambiamento sostenibile (Saltmarsh et al., 2009; Boyer, 1996).

2. Implicazioni del *Research-based Service Learning* per l'Alta Formazione

Nella prospettiva delineata in questo contributo, il Service Learning in Alta Formazione per lo sviluppo sostenibile si configura come un dispositivo formativo a carattere sistemico, capace di interconnettere le dimensioni della didattica, della ricerca e della Terza missione all'interno di un unico percorso che coinvolge studenti, docenti e attori della comunità. Tale integrazione consente di superare una definizione del *Service Learning* limitata alla sola esperienza formativa, qualificandolo come un processo in grado di generare apprendimento significativo attraverso dinamiche collettive di produzione, valutazione e diffusione della conoscenza, orientate all'impatto sociale e territoriale (Galeotti & Del Gobbo, 2025).

L'attenzione alla dimensione della ricerca, tipica della declinazione *Research-based,* non solo sostiene lo sviluppo delle competenze degli studenti, ma allinea finalità formative, bisogni territoriali e obiettivi di sviluppo so-

stenibile, riconoscendo la comunità come partner attivo nei processi di indagine. Questo approccio introduce un elemento di rottura rispetto al modello classico: la conoscenza non è più un pacchetto teorico applicato unidirezionalmente, ma un *output* generativo, co-prodotto sinergicamente con la comunità (UNESCO, 2022; Hall & Tandon, 2017).

Ne deriva, dunque, uno spostamento dell'asse dall'erogazione di prestazioni e servizi all'analisi sistematica delle cause strutturali dei fenomeni, che trasforma la fase dell'intervento in un atto conoscitivo volto a comprendere le radici dei problemi. In questo modo, gli studenti sono chiamati a esercitare competenze multidimensionali – disciplinari, metodologiche, collaborative e civico-sociali – acquisendo strumenti per agire in maniera critica e trasformativa, contribuendo alla soluzione di problemi complessi (*wicked problems*) e orientando le traiettorie dei territori verso gli Obiettivi dell'Agenda 2030 e i principi della transizione ecologica (Rodríguez-Zurita et al., 2024).

In tal senso, il *Research-based Service Learning* rafforza le tre missioni dell'Alta Formazione, curvandole verso la sostenibilità con ricadute a diversi livelli.

Sul piano formativo e didattico, esso si configura come un dispositivo capace di integrare apprendimento teorico ed esperienza pratica, favorendo lo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali, quali capacità di analisi critica, competenze metodologiche di ricerca, abilità collaborative e una più solida consapevolezza civica e responsabilità sociale (Redman & Wiek, 2021).

La formazione non si limita alla dimensione applicativa, ma abbraccia anche competenze meta-riflessive e metodologiche per la sostenibilità (Rodríguez-Zurita et al., 2024). Le aree di apprendimento interessate spaziano dalle competenze di *research design* a quelle per l'analisi di problemi complessi, dal *critical thinking* a un forte orientamento all'impatto. A queste si affiancano lo sviluppo delle *soft skills* e il potenziamento di alcune dimensioni identitarie, tra cui l'aumento dell'autoefficacia, l'affinamento delle capacità di *problem solving* e un rinnovato senso di responsabilità civica, aspetti oggi considerati imprescindibili nei livelli più avanzati dell'istruzione superiore, in particolare in relazione allo sviluppo integrale del profilo professionale.

Tali esiti, inoltre, sono coerenti con il quadro delle competenze di sostenibilità definite, ad esempio, nell'European GreenComp (Bianchi et al.,

2022), il quale valorizza approcci sistemici, riflessivi e orientati all'azione trasformativa. Il confronto diretto con problemi reali e complessi promuove, infatti, forme di apprendimento situato, riflessivo e anticipatorio, collegate sia alla fase di analisi dei problemi locali sia a quella della co-progettazione di possibili soluzioni.

Sul piano della ricerca, il *Research-based Service Learning* promuove una prospettiva esplicitamente orientata al cambiamento sociale, configurando la ricerca come un processo condotto con gli studenti e con le comunità. Attraverso l'adozione dell'approccio della *community-based research*, l'obiettivo diventa la produzione di conoscenze contestualizzate e socialmente rilevanti, co-costruite con gli stakeholder territoriali a partire dall'integrazione tra saperi disciplinari, scientifici e locali (Ozano et al., 2024; Rodríguez-Zurita et al., 2024). I risultati dell'indagine forniscono elementi utili alla comprensione dei problemi, delle risorse e delle dinamiche dei contesti locali, supportando la formulazione di interventi basati su dati empirici (Lee et al., 2025). Sul piano della terza missione, infine, il Service Learning fondato sulla ricerca favorisce il rafforzamento delle relazioni tra istituzioni di Alta Formazione e comunità locali, promuovendo processi di empowerment e di agency collettiva e valorizzando la restituzione dei risultati come momento fondamentale di condivisione e responsabilizzazione per lo sviluppo sostenibile (Engeström, 2024). La co-progettazione delle risposte alle sfide reali dei territori e la restituzione dei risultati della ricerca si configurano come momenti centrali di condivisione, responsabilizzazione e innovazione sociale (Álvarez-Vanegas, Ramani & Volante, 2024). Al contempo, il territorio può sviluppare capacità di utilizzo degli strumenti della ricerca per monitorare autonomamente il proprio benessere. In questa prospettiva, il Service Learning contribuisce a rafforzare la collaborazione tra università e territorio, generando benefici concreti per i contesti locali in termini di sviluppo sostenibile e valorizzando il ruolo della conoscenza accademica come strumento di cambiamento sociale (Boyer, 1996). Esso può, infatti, concorrere in modo significativo al perseguimento degli Obiettivi dell'Agenda 2030, rafforzando l'impatto sociale della ricerca e promuovendo una forma di professionalizzazione innervata da competenze orientate allo sviluppo sostenibile (UNESCO, 2022).

La formazione dei professionisti non si limita alla comprensione della

complessità delle crisi contemporanee, ma include lo sviluppo di competenze metodologiche di ricerca e di una postura civica necessaria ad agire nei contesti e orientarne le traiettorie di sviluppo.

3. Esperienze di *Research-based Service Learning* nel progetto europeo Facing Fire

Una significativa sperimentazione di Service Learning nel campo dell'educazione alla sostenibilità, orientata a interconnettere la dimensione della ricerca con l'impegno civico, è stata realizzata nell'ambito del progetto europeo *Facing Fire: Service-Learning to Improve Training and Employability in Wildfire Management in Southern Europe* (2021-2023)[1]. Il progetto nasce dalla necessità di affrontare il problema degli incendi boschivi, configurato come una sfida complessa che richiede la formazione di futuri professionisti attraverso approcci interdisciplinari, soluzioni educative e il coinvolgimento attivo delle comunità locali.

In linea con la prospettiva del Research-based Service Learning, il progetto *Facing Fire* rappresenta un caso esemplare di integrazione tra didattica, ricerca e impegno civico in contesti reali. L'iniziativa ha visto la collaborazione tra università, centri di ricerca, enti locali e organizzazioni forestali di Spagna, Portogallo, Italia e Grecia, territori accomunati da un'elevata esposizione al rischio di incendi. Il progetto ha inteso promuovere la formazione e l'impegno sociale degli studenti delle quattro università partner (Santiago de Compostela, Aveiro, Firenze, Atene) nella prevenzione, mitigazione e gestione post-incendio, attraverso l'introduzione del Service Learning come proposta formativa privilegiata.

Tale obiettivo è stato perseguito mediante programmi internazionali che hanno coinvolto studenti di molteplici ambiti disciplinari – dalle scienze dell'educazione e forestali alla chimica, alla biologia e all'ingegneria – in attività di servizio in cui il rigore accademico è stato orientato alla generazione di benefici tangibili per il territorio e allo sviluppo dell'occupabilità dei futuri professionisti (Galeotti, 2023; Santos Rego et al., 2022).

1 https://facingfire.eu (15/12/2025).

Considerata la natura intrinsecamente interdisciplinare e intersettoriale della gestione degli incendi boschivi, *Facing Fire* ha promosso la costituzione di un gruppo di lavoro internazionale e interprofessionale finalizzato alla progettazione e implementazione dei percorsi di Service Learning. Le progettualità sono state sviluppate secondo un impianto metodologico articolato in due fasi: una prima fase di co-progettazione, dedicata all'analisi e alla valutazione dei contesti di implementazione, e una seconda fase di implementazione operativa a livello locale.

In ciascun territorio, le azioni sono state avviate a partire dall'analisi delle problematiche ambientali più urgenti, adottando un approccio *community-based* orientato alla comprensione dei fenomeni e al coinvolgimento attivo degli attori locali. In tale prospettiva, la ricerca ha assunto una funzione centrale, orientata all'identificazione di bisogni condivisi e alla co-costruzione di risposte sostenibili. Studenti e ricercatori hanno così collaborato con comunità rurali e istituzioni locali, co-producendo conoscenza sulle pratiche di gestione del territorio e traducendola in strumenti formativi e di policy effettivamente utilizzabili.

Parallelamente all'implementazione delle attività, è stata condotta un'indagine qualitativa finalizzata a rilevare i guadagni formativi degli studenti e a individuare le condizioni per l'istituzionalizzazione del Service Learning, attraverso interviste ai partecipanti, focus group con i referenti delle università e delle altre organizzazioni coinvolte e un'analisi sistematica dei progetti di Service Learning internazionali (Galeotti, 2023). I risultati evidenziano una correlazione significativa tra partecipazione ai progetti e sviluppo di competenze disciplinari e trasversali per la sostenibilità e l'occupabilità, tra cui la capacità di attivare e coinvolgere le comunità locali e di costruire relazioni funzionali alla transizione verso il mondo del lavoro. In particolare, i percorsi di Service Learning si sono dimostrati efficaci nel sostenere i processi di professionalizzazione degli studenti, favorendo lo sviluppo di competenze tecnico-specialistiche e trasversali (Galeotti & Clemente, 2023).

La partecipazione alle sperimentazioni ha inoltre contribuito a rafforzare negli studenti la consapevolezza ambientale e la capacità di operare in ecosistemi a rischio, favorendo l'emergere di profili professionali ibridi, in grado di integrare competenze disciplinari, rigore operativo e sensibilità relazionale. Il coinvolgimento diretto nel lavoro con le comunità ha favorito, al

contempo, lo sviluppo di una consapevolezza del ruolo professionale come leva per contribuire alla soluzione di problemi e alla promozione del cambiamento sociale (Galeotti & Del Gobbo, 2025).



Fig. 1: Il Research-based Service Learning in Facing Fire come dispositivo sistemico per lo sviluppo sostenibile

I risultati dello studio hanno inoltre consentito di delineare un modello di Service Learning interdisciplinare e multilivello per lo sviluppo sostenibile, capace di integrare didattica, ricerca e Terza missione attraverso la collaborazione tra università, comunità e territori. La figura 1 sintetizza le dimensioni, i processi e gli effetti trasformativi del modello di Research-based Service Learning sperimentato nel progetto *Facing Fire*. La dimensione "Oltre il servizio" evidenzia l'integrazione tra apprendimento, ricerca e impegno civico in contesti reali; "Integrazione di saperi" richiama i processi di connessione tra saperi disciplinari, scientifici e locali e lo sviluppo di competenze complesse; "Leva trasformativa" mette in luce gli effetti in termini di innovazione educativa, organizzativa e sociale. Nel loro insieme, queste componenti mostrano come il RBSL operi come dispositivo sistemico, capace di coniugare formazione, produzione di conoscenza e impatto sul territorio.

Nel complesso, il progetto ha alimentato una riflessione critica sul ruolo dell'università come attore responsabile nella promozione dello sviluppo sostenibile, nonché sulle strategie e sui dispositivi organizzativi necessari per

l'istituzionalizzazione del Service Learning (Galeotti, 2023). L'esperienza di *Facing Fire* conferma così il valore del Research-based Service Learning come dispositivo in grado di generare impatti misurabili sia sullo sviluppo delle competenze degli studenti sia sugli interventi nei contesti locali, contribuendo a ridefinire il ruolo dell'università come attore responsabile nei processi di trasformazione sostenibile.

Conclusioni

Tornando al punto di avvio di questo contributo – ovvero il potenziale del Service Learning nell'ambito dell'Alta Formazione per lo sviluppo sostenibile – dalla discussione emerge come questo dispositivo formativo si configuri come uno strumento ad elevato valore formativo e trasformativo. In particolare, il *Research-based Service Learning* abilita una *praxis* trasformativa che opera su più livelli interconnessi – individuale, collettivo, territoriale e istituzionale – contribuendo, in ultima analisi, a ridefinire le modalità attraverso cui l'università interagisce con la società civile. Il coinvolgimento diretto degli studenti e degli stakeholder in attività di indagine e di co-progettazione territoriale consente di coniugare la produzione di conoscenza scientifica con la risposta a bisogni reali delle comunità locali. In questi termini, il *Research-based Service Learning* può configurarsi come un dispositivo di *undergraduate research* (Healey & Jenkins, 2009), poiché permette agli studenti di sviluppare precocemente l'identità di ricercatori, rendendo l'indagine scientifica un'esperienza accessibile e applicata. Ciò favorisce lo sviluppo di competenze orientate alla sostenibilità, intese non solo come acquisizione di conoscenze tecniche, ma come capacità di analizzare, interpretare e intervenire in sistemi socio-ambientali complessi.

L'integrazione tra formazione accademica, ricerca partecipata di tipo *community-based* e impegno civico apre, dunque, alla possibilità di reimmaginare la formazione universitaria e il ruolo degli atenei nella società contemporanea.

Gli studenti, chiamati all'esercizio di un'agency collettiva (Engeström, 2024) e di una capacità anticipatoria (Bianchi et al., 2022), si formano come professionisti capaci di intervenire metodologicamente sulle traiettorie di

sviluppo territoriale in ottica di transizione ecologica e in coerenza con gli obiettivi dell'Agenda 2030 (Redman et al., 2021). Si riafferma così il valore cruciale dei percorsi universitari nel delineare profili professionali emergenti, in particolare quelli connessi ai *green jobs* e ai nuovi ambiti dell'innovazione sostenibile, fondati su competenze ibride che integrano dimensioni scientifiche, operative e relazionali (Galeotti, 2020).

Dall'altro lato, tale integrazione funge da catalizzatore per il superamento della tradizionale separazione tra accademia e società; l'università assume così un ruolo centrale orientato all'impatto sociale e territoriale, configurandosi come attore chiave nei processi di sviluppo sostenibile e di transizione ecologica (Leal Filho et al., 2025). In questa prospettiva, il RBSL ridefinisce il ruolo dell'università come spazio di produzione di conoscenza orientata all'azione. In ultima analisi, l'opportunità di una sinergia tra le tre missioni universitarie che il Service Learning offre, lo rende un dispositivo pedagogico distintivo, caratterizzato da un'architettura che integra approcci attivi e trasformativi. In esso, l'esperienza concreta si configura come luogo di produzione di conoscenza contestualizzata e orientata al cambiamento, in coerenza con una pedagogia dell'azione trasformativa per la sostenibilità (Wals, 2017; Engeström, 2024).

Riferimenti bibliografici

Alfathy, R. M., Saputro, S., Sarwanto, S., & Ramli, M. (2024). Implementation of sustainable development goals in higher education modalities: Literature review. *Journal of Turkish Science Education*, 21(1), 22–43. https://doi.org/10.36681/tused.2024.002

Álvarez-Vanegas, A., Ramani, S. V., & Volante, L. (2024). Service-learning as a niche innovation in higher education for sustainability. *Frontiers in Education*, 9, Article 1291669.

Bamber, P. (2016). *Transformative education through international service-learning: Realising an ethical ecology of learning*. Routledge.

Bertone, E., Bischeri, C., & Boddy, J. (2025). Integration of the sustainable development goals (SDGs) in architecture curriculum: Quantifying the extent of SDG contributions. *Environmental Education Research*, 31(3), 566–586.

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: The European*

sustainability competence framework (Y. Punie & M. Bacigalupo, Eds.; EUR 30955 EN). Publications Office of the European Union.

Boppre, B., Reed, S. M., & Belisle, L. A. (2022). "Real students helping others": Student reflections on a research-based service-learning project in a gender and victimization course. *Journal of Experiential Education*, 46(3), 281–303.

Boyer, E. L. (1996). The scholarship of engagement. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, 49(7), 18–33.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service-learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 67, 221–239.

Calvani, G. (2021). Una terza missione che guarda al futuro: Per una università sostenibile e trasformativa. *CQIIA. Rivista*, XI(33), 75–89.

Chankseliani, M., & McCowan, T. (2021). Higher education and the Sustainable Development Goals. *Higher Education*, 81(1), 1–8.

Culcasi, I., & Paz Fontana Venegas, R. (2023). Service-learning and soft skills in higher education: A systematic literature review. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 23(2), 24–43.

European University Association. (2025). *Sustainability and greening in European higher education*. https://eua.eu/publications/reports/sustainability-and-greening-in-european-higher-education.html

Fedeli, L. (2022). Scholarship of engagement: Teaching and research as community-based service. *Education Sciences & Society*, 13(1).

Furco, A. (2001). Advancing service-learning at research universities. *New Directions for Higher Education*, 114, 67–78.

Galeotti, G. (2020). *Educazione ed innovazione sociale*. Firenze University Press.

Galeotti, G. (2023). Il service learning nell'alta formazione per la prevenzione degli incendi boschivi: Verso un modello evidence-based per l'employability e lo sviluppo sostenibile. *LLL*, 20, 324–339.

Galeotti, G., & Clemente, C. (2023). International service-learning for forest fire management and employability in higher education: A qualitative research. *Form@re*, 23(2), 146–160.

Galeotti, G., & Del Gobbo, G. (2025). Il service-learning nell'alta formazione per lo sviluppo sostenibile: Da una sperimentazione a una proposta di istituzionalizzazione. *Pedagogia e Vita*, 2/2025.

Hall, B. L., & Tandon, R. (2017). Decolonization of knowledge, epistemicide, participatory research and higher education. *Research for All,* 1(1), 6–19.

Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Higher Education Academy.

Hernández-Barco, M., Sánchez-Martín, J., Blanco-Salas, J., & Ruiz-Téllez, T. (2020). Teaching down to earth—Service-learning methodology for science education and sustainability at the university level: A practical approach. *Sustainability*, 12(2), 542.

Israel, B. A., Schulz, A. J., Parker, E. A., & Becker, A. B. (1998). Review of community-based research: Assessing partnership approaches to improve public health. *Annual Review of Public Health*, 19, 173–202

Leal Filho, W., Raath, S., Lazzarini, B., Vargas, V. R., de Souza, L., Anholon, R., Quelhas, O. L. G., Haddad, R., Klavins, M., & Orlovic, V. L. (2018). The role of transformation in learning and education for sustainability. *Journal of Cleaner Production*, 199, 286–295.

Leal Filho, W., Sigahi, T. F. A. C., Anholon, R., et al. (2025). Promoting sustainable development via stakeholder engagement in higher education. *Environmental Sciences Europe*, 37, Article 64.

Lim, C. K., Haufiku, M. S., Tan, K. L., Ahmed, M. F., & Ng, T. F. (2022). Systematic review of education for sustainable development in higher education institutions. *Sustainability*, 14(20), Article 13241.

Liu, Y., Bao, T., Zhao, D., Sang, H., & Fu, B. (2022). Evaluation of student-perceived service quality in higher education for sustainable development: A fuzzy TODIM-ERA method. *Sustainability*, 14, Article 13241.

Lozano, R., Merrill, M., Sammalisto, K., Ceulemans, K., & Lozano, F. (2017). Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education: A literature review and framework proposal. *Sustainability,* 9, Article 1889.

Macintyre, T., Tilbury, D., & Wals, A. (2025). *Education and learning for sustainable futures: 50 years of learning for environment and change*. Routledge.

Redman, A., & Wiek, A. (2021). Competencies for advancing transformations towards sustainability. *Frontiers in Education*, 6, Article 618090.

Redman, A., Rowe, D., Brundiers, K., & Brock, A. (2021). What motivates students to be sustainability change agents in the face of adversity. *Sustainability and Climate Change*, 14(6), 313–322.

Resch, K., & Knapp, M. (Eds.) (2020). *Service learning – A workbook for higher education*. Engage Students Project. https://www.engagestudents.eu/wp-content/uploads/2021/03/Service-Learning.-A-Workbook-for-Higher-Education.pdf

Rodríguez-Zurita, D., Moreira-Arboleda, J. J., Carrión, P., et al. (2024). Sustainable development through service learning and community engagement in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 26(1), 158–201.

Sachs, J. D. (2015). *The age of sustainable development*. Columbia University Press.
Saltmarsh, J., Hartley, M., & Clayton, P. (2009). *Democratic engagement white paper*. New England Resource Center for Higher Education.
Santos Rego, M. A., Sáez-Gambín, D., González-Geraldo, J. L., & García-Romero, D. (2022). Transversal competences and employability of university students: Converging towards service-learning. *Education Sciences*, 12(4), Article 265.
Sterling, S. (2011). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17–32.
Sterling, S. (2021). Concern, conception, and consequence: Re-thinking the paradigm of higher education in dangerous times. *Frontiers in Sustainability*, 2, Article 640909.
Tandon, R., Hall, B., Lepore, W., & Singh, W. (2016). *Training the next generation of community-based researchers: A guide for trainers*. PRIA & University of Victoria.
UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO.
UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO.
UNESCO. (2022). *Knowledge-driven actions: Transforming higher education for global sustainability*. UNESCO.
United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development.* https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf
Wals, A. E. J. (2017). Transformative social learning for socio-ecological sustainability at the interface of science and society: A forward-looking retrospective. In G. Michelsen & P. J. Wells (Eds.), *A decade of progress on education for sustainable development: Reflections from the UNESCO Chairs Programme* (pp. 18–27). Springer.
Wiek, A., Withycombe, L., Redman, C. L., & Mills, S. B. (2011). Moving forward on competence in sustainability research and problem solving. *Environment: Science and Policy for Sustainable Development,* 53(2), 3–13.

Parte seconda

Service Learning e orientamento in Alta Formazione

II.1
Agency, responsabilità e apprendimento: il Service Learning come dispositivo di orientamento nell'Alta formazione

Sabina Falconi
Università degli Studi di Firenze

Introduzione

Il contributo analizza il Service Learning come dispositivo di orientamento nell'Alta formazione, con attenzione alla sua capacità di sostenere lo sviluppo di agency, responsabilità e apprendimento trasformativo negli studenti universitari. Muovendo da una cornice teorica fondata sull'orientamento formativo come processo di capacitazione e sull'integrazione tra GreenComp e Career Management Skills, il lavoro presenta i risultati di una rilevazione empirica condotta su due annualità del corso *Modelli di formazione e guidance per la transizione verde*, erogato all'Università degli Studi di Firenze, con 28 studenti nella prima coorte (a.a. 2022/2023) e 33 nella seconda (a.a. 2023/2024). I dati, rilevati attraverso strumenti pre/post su scala Likert e analisi qualitativa di 61 project work finali, sono discussi in relazione allo sviluppo dell'agency orientativa, della responsabilità professionale, dell'apprendimento trasformativo, delle Career Management Skills e delle competenze riconducibili a GreenComp. Il contributo discute infine i limiti dello studio e le condizioni necessarie per disegni di ricerca di maggiore ampiezza e rigore metodologico.

1. Orientamento formativo nell'Alta formazione: premesse epistemologiche e collocazione del problema

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, l'orientamento nell'Alta formazione continua a occupare una posizione epistemologicamente ambivalente. Se da un lato le politiche educative europee e nazionali lo riconoscono come funzione strategica – come testimoniato dalla Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea del 2021 sull'orientamento permanente e dalle Linee guida per l'orientamento del Ministero dell'Istruzione e del Merito del 2022 – dall'altro, nella pratica istituzionale, esso è frequentemente ridotto a servizio di accompagnamento alla scelta, a supporto nella gestione dell'incertezza o ad attività di career counseling collocata a valle del percorso accademico. Tale configurazione produce un'implicazione teorica di rilievo: il rischio che l'orientamento venga privato di quella centralità formativa che la ricerca pedagogica gli attribuisce da decenni (Guichard & Huteau, 2001; Savickas, 2011).

L'impostazione qui adottata si discosta nettamente da questa concezione riduttiva. L'orientamento viene inteso come processo continuo, integrato nelle pratiche didattiche, fondato sulla costruzione progressiva dell'identità professionale e civica degli studenti. In questa prospettiva – che attinge tanto alla tradizione dell'orientamento formativo italiano (Pombeni & Chiesa, 2009; Margiotta, 2012) quanto agli sviluppi internazionali della Life Design Theory (Savickas et al., 2009) – orientare non equivale a indirizzare verso opzioni precostituite, bensì a sostenere la capacità del soggetto di leggere i contesti, valutare possibilità, immaginare traiettorie alternative e assumere decisioni argomentate e responsabili. Le competenze orientative così intese non sono strumenti applicativi secondari, ma dimensioni costitutive della formazione universitaria, tanto più urgenti in un contesto segnato da discontinuità lavorative, transizioni ecologiche e ridefinizione profonda dei profili professionali.

In questo quadro, il Service Learning si configura come uno dei dispositivi più promettenti per integrare orientamento e didattica nell'Alta formazione. Non perché produca automaticamente esiti orientativi, ma perché la sua architettura pedagogica – fondata sull'integrazione tra apprendimento accademico, servizio alla comunità e riflessione critica sistematica – genera

le condizioni per un apprendimento che orienta, vale a dire per un apprendimento capace di modificare il rapporto del soggetto con sé stesso, con il sapere disciplinare e con il mondo professionale e sociale (Eyler & Giles, 1999; Bringle & Hatcher, 1995). La tesi centrale del contributo è che tale valore orientativo non risieda nell'esposizione degli studenti a contesti reali in quanto tale, ma nella qualità pedagogica del dispositivo che struttura tale esposizione: nella chiarezza dei learning outcomes, nella coerenza degli strumenti valutativi, nella profondità degli spazi riflessivi e nella presenza di cornici interpretative condivise. In questa prospettiva, GreenComp (Bianchi et al., 2022) e Career Management Skills (Cedefop, 2020) non operano come repertori descrittivi, ma come framework che rendono leggibile l'esperienza e la traducono in apprendimento osservabile e documentabile.

Il contributo si struttura nel modo seguente: il secondo paragrafo sviluppa il quadro teorico relativo ad agency, responsabilità e apprendimento trasformativo; il terzo illustra le cornici operative di GreenComp e Career Management Skills; il quarto descrive il disegno della ricerca e il contesto applicativo; il quinto presenta e discute i risultati; il sesto conclude con le implicazioni progettuali, i limiti e le prospettive di ricerca.

2. Quadro teorico: agency, responsabilità e apprendimento trasformativo come dimensioni dell'orientamento formativo

La prospettiva dell'orientamento formativo adottata in questo lavoro si fonda su un'articolazione del concetto di capacitazione che prende le mosse dalla tradizione di Sen (1999) e Nussbaum (2001) e la declina in chiave pedagogica. Orientare significa costruire le condizioni che rendono possibile l'esercizio effettivo dell'autonomia: non fornire opzioni preconfezionate, ma sviluppare la capacità del soggetto di riconoscere le proprie possibilità reali, di valutarle criticamente e di agire in modo argomentato e responsabile. Questa concezione implica uno spostamento epistemologico significativo: dal paradigma dell'orientamento come servizio informativo a quello dell'orientamento come pratica formativa costitutiva del percorso universitario.

Il costrutto di agency occupa una posizione centrale in questo schema. Nella letteratura sociologica e pedagogica, l'agency non viene intesa come proprietà individuale stabile, ma come capacità che si forma nell'interazione tra soggetto, contesto, strutture istituzionali e relazioni (Emirbayer & Mische, 1998; Biesta & Tedder, 2007). Questa prospettiva ecologica – sviluppata in chiave educativa da Biesta e Tedder (2007) attraverso il concetto di "achieving agency" – sottolinea come la capacità di iniziativa e di azione significativa non preceda l'esperienza, ma emerga da essa, nella misura in cui l'esperienza è organizzata in modo da richiedere al soggetto interpretazione, negoziazione e decisione. Nel Service Learning universitario, l'agency si manifesta precisamente in quei momenti nei quali gli studenti si confrontano con bisogni reali non completamente predeterminati, negoziano con interlocutori istituzionali e comunitari, adottano decisioni conseguenti e riflettono criticamente sulle loro implicazioni.

La prospettiva della transformative agency, sviluppata da Engeström (2001) nel quadro della teoria dell'attività di terza generazione e approfondita da Virkkunen (2006), raffina ulteriormente l'analisi. La transformative agency non si esaurisce nella risposta adattiva a situazioni date, ma implica la capacità di problematizzare le condizioni esistenti, di immaginare possibilità che eccedono il contesto immediato e di contribuire attivamente alla trasformazione dei sistemi nei quali si agisce (Galeotti, 2020). Applicata al contesto della transizione ecologica e professionale, questa prospettiva suggerisce che l'orientamento formativo non possa limitarsi a preparare gli studenti a gestire transizioni già definite, ma debba sviluppare la loro capacità di intervenire criticamente nei processi di cambiamento, assumendo la responsabilità in modo consapevole e argomentato.

Accanto all'agency, la responsabilità costituisce il secondo pilastro del modello proposto. Essa non è una dimensione aggiuntiva o derivata, ma un elemento strutturale dell'esperienza di Service Learning: lo studente agisce in contesti reali, con interlocutori reali, su problemi reali, e in condizioni nelle quali le proprie azioni producono conseguenze verificabili che richiedono di essere riconosciute e integrate nel processo di formazione identitaria.

Il modello adottato distingue tre forme di responsabilità tra loro interconnesse (Butin, 2010; Mitchell, 2008). La prima – responsabilità verso sé stessi – implica la capacità di riconoscere competenze acquisite, limiti da

superare e traiettorie di sviluppo possibili: è la dimensione autobiografica dell'orientamento, quella che consente al soggetto di costruire una narrazione coerente della propria formazione. La seconda – responsabilità verso gli altri – emerge nella relazione con partner istituzionali, colleghi di corso e destinatari del servizio: è la dimensione relazionale ed etica dell'esperienza, che richiede negoziazione, ascolto e riconoscimento dell'altro come soggetto con propri bisogni e proprie aspettative. La terza – responsabilità verso il contesto – implica la comprensione del proprio ruolo all'interno di sistemi sociali, istituzionali e ambientali più ampi: è la dimensione politica e civica dell'orientamento, quella che connette il progetto professionale individuale alle trasformazioni collettive in atto. Questa triplice articolazione conferisce all'esperienza una profondità orientativa che eccede sia la logica funzionale dell'occupabilità sia quella individualistica della sola crescita personale.

Il terzo asse teorico del modello è l'apprendimento trasformativo, nell'accezione che Mezirow (1991, 2000) attribuisce a questa categoria. Per Mezirow, l'apprendimento trasformativo si distingue dall'apprendimento cumulativo perché non aggiunge semplicemente nuove informazioni a strutture cognitive preesistenti, ma modifica le "prospettive di significato" – i sistemi di assunzioni, valori e aspettative attraverso cui il soggetto interpreta sé stesso e il mondo. Questo tipo di apprendimento si produce tipicamente in situazioni di "disorientamento dilemmante", vale a dire di incontro con esperienze che resistono alle categorie interpretative disponibili e richiedono una loro ristrutturazione.

Il Service Learning crea strutturalmente le condizioni per questo tipo di incontro. Quando gli studenti si confrontano con la complessità di problemi educativi reali – con le loro contraddizioni interne, con le resistenze istituzionali, con la distanza tra teoria e pratica – sono frequentemente indotti a rivedere stereotipi, aspettative e rappresentazioni preesistenti sulle professioni, sui territori e sul proprio ruolo in essi. La riflessione critica sistematica, che nel Service Learning non è un'aggiunta accessoria ma un momento costitutivo del dispositivo, è il meccanismo attraverso cui questa revisione viene attivata, sostenuta e integrata nell'identità professionale in formazione (Taylor, 2008). In questa prospettiva, il Service Learning orientativo non è soltanto un metodo per fare esperienza, ma un dispositivo per fare esperienza in modo tale che l'esperienza trasformi il soggetto.

3. GreenComp e Career Management Skills come cornici interpretative e valutative

Per rendere osservabili gli esiti orientativi del dispositivo e traducibili in indicatori analizzabili, il contributo propone l'integrazione di due framework europei: GreenComp e Career Management Skills. La scelta di queste due cornici risponde a una logica di complementarità: GreenComp fornisce il vocabolario per leggere le competenze per la sostenibilità, mentre le Career Management Skills offrono gli strumenti per analizzare la capacità degli studenti di gestire il proprio sviluppo professionale in contesti di transizione.

GreenComp (Bianchi et al., 2022) è il framework europeo per le competenze di sostenibilità sviluppato dal Joint Research Centre della Commissione Europea. Esso si articola in quattro aree – *Embodying sustainability values*, *Embracing complexity in sustainability*, *Envisioning sustainable futures*, *Acting for sustainability* – ciascuna delle quali comprende competenze specifiche che spaziano dalla riflessione critica sui sistemi valoriali alla capacità di immaginare scenari alternativi, dalla gestione dell'incertezza sistemica all'azione collettiva trasformativa. Applicato a un'esperienza di Service Learning orientata alla transizione verde, GreenComp consente di leggere in modo preciso le trasformazioni prodotte dal percorso formativo: l'analisi di un problema educativo reale come attivazione della competenza di *Embracing complexity*; la co-progettazione con partner istituzionali come esercizio di *Acting for sustainability*; la rielaborazione riflessiva del project work come costruzione di *Envisioning sustainable futures*.

Le Career Management Skills (Sultana, 2012; Cedefop, 2020) costituiscono un framework complementare, orientato non tanto alla dimensione valoriale e sistemica quanto alla capacità del soggetto di navigare il proprio percorso professionale. Esse includono competenze di raccolta e gestione di informazioni sul mercato del lavoro e sulle opportunità formative, di elaborazione del proprio profilo identitario e professionale, di costruzione di reti di relazioni significative, di adozione di decisioni ponderate in condizioni di incertezza e di gestione attiva delle transizioni. Nel contesto del Service Learning universitario, queste competenze si sviluppano nell'interazione con partner istituzionali, nella negoziazione di ruoli e responsabilità, nella costruzione del project work come artefatto professionale e nella presentazione pubblica del proprio lavoro.

L'integrazione dei due framework genera un sistema interpretativo che copre tanto la dimensione sistemica e valoriale dell'orientamento quanto quella identitaria e gestionale, consentendo di leggere il dispositivo di Service Learning come spazio nel quale agency, responsabilità e apprendimento trasformativo trovano una traduzione concreta in learning outcomes osservabili e documentabili. Tale traduzione è indispensabile non soltanto a fini valutativi, ma anche per rendere l'esperienza riconoscibile agli studenti stessi come apprendimento orientativo: la capacità di nominare ciò che si è appreso, di collegarlo a framework condivisi e di documentarlo in modo argomentato è una componente essenziale del processo di costruzione dell'identità professionale.

4. Il disegno della ricerca e il contesto applicativo

Il contesto applicativo della ricerca è il corso *Modelli di formazione e guidance per la transizione verde*, erogato nella laurea Magistrale LM 57/85 dell'Università degli Studi di Firenze. Il corso si articola in quattro unità di apprendimento dedicate al rapporto tra educazione alla sostenibilità, GreenComp, green skills, orientamento formativo e problemi educativi letti attraverso la lente dell'Agenda 2030. L'impianto didattico è fondato sui principi dell'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984) e del costruttivismo socio-culturale (Vygotsky, 1978), con particolare attenzione alla dimensione collaborativa, situata e riflessiva del processo di conoscenza.

Ogni unità si sviluppa attraverso tre fasi ricorrenti: acquisizione della conoscenza mediante lezioni frontali e dialogiche; applicazione laboratoriale su problemi educativi reali; personalizzazione dell'apprendimento attraverso esercitazione individuale scritta. L'intero percorso confluisce nella costruzione di un project work personale con cui ciascuno studente definisce azioni concrete per contribuire alla soluzione di un problema educativo in un contesto determinato. Il percorso include altresì il coinvolgimento degli studenti in attività di ricerca e nella co-conduzione di un evento pubblico dedicato alla cultura educativa per la sostenibilità, con l'obiettivo esplicito di sviluppare pensiero critico, autoimprenditorialità e capacità di presentazione pubblica del proprio lavoro.

Questa configurazione rende il corso strutturalmente affine a un prototipo di Service Learning orientativo (Bringle & Hatcher, 1995; Fiorin, 2016): gli studenti non sono destinatari passivi di contenuti disciplinari, ma soggetti agenti chiamati a connettere sapere teorico, lettura contestuale, progettazione educativa e riflessione sul proprio sviluppo professionale. La presenza di un evento pubblico co-condotto dagli studenti introduce una dimensione di accountability esterna che rafforza sia la motivazione alla qualità del lavoro sia la

La ricerca ha interessato due coorti consecutive del corso: 28 studenti nell'a.a. 2022/2023 e 33 nell'a.a. 2023/2024, per un totale di 61 partecipanti. La prevalenza di studentesse di area pedagogica riflette la composizione tipica del corso, inserito in un percorso di laurea magistrale orientato alla formazione degli educatori e dei formatori.

La rilevazione quantitativa ha fatto uso di un questionario a scala Likert a cinque punti (1 = *per nulla d'accordo*; 5 = *del tutto d'accordo*), somministrato in ingresso e in uscita dal percorso formativo, articolato in cinque subscale corrispondenti alle dimensioni di analisi del modello teorico: agency orientativa, responsabilità professionale, apprendimento trasformativo, Career Management Skills e GreenComp applicato alla progettazione educativa. Lo strumento è stato costruito a partire da item già validati in letteratura – per le CMS: Sultana (2012); per il pensiero trasformativo: King (2009); per l'agency: Biesta e Tedder (2007) – e adattati al contesto specifico del corso. La rilevazione qualitativa ha invece fatto uso di una griglia analitica strutturata, applicata ai 61 project work finali e articolata in otto indicatori ricorrenti coerenti con i costrutti teorici del modello.

I dati vengono discussi in chiave esplorativa. L'assenza di un gruppo di controllo e l'ampiezza circoscritta dei campioni non consentono di attribuire gli incrementi rilevati esclusivamente al dispositivo di Service Learning, né di generalizzare i risultati oltre il contesto specifico. Le evidenze qui presentate hanno pertanto valore orientativo e preparatorio rispetto a disegni di ricerca di maggiore rigore, discussi nella sezione conclusiva.

5. Risultati e discussione

5.1 Dati quantitativi pre/post su due coorti

I risultati della rilevazione quantitativa mostrano andamenti coerenti tra le due coorti e in linea con le ipotesi teoriche del modello. La Tabella 1 riporta i valori medi pre/post per ciascuna delle cinque dimensioni analizzate, con il relativo incremento (Δ).

Dimensione	Coorte 1 (n=28) Pre	Coorte 1 Post	Δ	Coorte 2 (n=33) Pre	Coorte 2 Post	Δ
Agency orientativa	2.84	3.96	+1.12	2.79	4.08	+1.29
Responsabilità professionale	3.12	4.10	+0.98	3.05	4.18	+1.13
Apprendimento trasformativo	2.68	3.88	+1.20	2.71	4.01	+1.30
Career Management Skills	2.74	3.79	+1.05	2.81	3.92	+1.11
GreenComp applicato	2.45	3.91	+1.46	2.51	4.06	+1.55

Tab. 1: Valori medi pre/post e incrementi (Δ) per le cinque dimensioni nelle due coorti. *Nota.* Scala Likert 1-5. I valori indicano medie aritmetiche delle risposte ai rispettivi item per ciascuna subscala. Δ = differenza tra valore post e valore pre

La coerenza degli andamenti tra le due coorti – con incrementi che si replicano in tutte e cinque le dimensioni e con valori finali comparabili – conferisce alle tendenze rilevate una robustezza esplorativa che va al di là della semplice coincidenza. Alcuni pattern meritano una discussione più approfondita.

In primo luogo, gli incrementi più marcati si registrano nelle dimensioni dell'agency orientativa e di GreenComp applicato alla progettazione educativa. Questo risultato è strutturalmente coerente con la logica del corso, che insiste sul confronto diretto con problemi educativi reali, sulla proget-

tazione situata e sulla traduzione operativa dei valori della sostenibilità in azioni concrete. L'incremento nell'agency orientativa – Δ = +1.12 e +1.29 nelle due coorti – suggerisce che il dispositivo riesca a mobilitare nei partecipanti una maggiore capacità di iniziativa, interpretazione e azione responsabile, non come competenza astratta, ma come postura concreta rispetto ai problemi affrontati nel corso. L'incremento in GreenComp applicato, il più elevato in assoluto (Δ = +1.46 e +1.55 rispettivamente), indica che gli studenti sviluppano nel corso del percorso una capacità significativamente più alta di applicare le categorie della sostenibilità alla progettazione educativa: non soltanto di conoscere il framework, ma di usarlo come strumento operativo di lettura e di intervento.

In secondo luogo, le Career Management Skills mostrano una crescita più contenuta ma stabile: Δ = +1.05 e +1.11 nelle due coorti. Questo pattern è teoricamente interessante: suggerisce che un dispositivo di Service Learning orientato alla sostenibilità agisca in modo più diretto sulla postura professionale e sulla capacità di lettura contestuale – dimensioni che richiedono immersione in un contesto reale e riflessione sull'esperienza – piuttosto che sulle competenze di gestione della carriera in senso stretto, che richiedono presumibilmente esperienze più prolungate, diversificate e di esplicita focalizzazione sulla propria traiettoria biografico-professionale. Questa osservazione ha implicazioni progettuali rilevanti, discusse nel paragrafo 6.

L'apprendimento trasformativo mostra incrementi intermedi e costanti tra le due coorti (Δ = +1.20 e +1.30), con valori finali che si attestano intorno a 3.88–4.01. Questo risultato è interpretabile come evidenza che il percorso formativo produce, nella percezione degli studenti, una revisione significativa delle proprie rappresentazioni preesistenti, pur senza raggiungere il livello di profondità trasformativa che caratterizzerebbe dispositivi specificamente progettati per attivare il disorientamento dilemmante nel senso mezirowiano (Mezirow, 1991).

5.2 Analisi qualitativa dei project work

L'analisi qualitativa dei 61 project work finali è stata condotta attraverso una griglia strutturata a otto indicatori, costruita in coerenza con il quadro teo-

rico del contributo. La Tabella 2 riporta le frequenze assolute e percentuali per ciascun indicatore, ordinate in senso decrescente.

Indicatore	**n**	**%**
Formulazione di azioni concrete riferite a un contesto reale	52	85%
Riflessività critica sul proprio processo di apprendimento	50	82%
Uso di linguaggio scientifico adeguato	50	82%
Riferimento esplicito agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile	47	77%
Connessione esplicita tra sostenibilità e ruolo professionale	47	77%
Riconoscimento di vincoli e complessità del contesto	44	72%
Utilizzo di GreenComp nella progettazione	42	69%
Esplicitazione di un cambiamento di prospettiva cognitiva o valoriale	38	62%

Tab. 2: Distribuzione degli indicatori qualitativi nei 61 project work *(N = 61).*
Nota. La presenza di ciascun indicatore è stata rilevata attraverso la griglia analitica applicata ai testi. I valori percentuali sono arrotondati all'unità

La frequenza elevata con cui gli studenti formulano azioni concrete riferite a contesti reali (85%) e ricorrono alla riflessività critica sul proprio apprendimento (82%) è coerente con la struttura del corso, che richiede esplicitamente entrambe le competenze nella costruzione del project work. Più significativo, dal punto di vista teorico, è il dato relativo all'esplicitazione di un cambiamento di prospettiva cognitiva o valoriale (62%): questa percentuale, pur non essendo oggetto di una richiesta esplicita nella consegna, documenta una presenza consistente di processi riconducibili all'apprendimento trasformativo nel senso mezirowiano, confermando e integrando i dati quantitativi della Tabella 1.

Il riconoscimento di vincoli e complessità del contesto (72%) e la connessione tra sostenibilità e ruolo professionale (77%) emergono come indicatori di una doppia capacità: quella di leggere il contesto con categorie analitiche appropriate e quella di collegare tale lettura alla propria identità professionale in formazione. Il dato sull'utilizzo di GreenComp nella progettazione (69%), letto insieme all'incremento quantitativo di Δ = +1.46/+1.55 nella dimensione corrispondente, suggerisce che il framework non rimanga per gli studenti un'etichetta astratta, ma diventi progressivamente uno strumento operativo di pensiero e di intervento.

5.3 Discussione integrata

L'integrazione dei dati quantitativi e qualitativi consente di articolare una risposta più robusta alla domanda teorica iniziale: in quali condizioni il Service Learning diventa dispositivo orientativo nell'Alta formazione? I dati indicano che la risposta non risieda nell'esposizione a un contesto reale in quanto tale, ma in tre condizioni strutturali che il corso analizzato soddisfa in modo riconoscibile.

La prima è la chiarezza e la condivisione dei learning outcomes orientativi fin dall'avvio del percorso. La presenza di framework espliciti come GreenComp e Career Management Skills consente agli studenti di nominare ciò che stanno imparando, di riconoscerlo come apprendimento significativo e di documentarlo in modo argomentato: operazioni indispensabili per la costruzione dell'identità professionale. La seconda è la qualità degli spazi riflessivi, intesi non come momenti accessori ma come fasi strutturali del dispositivo: i dati della Tabella 2 relativi alla riflessività critica (82%) e all'esplicitazione dei cambiamenti di prospettiva (62%) indicano che questi spazi producono non soltanto resoconto di ciò che è stato fatto, ma analisi di ciò che è stato appreso e di come tale apprendimento ha modificato il punto di vista degli studenti su sé stessi e sul proprio ruolo professionale. La terza condizione è la presenza di una dimensione pubblica e responsabile nell'esperienza: la co-conduzione di un evento aperto al pubblico introduce un elemento di accountability esterna che rafforza sia la motivazione alla qualità del lavoro sia la percezione del proprio ruolo come futuri professionisti dell'educazione.

6. Implicazioni progettuali, limiti e prospettive di ricerca

I risultati discussi hanno implicazioni progettuali che eccedono il contesto specifico del corso analizzato. In primo luogo, suggeriscono che la progettazione del Service Learning come dispositivo orientativo richieda una esplicitazione sistematica dei learning outcomes non solo disciplinari ma anche orientativi, con riferimento a framework condivisi e riconoscibili a livello europeo. Questo non significa ridurre la ricchezza dell'esperienza formativa

a un repertorio di competenze, ma offrire agli studenti un vocabolario per rendere visibile ciò che apprendono in termini di agency, responsabilità e capacità di lettura contestuale.

In secondo luogo, la coerenza tra framework adottati e strumenti valutativi è una condizione non negoziabile. Valutare il Service Learning soltanto attraverso la qualità tecnica del prodotto finale significa perdere di vista la maggior parte degli esiti orientativi del dispositivo. Gli strumenti più adeguati – diari di bordo, portfolio riflessivi, rubriche analitiche, supervisione riflessiva individuale e collettiva – richiedono un investimento progettuale significativo, ma producono dati formativi di grande valore sia per lo studente sia per il docente.

In terzo luogo, i dati relativi alle Career Management Skills suggeriscono la necessità di integrare nel dispositivo spazi specifici di riflessione sul proprio profilo professionale, sulle reti di relazione e sulle traiettorie post-universitarie. Il Service Learning da solo non sviluppa automaticamente queste competenze: per farlo, occorre che il percorso includa momenti espliciti di narrazione autobiografica, di mappatura delle proprie risorse e di progettazione della propria traiettoria professionale nel contesto della transizione verde.

Il limite principale riguarda l'ampiezza dei campioni. Le due coorti di 28 e 33 studenti consentono di documentare tendenze significative sul piano esplorativo, ma non permettono generalizzazioni oltre il contesto specifico. L'assenza di un gruppo di controllo impedisce di isolare il contributo del dispositivo di Service Learning da altri fattori – motivazionali, contestuali, biografici – che possono concorrere allo sviluppo delle dimensioni rilevate.

Un secondo ordine di limiti riguarda gli strumenti utilizzati. Le scale Likert rilevano percezioni auto-riferite e non garantiscono accesso ai processi sottostanti, né consentono di cogliere le possibili tensioni, ambivalenze e resistenze che un'esperienza di Service Learning può generare. La griglia analitica applicata ai project work richiederebbe una procedura di validazione inter-rater per garantire maggiore affidabilità. Infine, la natura degli indicatori selezionati riflette le priorità teoriche del modello proposto, non l'intera complessità delle traiettorie reali degli studenti.

Il presente studio deve essere letto come contributo esplorativo che prepara il terreno a una ricerca di maggiore ampiezza e rigore metodologico.

Tale ricerca potrà utilmente assumere un disegno mixed-methods longitudinale, integrare rilevazioni in più time point, rubriche validate con procedura inter-rater, analisi qualitativa approfondita delle rielaborazioni scritte attraverso metodologie come la grounded theory o l'analisi narrativa, e dati di follow-up sull'identità professionale degli studenti nel periodo successivo al percorso formativo. L'estensione della ricerca a corsi analoghi in altri atenei consentirebbe inoltre di testare la replicabilità del modello e di identificare le variabili di contesto che ne modulano l'efficacia orientativa.

Una direzione particolarmente promettente riguarda lo studio delle condizioni che favoriscono o ostacolano l'apprendimento trasformativo nel Service Learning orientato alla sostenibilità: le narrazioni degli studenti, analizzate longitudinalmente, potrebbero documentare in modo più preciso i processi di revisione di prospettiva, le resistenze, i momenti di svolta e le condizioni istituzionali che li rendono possibili o li bloccano.

Conclusioni

Il contributo ha sostenuto che il Service Learning possa configurarsi come dispositivo di orientamento nell'Alta formazione a condizione che venga progettato in modo da integrare organicamente esperienza, riflessione, responsabilità e costruzione narrativa dell'apprendimento. Il nucleo teorico della proposta non consiste nell'attribuire al Service Learning un potere trasformativo automatico, ma nel dimostrare che tale potere dipende dalla qualità della progettazione didattica, dalla presenza di cornici teoriche esplicite e condivise e dalla capacità di rendere osservabili gli apprendimenti prodotti.

L'integrazione tra GreenComp e Career Management Skills ha consentito di leggere il dispositivo non soltanto come esperienza di formazione alla sostenibilità, ma come contesto nel quale gli studenti sviluppano strumenti concettuali e pratici per interpretare sé stessi, i problemi educativi del presente e le transizioni professionali contemporanee. Agency, responsabilità e apprendimento trasformativo non emergono dai dati come esiti separati e addizionabili, ma come dimensioni intrecciate di una medesima maturazione orientativa, che il dispositivo contribuisce a sostenere nella misura in cui è garantita la qualità della sua progettazione e della sua valutazione.

I dati raccolti sulle due annualità del corso *Modelli di formazione e guidance per la transizione verde* offrono evidenze coerenti con il modello teorico proposto e ne confermano la traducibilità in un disegno di rilevazione strutturato. Il valore principale del contributo risiede nell'aver proposto un lessico analitico, una struttura interpretativa e un'architettura valutativa per studiare con crescente rigore il Service Learning come dispositivo orientativo nell'Alta formazione, in una prospettiva che connette la qualità della formazione universitaria con le sfide della transizione ecologica e professionale del tempo presente.

Riferimenti bibliografici

Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/13286

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 112–122.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of service learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 71(3), 273–290. https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11778827

Butin, D. W. (2010). *Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education.* Palgrave Macmillan.

Cedefop. (2020). *Career management skills: Guidance systems in Europe*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2801/920352

Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164–181. https://doi.org/10.1177/105382591103400205

Di Fabio, A. (2014). Intrapreneurial Self-Capital: A new construct for the 21st century. *Journal of Employment Counseling*, 51(2), 98–111. https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2014.00045.x

Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. https://doi.org/10.1086/231294

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. https://doi.org/10.1080/13639080020028747

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

Fiorin, I. (a cura di) (2016). *Oltre l'aula: La proposta pedagogica del Service Learning*. Mondadori Education.

Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Dunod.

Jacoby, B. (1996). *Service-learning in higher education: Concepts and practices*. Jossey-Bass.

King, K. P. (2009). *Handbook of the evolving research of transformative learning*. Information Age Publishing.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Margiotta, U. (2012). *La pedagogia tra scienze dell'educazione e scienze della formazione*. Pensa MultiMedia.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In J. Mezirow & Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3–33). Jossey-Bass.

Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 50–65.

Nussbaum, M. C. (2001). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge University Press.

Pombeni, M. L., & Chiesa, R. (2009). *Il gruppo nel processo di orientamento*. Carocci.

Saltmarsh, J., & Hartley, M. (2011). *"To serve a larger purpose": Engagement for democracy and the transformation of higher education*. Temple University Press.

Savickas, M. L. (2011). *Career counseling.* American Psychological Association.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004

Sen, A. (1999). *Development as freedom.* Oxford University Press.

Sultana, R. G. (2012). Learning career management skills in Europe: A critical review. *Journal of Education and Work*, 25(2), 225–248. https://doi.org/10.1080/13639080.2010.547846

Taylor, E. W. (2008). Transformative learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2008(119), 5–15. https://doi.org/10.1002/ace.301

Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *@ctivités*, 3(1), 43–66. https://doi.org/10.4000/activites.1558

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

II.2
Service Learning e orientamento in ambito accademico

Paola Ricchiardi, Emanuela M. Torre[*]
Università degli Studi di Torino

Introduzione

L'orientamento in itinere in ambito universitario rappresenta una leva strategica per sostenere gli studenti nella costruzione di scelte formative e professionali consapevoli, favorendo l'esplorazione di carriera, la motivazione allo studio e lo sviluppo dell'identità professionale. In particolare, le difficoltà nella prefigurazione del futuro lavorativo, spesso condizionate da rappresentazioni parziali o stereotipate delle professioni, rendono necessari interventi capaci di integrare apprendimento teorico ed esperienza concreta. In questo contributo si analizza il potenziale orientativo dei percorsi di Service Learning in ambito accademico, a partire da una recente systematic review sul tema. Gli studi presi in esame riguardano programmi relativi all'esplorazione di carriera e alla preparazione professionale degli studenti universitari. Il lavoro presenta inoltre una sperimentazione di Service Learning rivolta a futuri professionisti dell'area socio-psico-pedagogica, realizzata attraverso la costituzione di équipe multiprofessionali impegnate nel sup-

* A P. Ricchiardi spettano i seguenti paragrafi: 1, 2, 4, 4.1, 4.4.. A E.M. Torre spettano il paragrafo 3, 4.2, 4.3.

porto allo studio di minori in condizioni di svantaggio. I risultati evidenziano ricadute positive sullo sviluppo di competenze professionali e trasversali, sulla consapevolezza dei ruoli professionali e sull'orientamento alle scelte future, confermando l'importanza della supervisione pedagogica e della riflessione guidata per massimizzare l'efficacia orientativa dell'esperienza.

1. L'orientamento in itinere in ambito accademico

L'orientamento universitario rappresenta un insieme di pratiche, servizi e interventi finalizzati ad accompagnare lo studente nelle scelte formative e professionali, prima, durante e dopo il percorso universitario. Tali interventi si propongono di supportare lo studente nella scelta consapevole del corso di studi, favorendo la conoscenza di sé (interessi, attitudini, valori, competenze) e del contesto formativo e professionale di riferimento. Intendono in tal modo ridurre il rischio di abbandono, ritardo negli studi e insuccesso accademico, connessi con scelte poco consapevoli, e favorire un maggior benessere futuro, promuovendo l'autonomia decisionale e la progettualità personale. L'orientamento universitario viene realizzato in tre momenti principali: in ingresso, in itinere e in uscita. Nell'orientamento in ingresso, che si colloca nella transizione scuola-università, viene dato un ampio spazio alle iniziative di carattere informativo (Open Days, Saloni…) (Boyd, 2025), ad oggi ancora prevalenti in Italia. A queste si affiancano i percorsi di tipo formativo. Questi ultimi, volti allo sviluppo delle competenze orientative, hanno una lunga tradizione e hanno visto sperimentazioni sistematiche recenti anche nei nostri contesti, grazie al sostegno dei fondi PNRR (Misura 1.6.) (Sicuriello, 2025; Ricchiardi, Torre & Lattanzi, 2023). L'orientamento in uscita si è invece arricchito nel tempo di contributi di ricerca specifici per il supporto all'impiego dei laureati, con attenzione oggi soprattutto alle variabili di contesto in continuo mutamento e alla valorizzazione della persona e dei suoi diritti (Donald, 2025). Nelle università italiane l'orientamento in itinere coincide spesso con le attività definite di "tutorato", in quanto è concepito principalmente come un accompagnamento dello studente, attraverso il supporto allo studio, il counseling psicologico, la guida all'uso dei servizi (con specializzazioni differenti a seconda della difficoltà: disabilità, back-

ground migratorio, appartenenza ai *care leavers*…). Rientrano nel supporto in itinere però anche forme di riorientamento e azioni specifiche di "prefigurazione professionale". Queste ultime, in progressivo sviluppo nei nostri contesti (anche grazie ai progetti POT e PLS[1]), hanno diverse finalità, che vanno dal favorire una riflessione sulla carriera scelta (per confermarla o meno; per scegliere l'indirizzo, la specializzazione professionale…; per selezionare gli esami a scelta; per individuare il contesto di tirocinio più vicino ai propri interessi…), al consentire l'esplorazione delle famiglie professionali nelle loro diverse articolazioni (Fabbri & Giampaolo, 2021), con un impatto potenziale più generale sull'identità professionale. Si propongono inoltre spesso di dare maggior senso e significato a ciò che gli studenti stanno approfondendo negli insegnamenti (specie quelli più generalisti dei primi anni), consentendo di connettere teoria e pratica, anche a fini motivazionali (De Maria & Montorsi, 2023). Tali forme di orientamento in itinere si sono focalizzate in alcuni progetti (es. TECO-D) sull'autovalutazione degli studenti per promuovere il monitoraggio del proprio sviluppo professionale (Federighi, Del Gobbo & Frison, 2021). Altre tipologie di intervento si centrano invece sull'orientamento differenziale, per consentire agli studenti di distinguere compiti e ruoli di professioni affini (Ricchiardi et al., 2021). L'orientamento in itinere, come supporto all'esplorazione di carriera vede oggi una crescita anche a fronte della difficoltà degli studenti nella costruzione di prefigurazioni professionali corrette. Non sono infrequenti rappresentazioni parziali o stereotipate, basate su informazioni frammentarie, esperienze indirette o pressioni sociali. Tali rappresentazioni incidono negativamente sulla qualità delle scelte formative e sulla coerenza dei percorsi intrapresi (Akosah-Twumasi et al., 2018). Un ampio filone di studi ha approfondito, per esempio, la presenza di stereotipi rispetto alle discipline STEM (Luo et al., 2021; Piazza, Castiglione & La Rosa, 2023). Un altro consistente corpus di ricerche ha affrontato il ruolo degli stereotipi di genere nelle scelte (Ginevra, 2009). È noto che gli stereotipi si rafforzano quando

1 I POT (Piani di Orientamento e Tutorato) e PLS (Piani Lauree Scientifiche) sono progetti nazionali, promossi dal Ministero, per migliorare la scelta universitaria (con azioni di orientamento disciplinare) e ridurre l'abbandono accademico.

le professioni sono conosciute solo in modo astratto. Di qui l'importanza di esperienze concrete che consentano di confrontare le aspettative con la realtà, di scoprire ruoli e contesti non previsti nella professione per la quale ci si sta preparando e di ampliare l'immaginario professionale. In specifico, le esperienze pre-professionali (come tirocinio e Service Learning), i laboratori di simulazione, i work-shop con i professionisti, possono incrementare le conoscenze in ambito lavorativo e quindi la consapevolezza rispetto a scelte professionali specifiche. Si tratta della possibilità di effettuare esperienze guidate, simulate o reali, per poter attivare riflessioni, confronti tra aspettative e realtà, autovalutazioni. Di seguito illustreremo come in specifico le attività di Service Learning possano essere efficacemente impiegate a scopi orientativi.

2. I percorsi di Service Learning per l'orientamento

I percorsi di Service Learning prevedono il coinvolgimento di studenti nella realizzazione di attività a favore della comunità, utilizzando conoscenze e competenze acquisite all'interno del curricolo scolastico o accademico. Il focus è contemporaneamente sullo sviluppo personale e professionale degli studenti e sul servizio reso alla comunità, i cui referenti indicano i bisogni della collettività a cui appartengono e co-progettano le attività di supporto. L'apprendimento per gli studenti deriva dal ciclo tra azione e riflessione sull'azione (Eyler & Giles, 1999). Il confronto con professionisti in situazioni reali, l'opportunità di mettere in atto quanto appreso e di sperimentarsi in prima persona, il confronto con gli altri studenti e con il docente nelle sessioni di supervisione in Università (volte a promuovere una riflessione critica sull'esperienza durante il processo) possono favorire l'acquisizione di maggiori conoscenze realistiche sulla professione, lo sviluppo di valori professionali e l'acquisizione di consapevolezza rispetto alle conoscenze e competenze richieste, nonché alcune conoscenze su di sé (interessi, motivazioni, preferenze, aspetti da migliorare…) (Maulini & Miatto, 2023). Il Service Learning risulta dunque promettente anche per le ricadute orientative. Riporteremo di seguito i risultati di una systematic review realizzata in merito.

3. Esiti di una systematic review

Da una recente systematic review condotta sul tema delle ricadute orientative del Service Learning (Torre & Ricchiardi, 2025) è emerso un numero costante di studi sull'argomento nel decennio 2015-2024[2]. La revisione, focalizzata sulle ricerche empiriche sviluppate in ambito universitario ha individuato nei 45 contributi presi in esame due macro filoni: alcuni studi riguardano programmi volti a promuovere, attraverso l'Academic Service Learning (ASL), le *scelte professionali* mentre altri la *preparazione di carriera*. I primi (35,5% dei contributi esaminati) si propongono di consentire una riflessione sul progetto professionale degli studenti, perché possano meglio direzionarlo (es. scelta dell'indirizzo di studi successivi, scelta dell'ambito professionale specifico) (es. Nilsen et al., 2020; Barnes & Tate, 2022), promuovendo allo scopo anche esperienze in contesti non noti agli studenti, ma promettenti dal punto di vista professionale (es. Augustin, Freshman, 2016; Ebner, 2017). Tali programmi incidono soprattutto sull'esplorazione di carriera (Hok-Ka et al., 2016) e sull'adattabilità professionale, intesa come capacità di proiettarsi con fiducia nel futuro e volontà di conoscere a fondo i percorsi professionali possibili (Pong & Leung, 2023).

Il secondo filone accoglie la maggioranza degli studi esaminati (65,5%). I programmi studiati in questo caso hanno la finalità di consolidare le competenze professionali degli studenti iscritti ad un certo indirizzo (es. Chen, 2023). Vere e proprie competenze professionali vengono promosse soprattutto nei percorsi di ambito psico-educativo, contesto in cui è più semplice effettuare esperienze vicine a quelle lavorative. Gli studi condotti in questo ambito mostrano infatti impatti significativi percepiti sulla preparazione di carriera (es. Choo et al., 2016). Sono stati individuati però anche programmi destinati a studenti di corsi di studio di tipo economico o giuridico che utilizzano l'ambito educativo per far emergere competenze di leadership, relazionali, organizzative… utili in qualunque contesto lavorativo (es. Bonnan-White & Lanaras, 2024). Analogamente i percorsi multidisciplinari favoriscono soprattutto competenze trasversali funzionali al lavoro (es. Na-

2 Sono state consultate 4 banche dati: Education Source, ERIC, Scopus, Web of Science.

tarajarathinam, Qiu & Lu, 2023). Gli studi fanno emergere inoltre che sperimentare condizioni di lavoro con soggetti svantaggiati (tipico del SL) ha l'effetto di promuovere anche un modo diverso di percepire la professione (es. Alzeera & Ward, 2022), agendo quindi soprattutto sugli aspetti etici della rappresentazione professionale.

Gli esiti della systematic review corroborano l'ipotesi che i progetti di ASL (Academic Service Learning) possano incidere sia sull'"esplorazione di carriera" e le scelte professionali specifiche sia sulla "preparazione di carriera", stimolando competenze tecnico-specifiche, ma anche trasversali. Gli studi sottolineano tuttavia che i programmi di Service Learning risultano più efficaci, anche per il conseguimento delle finalità orientative, se l'esperienza viene accompagnata da forme di supervisione, discussione in aula e/o condivisione degli esiti conseguiti (Varvarigou, 2023). Si tratta infatti di occasioni per attivare il pensiero critico su quanto si osserva sul campo, per promuovere la riflessione personale sulle proprie competenze, su quelle che si possiedono già e quelle da formare ulteriormente, sul proprio modo di percepire la professione, sui valori in gioco, sull'evolvere degli interessi professionali, sulle proprie caratteristiche personali.

Presenteremo di seguito una sperimentazione relativa ad un programma di Service-Learning con équipe multiprofessionali di studenti volta a favorire l'esplorazione di carriera, l'identità professionale, anche nel confronto con professioni di confine (argomento non affrontato negli studi presi in esame dalla systematic review), e lo sviluppo di competenze professionali specifiche. Si tratta di un'esperienza accompagnata da supervisione pedagogica.

4. Un progetto di Service Learning per professionisti di area socio-psico-pedagogica

Nel periodo COVID (Bruschi, Ricchiardi & Torre, 2022) un gruppo di ricerca dell'Università di Torino ha avviato un percorso di Academic Service Learning, denominato "Un Assist verso il successo". Si tratta di un programma volto ad affiancare nei compiti a casa (attraverso un accompagnamento da remoto) i ragazzi delle scuole secondarie di primo grado di Torino che avevano subito maggiormente gli effetti della chiusura delle scuole. Gli al-

lievi, individuati dalle scuole, venivano seguiti in piccolo gruppo per un periodo di alcuni mesi da una coppia di studenti del corso di laurea in Scienze dell'educazione. Il percorso ha in seguito coinvolto anche studenti di altri tre corsi di laurea (Scienze e Tecniche Psicologiche, Scienze della Formazione Primaria, Servizio Sociale), al fine di favorire un confronto tra futuri professionisti. Nella realtà lavorativa infatti educatori, assistenti sociali, psicologi e insegnanti spesso si trovano a collaborare in équipe multidisciplinari, ma la loro formazione iniziale non prevede momenti di scambio e interazione. Un'altra trasformazione importante del programma negli anni ha riguardano la presenza. Terminato il periodo pandemico, l'intervento inizialmente svolto online, su richiesta delle scuole, ha cominciato a realizzarsi soprattutto in presenza, in quelli che vengono attualmente considerati "Poli territoriali". Il focus è rimasto sull'accompagnamento esperto nei compiti a casa. Diversi programmi di Service Learning a livello internazionale sono da tempo rivolti al sostegno nei compiti a casa, da un lato perché si tratta di un'attività che gli studenti universitari possono effettuare con una buona efficacia (specie se formati e seguiti adeguatamente), dall'altro perché si tratta di una necessità rilevante: poter disporre di "risorse educative" aggiuntive per coloro che vivono in condizione di povertà educativa è essenziale. Senza un supporto competente il compito rischia, infatti, di diventare uno strumento di ulteriore discriminazione (McCrory, 2022), specie in Italia, Paese europeo in cui i compiti a casa occupano il tempo maggiore (Censis, 2024).

Il team multidisciplinare di ricerca dell'Università di Torino ha studiato, in specifico, modalità di accompagnamento esperto nei compiti a casa fondate su interventi di potenziamento cognitivo e motivazionale volti a promuovere l'acquisizione di strategie di apprendimento significative negli allievi con più difficoltà. Tali interventi sono diventati oggetto di formazione per i futuri professionisti in ambito socio-psico-pedagogico e opportunità di sperimentazione diretta a favore della comunità, attraverso la realizzazione dei progetti di Service-Learning. Il programma ha sempre previsto infatti una formazione iniziale degli studenti universitari (con interventi in ambito sociologico, psicologico e pedagogico) e un accompagnamento in itinere nella forma della supervisione pedagogica.

4.1 Obiettivi specifici del progetto

Il progetto si propone i seguenti obiettivi:

- favorire nei futuri professionisti in ambito socio-psico-pedagogico lo sviluppo di competenze per supportare l'apprendimento di qualità di minori in condizioni di svantaggio socio-culturale e/o con background migratorio con interventi da remoto o in presenza;
- favorire la capacità di collaborare all'interno di équipe multiprofessionali;
- sensibilizzare nei confronti dei bisogni emergenti nella comunità di appartenenza;
- promuovere soft skill centrali per il lavoro (organizzazione, comunicazione, lavoro in gruppo…).

4.2 Il programma "Un Assist verso il successo"

Il programma di Service Learning "Un Assist vero il successo" prevede oggi un supporto allo studio di 32 ore complessive articolate in sessioni settimanali di un'ora e mezza o due ore, in piccolo gruppo, sotto la guida di due o più tutor universitari frequentanti corsi di laurea differenti. Nelle sperimentazioni in presenza ("Poli territoriali") è possibile avere rappresentati anche gli studenti di tutti e quattro i corsi di laurea coinvolti. I futuri professionisti, in équipe miste, hanno così l'opportunità di mettersi in gioco, di mettere alla prova le competenze professionali maturate confrontandosi con alunni, insegnanti, genitori e referenti del terzo settore. Hanno inoltre l'opportunità di comprendere meglio i confini della professione scelta (funzioni e mansioni specifiche) in un lavoro che simula quello delle équipe multiprofessionali, in cui ciascuno ha il proprio ruolo. Il confronto avviene anche nelle sessioni di supervisione, che alimentano il dialogo interprofessionale. Riportiamo come esempio il progetto di Service Learning condotto con i bambini rom presso il Villaggio Globale di Cumiana[3], dove gli studenti

3 https://www.sermig.org/idee-e-progetti/re-te/villaggio-globale.html

universitari di tutti e quattro gli ambiti collaborano con i volontari che hanno fondato e gestiscono il servizio. Qui i quattro futuri professionisti, pur lavorando insieme nella realizzazione generale del programma, hanno suddiviso le responsabilità. I futuri assistenti sociali hanno dedicato maggior impegno nei rapporti con le famiglie e con i servizi. L'accompagnamento nello studio degli allievi delle scuole secondarie di primo grado è invece l'ambito a cui hanno dedicato più tempo i futuri educatori. La pianificazione e gestione di un programma trasversale sulle emozioni e soprattutto sulla gestione della rabbia è stato realizzato dai futuri psicologi. Lo sviluppo di interventi di potenziamento della readiness cognitiva e delle competenze di base in lingua e matematica per gli studenti viene invece portato avanti soprattutto dagli studenti di Scienze della Formazione Primaria. Tutti gli studenti universitari hanno comunque sperimentato tutti i ruoli, per comprendere meglio anche le sfide di professioni di confine.

4.3 Esiti

Riportiamo alcuni esiti della sperimentazione 2024-25 che ha coinvolto 98 studenti delle scuole secondarie di primo grado derivanti da 14 scuole del Comune di Torino[4], 30 studenti universitari in qualità di tutor provenienti da 4 corsi di studio (Scienze dell'educazione, Scienze della Formazione Primaria, Scienze e Tecniche Psicologiche e Servizio Sociale) e 2 enti del terzo settore (Gruppo Abele, Sermig). Le attività prevedono una valutazione multilivello. Viene somministrata, prima e dopo l'intervento, una scala a cinque livelli sia agli insegnanti sia ai tutor universitari che seguono i ragazzi. Gli esiti vengono triangolati con le autovalutazioni degli allievi coinvolti nel supporto scolastico. Anche per gli studenti universitari è prevista un'autovalutazione delle competenze (pre e post) con una scala da 1 a 10. Su quest'ultima misura focalizziamo l'attenzione in questo contributo, in quanto evidenzia le ricadute del programma sulla promozione di competenze professionali e di soft skill importanti per il lavoro. Interessante constatare che

4 Il Comune di Torino sostiene il progetto.

in ambedue gli ambiti gli studenti si autovalutano in ingresso mediamente sopra al 7 (tra 7 e 8), mostrando di avere una buona stima delle proprie competenze (motivo probabilmente della candidatura). Nonostante i livelli già molto elevanti in ingresso si rileva un ulteriore lieve incremento di alcune competenze professionali specifiche (fig. 1) e un più marcato potenziamento della fiducia in sé e della flessibilità (fig. 2).



Fig. 1 – Trasformazioni delle competenze pre-professionali

Il Service Learning favorisce lo sviluppo di alcune competenze professionali come l'utilizzo di strategie di potenziamento cognitivo (+1,21), la capacità di insegnare strategie di organizzazione del tempo (+0,42), le competenze tecnologiche (+0,41), la gestione dei rapporti con le famiglie (+0,45). I futuri professionisti si rendono conto tuttavia della difficoltà di lavorare con adolescenti (-1,48), di motivarli (-0,70), di insegnare loro strategie di studio (-1,29). Si tratta di un esito altrettanto importante, perché l'esperienza ha consentito di rendersi conto della difficoltà del compito. Sarà utile sia per coloro che svolgeranno direttamente questa attività (es. educatori, psicologi), ma anche per le altre figure professionali che potranno meglio dire-

zionare il loro lavoro (es. i futuri insegnanti potranno calibrare meglio i compiti attribuiti, mentre i futuri assistenti sociali potranno comprendere meglio le sfide poste da progetti di questo tipo e contenere le aspettative).

Ampio sviluppo, come detto sopra, presentano competenze trasversali come la "fiducia in sé" (+1,24) e la "flessibilità" (+0,96).

Le differenze riscontrate tra le medie, confrontate calcolando il t di Student per campioni appaiati, sono statisticamente significative con p=0,017.

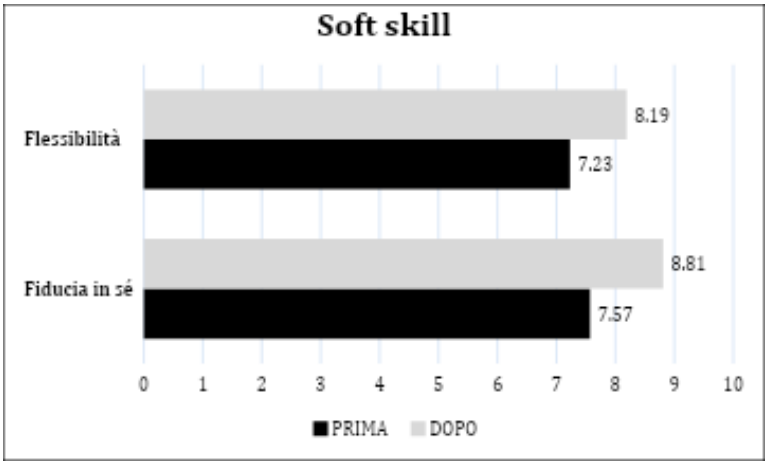


Fig. 2 – Trasformazioni nelle competenze trasversali

4.4 Follow up

A distanza di 6 mesi, ai tutor coinvolti nelle attività di SL è stato somministrato un questionario per valutare le ricadute orientative. Il 77,8% dei rispondenti ha affermato che il progetto ha consentito di comprendere meglio la futura professione (collocandosi tra "molto" e "moltissimo"), con una media nella scala da 1 a 5 di 4,22 (d.s.=1,09). La maggior parte dei rispondenti ha affermato di aver compreso "abbastanza" la professione altrui (66,7%), con una media di 3,11 (d.s.=0,60). Gli studenti hanno percepito l'utilità della supervisione durante il progetto per ragionare sull'esperienza e comprendere meglio la propria futura professione (m= 3,78, d.s.=1,09).

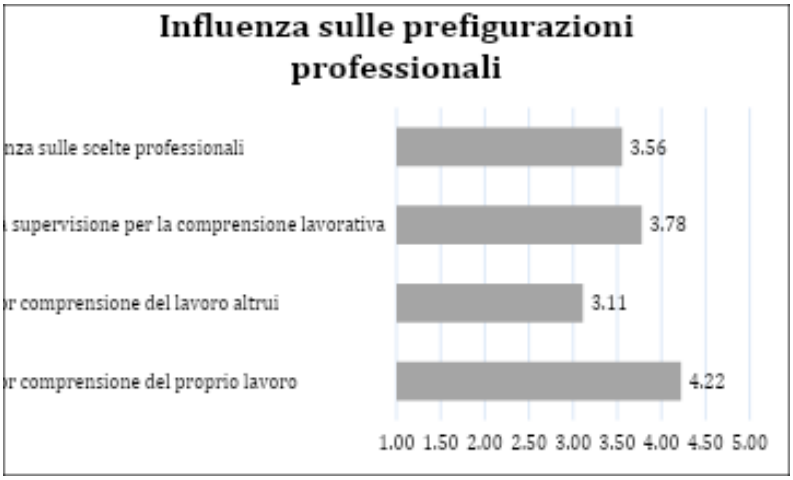


Fig. 3 – Impatto sulle prefigurazioni professionali

Elevata è anche la percezione di influenza sulle scelte professionali (m=3,56, d.s.=1,33). Gli studenti affermano, per esempio, di aver scelto, grazie al progetto, la fascia d'età con cui desiderano lavorare (includendo o escludendo gli adolescenti). Alcuni affermano di aver scoperto delle abilità. Altri affermano che il progetto ha "ampliato la prospettiva lavorativa" o ha "confermato l'idea precedente". Una studentessa di Scienze della Formazione Primaria afferma: "*Lavorare con i bambini più in difficoltà in un contesto extra-scolastico è una grande sfida per i futuri insegnanti. Può essere utile per comprendere meglio quali possono essere i maggiori punti di criticità e quali di forza su cui poter lavorare per raggiungere grandi obiettivi. Lavorare solo con bambini che fanno più fatica infatti, permette di avere uno sguardo più mirato sulle difficoltà, in modo da poter poi attuare in classe strategie per includere tutti".*

Conclusioni

Una scarsa o errata conoscenza di sé e delle caratteristiche specifiche della professione scelta sono responsabili di decisioni poco accurate e quindi di una possibile insoddisfazione lavorativa futura (Ero lu & Ero lu, 2020). Pia-

nificare interventi di ASL che lavorino sulle prefigurazioni professionali può essere d'aiuto sia per comprendere meglio la direzione verso la quale specializzarsi, ma anche per apprendere a lavorare in équipe multidisciplinari, sapendo calibrare le aspettative reciproche.

Riferimenti bibliografici

Akosah-Twumasi, P., Emeto, T. I., Lindsay, D., Tsey, K., & Malau-Aduli, B. S. (2018). A systematic review of factors that influence youths' career choices—The role of culture. *Frontiers in Education*, 3, Article 58. https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00058

Augustin, F., & Freshman, B. (2016). The effects of service-learning on college students' attitudes toward older adults. *Gerontology & Geriatrics Education*, 37(2), 123–144.

Barnes, J., & Tate, J. (2022). An on-campus ESL program reflects on the ripple effects for students, the institution, the local community, and beyond. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 14(1). https://doi.org/10.54656/MVGF2254

Bonnan-White, J., & Lanaras, E. (2024). Leadership opportunities in service-learning: A pilot study in a homeland security classroom. *Journal of Community Engagement and Higher Education*, 11(3), 19–32.

Boyd, J. (2025). The influence of career guidance and open days on first-generation students' university choices. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 55(1), 125–137. https://doi.org/10.20856/jnicec.5509

Bruschi, B., Ricchiardi, P., & Torre, E. M. (2022). Assist towards success: A project for inclusion (through) digital / Un assist verso il successo: Un progetto per l'inclusione (attraverso il) digitale. *Educational Reflective Practices*, 22(1), 169–187.

Censis. (2024). *58° rapporto sulla situazione sociale del Paese*. FrancoAngeli.

Chen, A. (2023). Integrating pedagogy and practice: The impact of academic service learning in the TEFL context in higher education. *Education as Change*, 27(1), 1–24.

Choo, J., Tan, Y. K., Ong, F., Tiong, S. S., Nair, S., Ong, J., & Chan, A. (2016). What works in service-learning? Achieving civic outcomes, academic connection, career preparation, and personal growth in students at Ngee Ann Polytechnic. *Journal of Community Service Learning*, 25(2), 95–132.

De Maria, F., & Montorsi, S. (2023). Promuovere lo sviluppo professionale nella

transizione scuola-università. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 23(2), 296–306.

Donald, W. (2025). *Developing employability capital in university students: A practical guide*. Routledge.

Ebner, P. (2017). Preparing students for extension careers and expanding U.S. extension reach through international service learning. *The Journal of Extension*, 55(4), Article 25. https://doi.org/10.34068/joe.55.04.25

Ero lu, S. Y., & Ero lu, E. (2020). Career Planning Scale of students studied in sports sciences (CPS): Validity and reliability study. *International Journal of Progressive Education*, 16(3), 123–131.

Eyler, J., & Giles, D. E., Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.

Fabbri, L., & Giampaolo, M. (2021). Prefigurare professionalità future: I Piani per l'Orientamento e il Tutorato dei CdL L-19. *Educational Reflective Practices*, 1, 5–21. https://doi.org/10.3280/erpoa1-2021oa11484

Federighi, P., Del Gobbo, G., & Frison, D. (2021). Un dispositivo di self-directed guidance per orientare alle professioni educative. *Educational Reflective Practices*, 1, 22–36. https://doi.org/10.3280/erpoa1-2021oa11488

Ginevra, M. C. (2009). Stereotipi e scelte scolastico-professionali. *GIPO – Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 13(1), 31–43.

Hok-ka, C. M., Wing-fung, C. C., & Cheung-ming, A. C. (2016). The long-term impact of service learning on graduates' civic engagement and career exploration in Hong Kong. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(4), 37–56.

Luo, T., So, W. W. M., Wan, Z. H., et al. (2021). STEM stereotypes predict students' STEM career interest via self-efficacy and outcome expectations. *International Journal of STEM Education*, 8, Article 36. https://doi.org/10.1186/s40594-021-00295-y

Maulini, C., & Miatto, E. (2023). Il service learning al "servizio" di una didattica orientativa e orientante. *Lifelong, Lifewide, Learning*, 20(43), 91–100.

McCrory Calarco, J., Horn, I. S., & Chen, G. A. (2022). "You need to be more responsible": The myth of meritocracy and teachers' accounts of homework inequalities. *Educational Researcher*, 51(8), 515–523. https://doi.org/10.3102/0013189X221111337

Natarajarathinam, M., Qiu, S., & Lu, W. (2023). Designing and assessing a multidisciplinary service-learning course in supply chain management. *INFORMS Transactions on Education*, 23(3), 196–209.

Nilsen, R., Gillis, A., Hutson, B., & Blanchard, L. (2020). From reflection to résumés: Alumni perceptions of a multi-term public service program's connection to career. *Journal of Community Engagement and Higher Education*, 12(3), 33–52.

Piazza, R., Castiglione, G., & La Rosa, V. L. (2024). Potenziare la capacità di scelta nell'orientamento: Un percorso di sviluppo di autodirezione nell'area STEM. *Lifelong, Lifewide, Learning*, 20(43), 160–169.

Pong, J., & Leung, C. H. (2023). The impacts of community-service learning on career adaptability and ethics and social responsibility of university students. *Journal of Education and Work*, 36(4), 251–269.

Ricchiardi, P., Torre, E. M., & Lattanzi, T. (2023). Percorsi di educazione alla scelta: Valutazione dell'efficacia differenziale. *Lifelong, Lifewide, Learning*, 20(43), 246–266.

Ricchiardi, P., Torre, E. M., Colombo, L., Dellavalle, M., Ghislieri, C., & Torrioni, P. (2021). Educatori, assistenti sociali, psicologi e insegnanti: Uno strumento per l'autovalutazione delle rappresentazioni professionali degli studenti. *Educational Reflective Practices*, 1, 49–64. https://doi.org/10.3280/erpoa1-2021oa11510

Torre, E.M., & Ricchiardi, P. (2025). Service learning e orientamento universitario. *Pedagogia Oggi*, 83(3), 91–105.

Sicurello, R. (2024). Orientamento attivo nella transizione scuola-università-lavoro. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 2, 42–60. https://doi.org/10.3280/exioa2-2024oa19156

Varvarigou, M. (2023). Student musicians' reflection on their experiences of belonging whilst serving others. *International Journal of Education & the Arts*, 24(7), 2–23.

II.3
Service Learning e benessere delle studentesse e degli studenti universitari

Daniela Frison
Università degli Studi di di Firenze

Introduzione

Il *Service Learning* (SL) può contribuire a favorire il benessere degli studenti e delle studentesse universitarie? Può rappresentare un'opportunità efficace per supportare lo sviluppo di senso di appartenenza alla comunità accademica e territoriale, riconosciuto come fattore protettivo e facilitante lo *student well-being*? Può, tra le sue riconosciute valenze orientative, facilitare la riflessione sulla complessità di professioni ad alta intensità relazionale, come quelle educative, formative, sanitarie contribuendo a formare e preparare studenti e studentesse al riconoscimento e alla gestione di tale complessità nel contesto professionale?

Sebbene gli studi che indagano tale possibile ricaduta del SL siano ancora molto limitati, il contributo intende partire da quanto oggi la letteratura offre sul tema per dare forma ad alcune riflessioni che possano guidare la progettazione di opportunità di SL che, accanto alle ricadute sugli apprendimenti e sui risultati accademici, sullo sviluppo delle competenze trasversali o sulla promozione di *employability* (e altre numerose e riconosciute potenzialità e benefici del SL che la letteratura ormai pluriennale e consolidata sul tema ha messo in evidenza) attenzionino anche la dimensione del benessere. Ciò che emerge da precedenti ricerche e progettualità sullo *student well-being* (Frison & Funari, 2025) è che, prevalentemente, le

ricerche guidate da questo costrutto presentino e/o valutino gli esiti di azioni di formazione e accompagnamento volte a promuovere la resilienza degli studenti o a contrastare forme di ansia, stress e depressione e che solo limitatamente esse si concentrino sulla creazione di ambienti ed esperienze di apprendimento orientate al well-being come potrebbe essere quella offerta dal SL. Inoltre, alcune professioni più di altre, in particolare le citate professioni educative, formative e in generale della cura, soffrono oggi di una scarsa attrattività, tanto da giungere a parlare di un "esodo dalla professione educativa" (Animazione Sociale, 2023; Cornacchia, 2004; Premoli, 2022) e richiedono dunque un particolare investimento, soprattutto durante la fase di formazione iniziale e nei processi di professionalizzazione, per lavorare sulle aspettative, sulle prospettive implicite e sulle prefigurazioni professionali e per contribuire a costruire, nei processi di formazione, *well-being skills* che accompagnino i professionisti nella gestione delle sfide che incontreranno sul campo. Il SL può contribuire in questa direzione?

1. Obiettivi e Benefici del Service Learning

Nel 1995 Bringle e Hatcher definivano il Service Learning (SL) come "Course-based, credit-bearing educational experience in which students (a) participate in an organised service activity that meets identified community needs and (b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of civic responsibility" (p. 112), enfatizzando quindi la connessione con la comunità di riferimento e l'opportunità duplice di dare un senso alle discipline sviluppando al contempo senso e responsabilità civiche. Più recentemente, gli studi e le ricerche sul SL hanno messo in evidenza anche altre potenzialità e ricadute di questo dispositivo formativo (Galeotti, 2023), via via sempre più integrato nei curricula universitari con diverse forme, dallo svolgimento di progetti di classe con crediti formativi dedicati, alla realizzazione di attività extracurriculari fino allo sviluppo di veri e propri progetti di ricerca (Salam, et al., 2019). I benefici riconosciuti alle esperienze di SL sono molteplici e vanno da ricadute positive sul pro-

cesso di apprendimento di studenti e studentesse (Meyer et al., 2016) legate ad una migliore comprensione delle discipline e dei contenuti degli insegnamenti (Dienhart et al., 2016) e quindi maggiormente legate al contesto strettamente accademico, fino ad effetti positivi sulla vita comunitaria e sociale degli studenti (Geller et al., 2016), un loro maggior impegno civico (Olberding & Hacker, 2015) e sviluppo della responsabilità sociale (Weiler et al., 2013).

Una esplorazione della letteratura, sia nazionale che internazionale, evidenzia come gli studi sul SL si siano molto concentrati su una sua chiara definizione teorico-metodologica, con riferimento in particolare all'*Experiential Learning* e al *Situated Learning* oltre che ad una sua collocazione nella più ampia cornice del *Community-Based Learning* (Carlisle et al., 2017; Cloutier, Ehlenz & Afinowich, 2019) e secondo approcci di *Community-Based Research* (Galeotti, 2023; Galeotti & Clemente, 2023). Numerose sono poi le ricerche empiriche che hanno cercato di identificare le discipline maggiormente interessate dalla proposta del SL cercando di indagarne effetti ed impatti a livello curriculare e di apprendimento degli studenti e delle studentesse (Salam et al., 2019) e concentrandosi sulle potenziali ricadute che il SL, enfatizzando le relazioni con la comunità di riferimento e con le sue organizzazioni, può generare sulla didattica universitaria (Bringle, Santos Rego & Regueiro, 2022). Altri studi si sono focalizzati sul SL come dispositivo riflessivo, in grado di incoraggiare *reflective learning* e connessione teoria-pratica (Gibson et al., 2011; Mitchell et al., 2015) ampliando così l'esteso corpus di ricerche che ormai dalla fine degli anni Novanta identifica nel SL una opportunità per gli studenti di raggiungere obiettivi di apprendimento curriculari, affrontando sul campo problemi offerti dal mondo reale (Furco, 1996).

2. Il well-being delle studentesse e degli studenti universitari

L'attenzione al benessere degli studenti universitari è oggetto negli ultimi anni di una crescente attenzione, soprattutto durante e post-emergenza sanitaria da Covid-19. Sebbene salute mentale e benessere fossero temi indagati già pre pandemia, è infatti soprattutto durante e dopo il lockdown che

il well-being di studenti e studentesse si è manifestato in tutta la sua precarietà di fronte allo stop forzato delle attività didattiche in presenza e all'improvvisa interruzione delle relazioni interpersonali riconosciute come fondamentali, soprattutto per le matricole, per favorire lo sviluppo di un senso di appartenenza alla comunità, accademica e non (Hu, Liu & Wang, 2022). Già prima della pandemia, era noto come ansia e depressione fossero più comuni tra gli studenti universitari rispetto alla popolazione generale, a causa di fattori connessi all'esperienza accademica, in particolare se vissuta come fuori sede. Il riferimento è a fattori quali la lontananza da casa, in molti casi per la prima volta nella vita, le nuove abitudini, la competizione accademica, le responsabilità economiche e, in particolare, la mancanza di reti di supporto (Bayram & Bilgel, 2008; DeRosier et al., 2013; Eisenberg et al., 2007; Morosanu et al., 2010). Come evidenziano infatti Shek e Wong (2011), gli studenti universitari devono affrontare la sfida di assumere nuovi ruoli civici e di assumersi maggiori responsabilità affrontando problemi inediti. Di fronte a tali problematiche, le università hanno cercato, da una parte, di proporre programmi e interventi volti ad incoraggiare il loro benessere, contrastando stress e ansia spesso rilevati durante il percorso di studi e in particolare al suo avvio (Brooker, McKague & Phillips, 2019; Upesher et al., 2022a; 2022b; 2023) e, dall'altra, di identificare strategie volte allo sviluppo di *well-being skills* orientate alla promozione del proprio well-being sia durante il percorso universitario che, successivamente, al momento dell'ingresso nel mondo del lavoro e della permanenza nel contesto professionale (Davies, 2018; Lucciarini, 2022). La letteratura sta mettendo in evidenza come, più in generale, l'obiettivo delle azioni degli atenei sta andando sempre più verso un superamento della *semplice* fornitura di servizi a sostegno della salute mentale e del benessere degli studenti (sportelli, corsi dedicati, servizi mirati, ecc.) per orientarsi verso una prospettiva più ampia che prenda in considerazione l'impatto che l'ambiente universitario nel suo complesso può esercitare sugli studenti e le ricadute che, più specificamente, possono favorire docenti e corsi di studio, quali punti di contatto diretto tra studenti e università (Hughes, Panjwani, Tulcidas & Byrom, 2018; Houghton & Anderson, 2017). Approcci di più ampio respiro hanno infatti il merito di essere preventivi e universali, ossia di poter raggiungere tutti gli studenti e le studentesse, senza invece concentrarsi esclusivamente su stu-

denti potenzialmente ritenuti a rischio o indirizzati verso servizi mirati (Upesher et al., 2022a; 2022b). Tali approcci, via via sempre maggiormente promossi dalle università[1], si pongono come obiettivo quello di sviluppare ambienti di apprendimento che promuovano benessere, partendo dalla premessa che le esperienze scolastiche e universitarie risultano fortemente influenzate dall'ambiente di insegnamento e dalle esperienze di apprendimento (Barden & Caleb, 2019). A riguardo, le opportunità offerte di coinvolgimento attivo nella comunità accademica e territoriale accanto ad opportunità formative mirate al well-being, vengono riconosciute come particolarmente rilevanti per favorire relazioni sociali, networking e senso di appartenenza alla comunità (Frison, 2024).

3. Il SL per il benessere delle studentesse e degli studenti universitari

L'attenzione allo sviluppo di reti sociali e connessioni con la comunità accademica e territoriale di riferimento, per la promozione del benessere di studenti e studentesse, lascia subito intravvedere le potenzialità del SL proprio come opportunità sia di sviluppo di *well-being skills* sia di promozione del benessere individuale e collettivo. Recentemente, infatti, sulla spinta dell'attenzione allo *student well-being* e nel più ampio quadro del *Community Based-Learning* (CBL) e del *Community Well-being* (CWB), si comincia ad indagare il SL anche come opportunità formativa potenzialmente in grado, non solo di accompagnare e facilitare il processo di apprendimento e i risultati accademici di studenti e studentesse e di sviluppare il loro senso e im-

1 Nell'ambito della Teacher Academy *teff – Teacher Education for a future in flux* e di uno specifico Work Package (WP6) dedicato alle *Well-being skills* di futuri insegnanti e insegnanti in servizio, è stata condotta una mappatura dei progetti/servizi/attività dedicati al well-being di studenti e studentesse universitari e attività dalle università partner del progetto. La mappatura è stata realizzata in due fasi: una prima fase è stata condotta all'avvio del progetto (inizi 2024) mentre la seconda fase è in via di conclusione e, seppure ancora in corso, evidenzia già come anche grazie al progetto, le iniziative mirate sul well-being siano non solo numericamente aumentate ma si siano anche ampliate superando un approccio mirato e diretto verso studenti vulnerabili raggiunti da servizi ad hoc. Per un approfondimento https://www.teff-academy.eu

pegno civico, ma anche di promuovere il loro benessere grazie al ruolo che il SL può rivestire nello sviluppo di senso di appartenenza alla comunità e nell'ampliamento della rete sociale dei suoi protagonisti (Restini et al., 2024; Zhu et al., 2022). Le opportunità di coinvolgimento attivo degli studenti nella comunità accademica (partecipazione a progettualità ed eventi, networking con docenti e pari), accanto ad opportunità formative mirate sul *well-being*, sono infatti riconosciute come estremamente rilevanti per favorire relazioni sociali e senso di appartenenza, verso una gestione più equilibrata e consapevole dei propri impegni accademici che tenga conto anche della dimensione personale e relazionale (Ahn & Davis, 2020; Morris, 2021; Suhlmann et al., 2018). Gli studi che adottano questa prospettiva sono ancora estremamente limitati e offrono spunti di riflessione soprattutto sul primo dei due obiettivi sopra riportati ossia lo sviluppo di *well-being skills* in continuità con le ricerche che hanno indagato nel tempo la promozione di *interpersonal skills* (Simons & Clearly, 2006; Vogelgesang & Astin, 2000) indicate come una delle principali ricadute di esperienze di SL e CBL accanto all'accrescimento della consapevolezza di sé e della sicurezza personale (Batchelder & Root, 1994).

A riguardo, nella cornice di una Teacher Academy Erasmus+[2], è stato avviato, con gli studenti e le studentesse futuri insegnanti di scuola primaria, un progetto di ricerca volto a indagare se e come la didattica universitaria possa supportare lo sviluppo di *well-being skills* preziose sia durante il proprio percorso universitario che, successivamente, nel contesto professionale (Frison, 2024; Frison & Funari, 2025). Sulla base della letteratura, sono state identificate e proposte agli studenti e alle studentesse sette dimensioni rintracciabili coerenti con un approccio *curriculum-embedded* al *well-being* e allo sviluppo di *well-being skills*, tra cui "organizzazione del carico", "opportunità formative sul well-being", "organizzazione studio-vita-lavoro" e, in particolare, "coinvolgimento nella comunità accademica"[3]. Gli studenti

2 La citata teff – Teacher Education for a future in flux https://www.teff-academy.eu

3 Per un approfondimento si rimanda a Frison, D., & Funari, C. (2025). Student Well-Being: supporting well-being skills development for well-being in learning and professional contexts. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete, 25*(1), 398-414.

coinvolti hanno riferito, a tale proposito, pratiche che favoriscono l'interazione tra gli studenti e la comunità esterna, includendo il coinvolgimento di professionisti, uscite sul territorio e progetti collaborativi con istituti scolastici ed enti locali. Laboratori e uscite sul territorio e partecipazione a progetti con il territorio rappresentano, secondo i rispondenti, strategie efficaci per portare gli studenti fuori dall'aula, favorendo un apprendimento esperienziale che connette teoria e pratica e che favorisca, soprattutto, l'aumento del senso di appartenenza e l'aumento della consapevolezza su di sé e sul proprio futuro ruolo di insegnante, proprio in linea con la letteratura sul SL e con gli studi emergenti sulla relazione tra SL e benessere degli studenti universitari. Lo studio evidenzia, infatti, come, oltre a rendere l'apprendimento più pratico e reale, entrare in contatto con la comunità di riferimento, sia essa accademica che territoriale, consente di ampliare la rete sociale e di sentirsi meno isolati nel contesto accademico oltre a favorire la sensazione di sentirsi parte di una comunità o di un gruppo (Frison & Funari, 2025). Altri studi evidenziano come la partecipazione al SL favorisca la formazione del *Meaning of Life* grazie allo sviluppo di un senso di connessione con sé stessi, con gli altri e con l'intera comunità che accompagna gli studenti anche in un processo di riflessione sui loro ruoli professionali e civili nei contesti comunitari (Moran, 2019; Welch & Koth, 2013). Un altro studio recente ha dimostrato, inoltre, che il senso di appartenenza e le relazioni di sostegno derivanti dal processo SL risultano un predittore dello sviluppo del *Meaning of Life* negli studenti (Maples et al., 2022).

4. Riflessioni conclusive

La rassegna della letteratura qui proposta consente di mettere in evidenza alcuni aspetti chiave dello stato dell'arte sugli studi, ancora emergenti, sulla relazione tra SL e benessere degli studenti e studentesse universitari e sul suo contributo allo sviluppo di *well-being skills*.

Se da un lato, risulta interessante che il tema inizi a comparire tra le ricerche più recenti, appare evidente come il costrutto di well-being a cui essi rinviano sia soprattutto quello di *psychological well-being* o di *mental health* con un rimando, quindi, a costrutti di matrice per lo più psicologica o legati

alla definizione di salute. L'attenzione a un *benessere educativo*, che si concentri maggiormente sulla centralità e la rilevanza delle esperienze di insegnamento e apprendimento per la sua promozione e il suo mantenimento, è ancora quasi del tutto assente.

Dal punto di vista dei processi di professionalizzazione, in particolare con riferimento alle citate professioni educative e di cura esposte come mai precedentemente ad una crisi dell'attrattività, il SL potrebbe avere il merito di facilitare una riflessione sulle aspettative rispetto alla complessità della professione e favorire un accompagnamento costante (anche mediante strumenti come il portfolio delle competenze o piani di sviluppo personale e professionale) all'esplicitazione di *well-being skills* che l'esperienza stessa di SL può contribuire a formare. Esse hanno a che vedere, tra le altre, con il networking, lo sviluppo di una rete e il suo mantenimento e il merito di contribuire a un superamento di quelle forme di isolamento che non vengono documentate solo tra gli studenti universitari, soprattutto del primo anno, ma anche tra i professionisti dell'educazione. Lo sviluppo del senso di appartenenza ad una comunità, accademica e/o territoriale, è del resto una delle principali ricadute riconosciute al SL e così pure uno dei principali fattori protettivi da stress e isolamento riconosciuti nella promozione dello *student well-being*.

Inoltre, in fase di orientamento verso la scelta del percorso formativo, quindi già nella scuola secondaria o al primo anno del percorso universitario, il SL può contribuire allo sviluppo di conoscenze in merito a professioni innovative e servizi meno noti sopratutto per chi, come già evidenziato, prosegue il proprio percorso di studi verso professioni non lineari e "aperte" nell'ambito dell'educazione e della formazione, che possono condurre verso una molteplicità di servizi e progettualità non sempre facilmente mappabili e riconoscibili[4] dai futuri professionisti né dalla società.

Infine, la relazione della comunità, dei servizi, del mondo del lavoro con gli studenti e le studentesse universitarie coinvolte in esperienze di SL, po-

4 Su questo punto, per un excursus sulle professioni dell'educazione e della formazione, si rimanda a Federighi, P., & Del Gobbo, G. (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione: orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Editpress.

trebbe contribuire a una maggiore conoscenza delle peculiarità e del contributo del lavoro educativo e favorire, con strategie mirate di comunicazione e valorizzazione, a un incremento del riconoscimento della professione e quindi dell'attrattività della stessa.

Si tratta solo di alcune potenziali ricadute che, sia sul breve che sul medio-lungo termine, un'attenzione del SL allo *student well-being* potrebbe portare con sé e che per questo meritano di essere considerate sia nelle fasi di progettazione che nella scelta di metodi e strumenti di accompagnamento dell'esperienza offrendo spunti per ricerche empiriche che approfondiscano e indaghino la relazione tra SL e benessere.

Riferimenti bibliografici

Ahn, M. Y., & Davis, H. H. (2023). Students' sense of belonging and their socioeconomic status in higher education: a quantitative approach. *Teaching in Higher Education, 28*(1), 136–149.

Animazione Sociale (a cura di) (2023). *Documento base dell'Agora delle educatrici e degli educatori (25-27 maggio). Arginare l'esodo dalla professione educativa*. https://www.animazionesociale.it/documenti/-schede/documento_base_agora_delle_-educatrici_e_degli_educatori.pdf

Barden, N., & Caleb, R. (Eds.) (2019). *Student mental health and wellbeing in higher education: A practical guide*. Sage.

Batchelder, T., & Root, S. (1994). Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes. *Journal of Adolescence*, *17*, 341-355. doi:10.1006/jado.1994.1031

Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and sociodemographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology, 43*(8), 667-672.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning,* (2), 112–122.

Bringle, R.G., Santos Rego, M.A. & Regueiro, B. (2022). Editorial: Service Learning, Educational Innovation and Social Transformation. *Front. Educ, 6,* 818660. doi: https://doi.org/10.3389/feduc.2021.818660

Brooker, A., McKague, M., & Phillips, L. (2019). Implementing a whole of curriculum approach to student wellbeing. *Student Success, 10* (3), 55-63.

Carlisle, S. K., Gourd, K., Rajkhan, S., & Nitta, K. (2017). Assessing the impact of community-based learning on students: The Community Based Learning Impact Scale (CBLIS). *Journal of Service-Learning in Higher Education*, *6*.

Cloutier, S., Ehlenz, M. M., & Afinowich, R. (2019). Cultivating community wellbeing: Guiding principles for research and practice. *International Journal of Community Well-Being*, *2*(3), 277-299.

DeRosier, M. E., Frank, E., Schwartz, V., & Leary, K. A. (2013). The potential role of resilience education for preventing mental health problems for college students. *Psychiatric Annals, 43*(12), 538-544.

Davies, M. (2018). The SLL Resilience Programme: fostering wellbeing skills at the University of Reading. *Student Engagement in Higher Education Journal, 2*(1).

Dienhart, C., Maruyama, G., Snyder, M., Furco, A., McKay, M. S., Hirt, L., & Huesman, R. (2016). The impacts of mandatory service on students in service-learning classes. *The Journal of Social Psychology, 156*(3), 305–309. https ://doi.org/10.1080/00224 545.2015.11118 56

Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American journal of orthopsychiatry, 77*(4), 534-542.

Furco, A. (1996). Service-learning: a balanced approach to experiential education. In B. Taylor & Corporation for National Service (Eds.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning* (pp. 2-6). Corporation for National Service.

Gibson, M., Hauf, P., Long, B. S., & Sampson, G. (2011). Reflective practice in service learning: Possibilities and limitations. *Education+ Training*, *53*(4), 284-296.

Houghton, A. M., & Anderson, J. (2017). Embedding mental wellbeing in the curriculum: Maximising success in higher education. *Higher Education Academy, 68*, 1-44.

Hughes, G., Panjwani, M., Tulcidas, P., & Byrom, N. (2018). *Student mental health: The role and responsibilities of academics*. Student Minds.

Hu, Q., Liu, Q., & Wang, Z. (2022). Meaning in life as a mediator between interpersonal alienation and smartphone addiction in the context of Covid-19: a three-wave longitudinal study. *Comp Human Behav, (2022)*127. doi: https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107058

Frison, D. (2024). *Teacher Well-being. Evidenze di ricerca per lo sviluppo professionale*. Pensa MultiMedia.

Frison, D., & Funari, C. (2025). Student Well-Being: supporting well-being skills development for well-being in learning and professional contexts. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete, 25*(1), 398-414

Galeotti, G. (2023). Il Service Learning nell'alta formazione per la prevenzione degli incendi boschivi: verso un modello evidence-based per l'employability e lo sviluppo sostenibile. *LLL, 20*(2023), 324-339.

Galeotti, G. & Clemente, C. (2023). International Service-Learning for forest fire management and employability in higher education: a qualitative research. *Form@re, 23*(2), 146-160.

Geller, J. D., Zuckerman, N., & Seidel, A. (2016). Service-learning as a catalyst for community development: how do community partners benefit from service-learning? *Education and Urban Society, 48*(2), 151–175. https ://doi.org/10.1177-/00131 24513 51477 3.

Lucciarini, E. (2022). Wellbeing skills in the classroom: exploring the right match for every teacher and school. *European Congress of Positive Psychology Symposium 2022.*

Meyer, C. L., Harned, M., Schaad, A., Sunder, K., Palmer, J., & Tinch, C. (2016). Inmate education as a service learning opportunity for students: Preparation, benefits, and lessons Learned. *Teaching of Psychology, 43*(2), 120–125. https ://doi.-org/10.1177/0098628316 63627 8.

Maples AE, Williams-Wengerd A, Braughton JE, Henry KL, Haddock SA, Weiler LM. The role of service-learning experiences in promoting flourishing among college-student youth mentors. *Journal of Positive Psychology, (2022)*17, 131–42. doi: https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1858333

Mitchell, T. D., Richard, F. D., Battistoni, R. M., Rost-Banik, C., Netz, R., & Zakoske, C. (2015). Reflective Practice That Persists: Connections between Reflection in Service-Learning Programs and in Current Life. *Michigan Journal of Community Service Learning*, *21*(2), 49-63

Moran, S. (2019). Youth life purpose: evaluating service learning via development of lifelong "radar" for community contribution. In P. Aramburuzabala, L. Mcllrath, & H. Opazo (eds.), *Embedding Service Learning in European Higher Education* (pp. 51-66). Routledge.

Morosanu, L., Handley, K., & O'Donovan, B. (2010). Seeking support: researching first year students' experiences of coping with academic life. *Higher education research & development, 29*(6), 665-678.

Morris, C. (2021). "Peering through the window looking in": Postgraduate experiences of non-belonging and belonging in relation to mental health and wellbeing. *Stud. Graduate Postdoctoral Educ. 12*, 131–144. https://doi.org/10.32674/jis.v1-3i3.3148

Olberding, J. C., & Hacker, W. (2015). Does the "service" in service learning go be-

yond the academic session? assessing longer term impacts of nonprofit classes on community partners. *The Journal of Nonprofit Education and Leadership, 6*(1), n/a.

Premoli, S. (2022). Educatori cercasi: la crisi del mercato del lavoro educativo. https://www.vita.it/educatori-cercasi-la-crisi-del-mercato-del-lavoro-educativo/?_gl=1*1vopbjd*_up*MQ..*_ga*MTkyOTQ1-NDUyNi4xNzI3ODg5Mjk2*_ga_DP7K442VG2*MTcyNzg4OTI5NS4xLjAuMTcyNzg4OTI5NS4wLjAuMA

Restini, C. B., Weiler, T., Porter-Stransky, K. A., Vollbrecht, P. J., & Wisco, J. J. (2024). Empowering the future: improving community wellbeing and health literacy through outreach and service-learning. *Frontiers in Public Health*, *12*, 1441778.

Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review, 20*(4), 573-593.

Shek DTL, Wong KK. Do adolescent developmental issues disappear overnight? Reflections about holistic development in university students. *Sci World J.*, 11, 353–61. doi: https://doi.org/10.1100/tsw.2011.5

Simons, L., & Clearly, B. (2006). The influence of service learning on students' personal and social development. *College Teaching, 54*(4), 307-319. doi: https://doi.org/10.3200/CTCH.54.4.307-319

Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Soc. Psychol. 49*, 16–28.

Upsher, R., Nobili, A., Hughes, G., & Byrom, N. (2022a). A systematic review of interventions embedded in curriculum to improve university student wellbeing. *Educational Research Review, 37*(6), 100464.

Upsher, R., Percy, Z., Nobili, A., Foster, J., Hughes, G., & Byrom, N. (2022b). A non-randomised controlled study of interventions embedded in the curriculum to improve student wellbeing at University. *Education Sciences, 12*(9), 622.

Upsher, R., Percy, Z., Cappiello, L., Byrom, N., Hughes, G., Oates, J., Nobili, A., Rakow, K., Anaukwu, C., & Foster, J. (2023). Understanding how the university curriculum impacts student wellbeing: A qualitative study. *Higher Education, 86*(5), 1213–1232.

Vogelgesang, L., & Astin, A. (2000). Comparing the effects of community service and service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, *7*, 25-34.

Weiler, L., Haddock, S., Zimmerman, T. S., Krafchick, J., Henry, K., & Rudisill, S. (2013). Benefits derived by college students from mentoring at-risk youth in a

service-learning course. *American Journal of Community Psychology, 52*(3–4), 236–248. https ://doi.org/10.1007/s1046 4-013-9589-z.

Welch M, Koth K. A metatheory of spiritual formation through service-learning in higher education. *J Coll Stud Dev. (2013)*54, 612–27. *doi:* https://doi.org/*10.1-353/csd.2013.0089*

Zhu, X., Chai, W., Shek, D. T., & Lin, L. (2022). Promotion of meaning in life and wellbeing among university students during the COVID-19 pandemic via a service-learning subject. *Frontiers in public health*, *10*, 924711.

Parte terza

Esperienze internazionali di Service Learning

III.1
Università, studenti e territori: processi partecipativi e deliberativi per la costruzione di Service Learning

Andrea Marconi
Università degli Studi di Camerino

Anita Montagna
Ceo – Bene Futuro

Introduzione

Ci sono momenti in cui l'università, pur senza clamore, cambia pelle. È un processo lento, quasi carsico, che attraversa dipartimenti, corridoi, relazioni quotidiane tra studenti, docenti, amministratori e territori. L'istituzione accademica si trova oggi sospinta verso una nuova responsabilità pubblica: non più soltanto luogo di produzione e trasmissione di conoscenza, ma attore sociale pienamente coinvolto nella trama della vita democratica. In questa trasformazione – che alcuni definiscono «terza missione» e altri addirittura «missione civica» – emergono pratiche capaci di coniugare apprendimento e impegno pubblico, studio e cooperazione, sapere e partecipazione. Tra queste, il Service-Learning (SL) e le sue declinazioni più recenti, Community Service-Learning (CSL) e Research Service-Learning (RSL), rappresentano oggi uno dei terreni più fertili per osservare come l'università stia ripensando se stessa.

Il Service-Learning incarna un'idea semplice e radicale allo stesso tempo: si impara non soltanto su qualcosa, ma con qualcuno; non si studia il mondo da lontano, ma ci si lascia interrogare dai problemi reali, dalle frizioni, dai bisogni, dalle ferite e dalle possibilità che un territorio porta con sé. Il SL obbliga a mettere in dialogo attori differenti – studenti, enti del terzo settore, amministrazioni pubbliche, associazioni di quartiere, cittadini – tutti chia-

mati a prendere parola, tutti legittimati a concorrere alla definizione del progetto. Su questo sfondo si innesta la riscoperta della democrazia deliberativa come lente interpretativa: la deliberazione non coincide con il semplice «discutere», ma è un processo orientato alla ricerca di ragioni pubbliche, all'argomentazione reciproca, all'ascolto attento, alla trasformazione di preferenze e punti di vista attraverso il confronto. Questa logica si sposa in modo sorprendentemente naturale con la co-progettazione di percorsi di SL, poiché la qualità stessa dell'apprendimento dipende dal modo in cui i partecipanti si ascoltano, si contraddicono, si chiariscono, cambiano idea o la rafforzano.

Rispondere alla domanda su come rendere l'università un «critical space» – uno spazio critico di ragionamento pubblico, dove la conoscenza accademica incontri quella civica ed esperienziale senza annullarle, ma mettendole in tensione produttiva – implica attraversare molti piani: pedagogico, politico, organizzativo, culturale. I principali quadri europei di competenza, dal Reference Framework of Competences for Democratic Culture alle Career Management Skills, fino a ResearchComp, identificano in queste pratiche un terreno formidabile per lo sviluppo di competenze deliberative, riflessive, collaborative e di partecipazione democratica. A questa dimensione si aggiunge quella pubblica del digitale: le università stanno sperimentando dispositivi deliberativi espliciti – world café, mini-publics, assemblee di co-creazione, piattaforme digitali – nel quadro di un movimento che non è episodico, ma strutturale. Questo saggio nasce dall'intreccio di tutte queste linee: il Service-Learning come pedagogia pubblica; la deliberazione come infrastruttura democratica; le competenze come dispositivi trasformativi; il digitale come nuovo spazio civico; l'università come attore territoriale. Proveremo a mostrare come questi piani si parlino e si rafforzino a vicenda, e come la costruzione partecipativa dei percorsi di SL possa rappresentare non solo un metodo didattico, ma una pratica di democrazia quotidiana, un laboratorio di cittadinanza condivisa.

1. Democrazia deliberativa e Service-Learning

La teoria della democrazia deliberativa è un continente variegato. Alcuni la fanno partire da Habermas e dalla sua idea di sfera pubblica come luogo in

cui i cittadini discutono liberamente e razionalmente di questioni collettive, generando un'opinione pubblica fondata su argomentazioni più che su meri interessi individuali (Habermas, 1996). Altri la radicano in tradizioni pragmatiche come quella di John Dewey, per il quale la democrazia è soprattutto un metodo di vita associata, un esperimento continuo di confronto e soluzione cooperativa dei problemi (Dewey, 1927). Una linea più recente – Mansbridge, Dryzek, Lafont, Fishkin – tenta di tenere insieme ragionamento pubblico, inclusione, interazione tra istituzioni formali e spazi informali di partecipazione. A prescindere dalle differenze, il cuore della deliberazione rimane questo: persone diverse, con interessi e linguaggi differenti, che provano a confrontarsi non per prevalere, ma per capirsi; che portano argomenti, ascoltano, smontano e rimontano ragioni, si lasciano trasformare dall'incontro. La deliberazione non promette miracoli: non sempre produce consenso, non elimina il conflitto, non cancella le asimmetrie di potere. Offre però un quadro normativo attraverso cui il dialogo può assumere una forma più equa, riflessiva, responsabile.

Ora, se si guarda con attenzione, ci si accorge che questa descrizione è curiosamente simile a ciò che accade in un percorso ben costruito di Service-Learning. Il SL non è volontariato travestito da didattica: è, prima di tutto, una forma di apprendimento sociale che obbliga a fare i conti con l'altro. Non con un altro astratto, ma con persone e comunità reali, portatrici di bisogni concreti, aspettative, timori, competenze, risorse. La co-progettazione – fase più densa del SL – coincide con l'emergere di uno spazio pubblico in miniatura. Gli attori coinvolti (studenti, docenti, associazioni, enti locali, cittadini) argomentano sulle priorità, discutono la pertinenza degli interventi, rielaborano i problemi, esplicitano valori e orientamenti, giungono a una forma di decisione condivisa. L'ascolto, il dubbio, la ricerca di ragioni pubbliche: tutto questo è deliberazione. In altre parole: il SL non «usa» la deliberazione come tecnica; la incorpora nella propria logica. È un laboratorio di deliberazione applicata.

Il Community Service-Learning (CSL) accentua ulteriormente questa dimensione. Se il SL assume lo studente come protagonista, il CSL mette al centro la relazione con la comunità e la sua capacità di incidere sul progetto. Non si tratta soltanto di ascoltare bisogni, ma di far emergere le forme di sapere che la comunità porta con sé: conoscenze pratiche, memorie collet-

tive, intuizioni sulla vivibilità urbana, esperienze di vulnerabilità o di resistenza. Queste narrazioni non sono «dati» da raccogliere: sono contributi epistemologicamente validi che vanno discussi, messi alla prova, integrati nelle decisioni. Qui la deliberazione funziona come un dispositivo di riconoscimento reciproco: valorizza prospettive differenti, permette di formulare priorità comuni e ricostruisce – quando serve – legami di fiducia logorati. Il CSL diventa così una forma di co-produzione deliberativa: non si progettano interventi per la comunità, ma con la comunità. Le frontiere tra chi insegna, chi apprende e chi «riceve» il servizio si sfumano fino a diventare un'unica arena collaborativa.

Con il Research Service-Learning (RSL) la questione si fa ancora più interessante. L'apprendimento include qui la produzione di dati, l'elaborazione di evidenze, la costruzione di modelli interpretativi. Gli studenti imparano a trasformare intuizioni e percezioni in domande di ricerca, e poi a restituire alla comunità ciò che hanno scoperto, mettendo in discussione ipotesi iniziali e talvolta pregiudizi radicati. Il RSL compie ciò che i teorici della deliberazione chiamano deliberazione informata: un confronto che non si limita alle opinioni, ma è fondato su evidenze controllabili, su ragionamenti esplicitati, su un lessico condiviso. E accade qualcosa di notevole: gli studenti cominciano a percepirsi non come «servitori» benevoli, ma come attori capaci di restituire conoscenza pubblica. È proprio questa transizione identitaria – dal «do qualcosa per» al «penso qualcosa con» – che segna la maturazione civica dello studente universitario.

Sarebbe però ingenuo dipingere questo quadro in modo idilliaco. I percorsi di SL – così come quelli deliberativi – non sono mai lineari. Esistono conflitti, ritrosie, dominanze sottili dei docenti o degli enti, studenti che faticano a prendere parola, aspettative divergenti. La deliberazione, nella sua versione più realistica (Mansbridge, 2015; Young, 2000), accetta il conflitto come elemento fisiologico e riconosce che le emozioni, i sentimenti di ingiustizia, le storie personali entrano sempre in gioco. Il punto non è eliminare queste dimensioni, ma creare dispositivi che le rendano attraversabili: world café, cerchi di ascolto, metodi visuali, facilitazione dialogica. Il Service-Learning, specie se sostenuto da figure intermedie come i deliberative practitioners, è uno dei pochi contesti universitari in cui queste dinamiche vengono prese sul serio e trattate come parte integrante del processo formativo, non come ostacoli da rimuovere.

Negli ultimi anni la teoria della deliberazione si è spostata dal focus sull'incontro faccia a faccia verso una concezione sistemica: ciò che conta non è il singolo foro deliberativo, ma l'intero ecosistema di interazioni che produce ragionamento pubblico (Mansbridge et al., 2012). Applicata al Service-Learning, questa visione suggerisce che ogni progetto di SL costituisce un «micro-sistema deliberativo»: un insieme di arene differenziate – lezioni, incontri preparatori, sopralluoghi, sessioni di co-progettazione, restituzioni pubbliche – che svolgono funzioni diverse (informative, discorsive, decisionali, valutative). La deliberazione non si concentra in un unico momento, ma attraversa l'intero ciclo del progetto. È una trama, non un evento. E in questa trama studenti e comunità imparano non solo a collaborare, ma a ragionare pubblicamente insieme, costruendo quella che potremmo chiamare una grammatica condivisa della vita civica.

2. Quadri di competenza per una cittadinanza trasformativa

Dopo aver esplorato le radici deliberative del SL, diventa necessario comprendere che cosa apprendono davvero gli studenti in questi processi. I quadri europei di competenza offrono la griglia analitica con cui valutare lo sviluppo personale, civico e professionale degli studenti, spostando il discorso dal come si discute e si negozia al cosa emerge in termini di crescita individuale e collettiva. Quando si discute di Service-Learning, quasi sempre emerge l'idea che l'apprendimento «vada oltre» il contenuto disciplinare. Si percepisce immediatamente osservando studenti impegnati sul campo: non stanno semplicemente applicando concetti, stanno imparando a muoversi dentro relazioni, incertezze, dilemmi etici, assumendosi responsabilità reali. I principali quadri europei sembrano descrivere esattamente ciò che accade nei percorsi SL, e vale la pena ricostruire questo intreccio per comprendere meglio perché il SL funzioni e che cosa, in fondo, trasformi.

Il Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC) del Consiglio d'Europa (2018) è uno dei tentativi più sofisticati degli ultimi decenni di tradurre la democrazia in un insieme di pratiche formative. Non parla soltanto di «partecipazione politica»: si concentra su atteggiamenti, valori, capacità socio-relazionali che rendono possibile la

convivenza democratica in società pluralistiche. Il framework è composto da venti competenze distribuite in quattro aree: valori, atteggiamenti, abilità, conoscenze e comprensione critica. La corrispondenza con le pratiche di SL è impressionante. L'apertura alla cultura altrui emerge quando gli studenti si muovono nel territorio, incontrando mondi sociali non sempre familiari: non è un esercizio astratto, ma un'esperienza diretta che mette in crisi stereotipi consolidati. La responsabilità e il senso dell'agire pubblico nascono quando gli studenti comprendono che le loro decisioni hanno effetti su persone reali, generando un'etica della cura che nessuna lezione frontale potrebbe produrre. Il pensiero critico si allena nel contatto con problemi veri, che obbligano a distinguere tra fatto e opinione, ad argomentare, a valutare l'affidabilità delle fonti. Il SL, insomma, non «insegna la cittadinanza»: la esercita.

Il quadro europeo delle Career Management Skills (CMS), e più ampiamente di LifeComp, suggerisce che la gestione della carriera non è un esercizio tecnico, ma una capacità riflessiva di leggere contesti, costruire relazioni, immaginare traiettorie possibili, gestire incertezza e cambiamento. Il SL, nella sua versione più matura, mette gli studenti nella posizione di agire in ambienti non scolastici – dove devono interpretare ruoli, aspettative, dinamiche implicite – di collaborare con figure professionali e con cittadini, osservando competenze e forme di leadership non accademiche, di gestire progetti, pianificare, negoziare tempi e risorse, di riflettere su ciò che sanno fare, su ciò che credono di saper fare, e su ciò che non sanno ancora fare. È un processo che avvicina alla praxis del mondo professionale molto più di qualsiasi simulazione didattica. Le CMS non si riducono alla «spendibilità» del titolo di studio: includono adattabilità, decision-making, intraprendenza, auto-narrazione. Nel CSL, dove la relazione con la comunità è ancora più forte, l'orientamento prende una piega quasi esistenziale: gli studenti scoprono non solo cosa vogliono diventare, ma chi vogliono diventare socialmente.

Il quadro europeo ResearchComp identifica un insieme di competenze necessarie per la ricerca responsabile: formulare domande, valutare fonti, progettare metodi, analizzare dati, argomentare, comunicare in modo rigoroso e accessibile. Il RSL è una palestra perfetta per tutto questo. Le domande di ricerca devono emergere dal confronto con la comunità, da un ascolto

situato: non possono essere calate dall'alto. La raccolta e l'analisi dei dati richiedono interviste, osservazioni, indagini – tutto ciò che serve per passare da intuizioni a evidenze. La restituzione pubblica costringe a precisione, chiarezza, responsabilità verso un pubblico non accademico. È un'esperienza che restituisce agli studenti l'idea originaria di ricerca come pratica pubblica e civica, molto più vicina alla tradizione illuministica che alla ricerca iperspecialistica degli ultimi decenni. La cosa più interessante è che i tre quadri – RFCDC, CMS, ResearchComp – non vivono separati nella pratica. Quando uno studente partecipa a un progetto di SL, attiva contemporaneamente competenze democratiche, competenze di gestione della carriera e competenze di ricerca. Non sono piani distinti: sono fili che si intrecciano, dando forma a una competenza trasformativa, cioè la capacità di agire consapevolmente in sistemi complessi, riconoscendo il proprio ruolo e quello degli altri, e contribuendo a modificarli (Rieckmann, 2018). Il Service-Learning è forse uno dei pochi dispositivi educativi oggi in grado di produrre questo tipo di apprendimento integrato.

3. L'università come arena pubblica e critical space

Il passaggio dai quadri di competenza al ruolo dell'università amplia ulteriormente la prospettiva. Non ci si concentra più soltanto sullo sviluppo dello studente, ma sulla capacità dell'istituzione di fungere da infrastruttura democratica. A volte ci si dimentica che l'università non è solo un'istituzione: è, o può essere, un luogo di vita pubblica nel senso politico del termine — uno spazio in cui questioni di interesse generale vengono discusse, osservate, messe alla prova. L'idea che regge questo movimento è relativamente semplice, anche se viene espressa con linguaggi diversi: l'università deve diventare un «critical space» (Barnett, 2000). Espressione che indica almeno tre cose: uno spazio di ricerca critica; uno spazio di critica sociale; uno spazio che consente alla società di criticare se stessa. Una struttura che si presta a essere utilizzata come laboratorio di democrazia, con un modo preciso di immaginare il rapporto tra sapere e potere, tra conoscenza e bene comune.

Habermas ha descritto la sfera pubblica come un ambiente discorsivo in cui i cittadini discutono questioni di rilevanza collettiva, generando una for-

ma di «opinione pubblica» fondata su argomentazioni (Habermas, 1996). Molti tratti del suo modello si adattano bene all'istituzione accademica: pluralità di attori, accesso relativamente aperto, centralità del linguaggio argomentativo. Eppure questo quadro è insufficiente, o per lo meno parziale. Nancy Fraser ricorda che nessuna sfera pubblica è mai davvero neutra: vi sono sempre inclusioni ed esclusioni, voci dominanti e voci marginalizzate (Fraser, 1990). Applicare questa prospettiva all'università è illuminante: non basta dire che essa è un luogo di dibattito; bisogna chiedersi chi parla, chi viene ascoltato, chi può intervenire nella definizione dell'agenda. Il Service-Learning e le pratiche deliberative come i mini-publics universitari diventano così strumenti per ridisegnare la sfera pubblica accademica: non perché «aggiungono partecipazione», ma perché portano nell'arena attori nuovi –cittadini, associazioni, enti del terzo settore, gruppi spesso esclusi dall'immaginario universitario – allargandola verso forme più inclusive e dialogiche.

Diversi studiosi hanno cominciato a parlare dell'università come infrastruttura deliberativa. È una metafora potente: l'istituzione non solo ospita dibattiti, ma fornisce le condizioni materiali, simboliche e metodologiche affinché tali dibattiti possano produrre comprensione reciproca. Queste condizioni sono almeno tre: spazi fisici e digitali adeguati, non intimidatori, aperti alla pluralità; competenze di facilitazione che rendano praticabile la discussione tra soggetti asimmetrici; legittimazione istituzionale affinché la deliberazione incida davvero sui processi accademici. Il SL opera come un dispositivo che mobilita tutte e tre le condizioni: la sua natura di apprendimento situato crea luoghi di discussione ibridi (in aula, sul territorio, online); la necessità di co-progettare spinge studenti e docenti a sviluppare competenze deliberative; la crescente formalizzazione dell'impatto sociale nei sistemi universitari conferisce legittimità crescente alla cooperazione con il territorio.

Uno dei nodi più interessanti – e meno discussi – della teoria deliberativa riguarda il ruolo delle emozioni. I modelli classici tendevano a ridurre il ragionamento pubblico a una forma di razionalità distaccata; ma da anni studiosi come Iris Marion Young e Martha Nussbaum sostengono che le emozioni non corrompono la deliberazione, bensì la rendono più umana e completa (Young, 2000; Nussbaum, 2001). Gli studenti che partecipano a

un progetto di SL non portano solo argomenti: portano biografie, incertezze, reazioni emotive, talvolta fragilità. E così fanno i cittadini, gli operatori delle associazioni, i rappresentanti delle istituzioni. Creare un'arena di deliberazione non significa chiedere alle persone di «spogliarsi» di queste dimensioni, ma di riconoscerle come parte del processo. Il critical space universitario è credibile solo se ammette la vulnerabilità come risorsa epistemica: qualcosa che permette di comprendere meglio i problemi e di costruire alleanze durature. A questo punto si può dire senza esagerare che l'università – quando promuove Service-Learning deliberativo – assume una funzione politica nel senso più nobile del termine: costruzione della polis, custodendo condizioni di dialogo pubblico e abilitando i cittadini (studenti compresi) a partecipare alla vita collettiva con maggiore consapevolezza (Keane, 2009; Barnett, 2000).

4. Processi partecipativi nel ciclo del Service-Learning

Quando si osserva un progetto di Service-Learning autentico – non uno di quelli «cosmetici», ma un percorso reale, con tutti i suoi inciampi e i suoi slanci – si ha l'impressione di trovarsi davanti a un organismo vivo. Non procede in modo lineare; pulsa, arretra, avanza. Si nutre del dialogo tra attori che, almeno all'inizio, non si conoscono davvero. Per capire fino in fondo questo intreccio, conviene guardare il SL non come una tecnica didattica, ma come un processo partecipativo articolato in fasi. Ogni fase ha una sua funzione deliberativa e pedagogica precisa, e ogni fase esiste soltanto perché ci sono persone che vi entrano con le proprie idee, paure, aspettative, e che accettano di trasformarle nel dialogo con gli altri.

La prima fase consiste nel tentativo di capire «che cosa serve». Sembra semplice, ma non lo è: la comunità non è un insieme compatto, porta con sé tensioni, desideri, fratture. Ascoltarla significa accettare che il problema non è mai solo tecnico, ma anche simbolico, culturale, affettivo. La partecipazione assume una funzione conoscitiva: interviste, focus group, sopralluoghi, osservazioni partecipanti sono strumenti attraverso cui gli studenti imparano che i bisogni non sono dati oggettivi, ma costruzioni sociali. In questa fase affiora un primo tratto deliberativo: l'ascolto come pratica di ri-

conoscimento. È un ascolto non estrattivo, non inquisitorio, ma dialogico; un ascolto che riconosce l'altro come soggetto competente di esperienza (Honneth, 1996). In alcune comunità questa fase ha persino un valore riparativo: permette di rimettere al centro voci che per anni non sono state considerate legittime.

Una volta raccolti i bisogni, occorre trasformarli in un progetto: è qui che la partecipazione si fa creativa. L'idea di fondo è che, se il SL vuole essere un'azione di apprendimento e servizio, deve nascere dal confronto tra ciò che gli studenti possono apprendere e ciò che la comunità desidera cambiare. Non esiste progettazione senza negoziazione. Metodo dopo metodo – world café, design thinking, atelier di ascolto, tavoli di confronto, science shop, open space technology – si costruisce un luogo di ragionamento collettivo: non per produrre consenso a tutti i costi, ma per fare emergere quello che Dewey chiamava «problema pubblico», il punto in cui le esperienze individuali si incontrano e si trasformano in questione condivisa (Dewey, 1927). Quando accade qualcosa di molto bello: i confini identitari tra studente, docente, ricercatore, operatore sociale, cittadino diventano più porosi, e i partecipanti cominciano a ragionare in termini di «noi» piuttosto che di «noi vs. voi». Non è un processo spontaneo; richiede facilitazione, tempo, capacità di sospendere giudizi affrettati.

La terza fase è quella in cui il progetto viene messo alla prova in un'arena deliberativa più strutturata, spesso modellata sui mini-publics: un gruppo eterogeneo, selezionato intenzionalmente, che discute la proposta, la critica, la rafforza (Fishkin, 2009). Quando funziona, permette di trasformare un'idea embrionale in un progetto condiviso; quando non funziona, rivela fragilità che possono essere affrontate prima di iniziare il lavoro sul campo. Le funzioni principali di questa fase sono l'integrazione dei saperi (accademico, professionale, esperienziale), l'affinamento del progetto attraverso la discussione di ostacoli pratici e rischi etici, e la legittimazione sociale della decisione: la proposta non viene percepita come «prodotta dall'università», ma come decisione che appartiene anche alla comunità. Nel Research SL questa fase è particolarmente importante, perché consente di discutere pubblicamente le domande di ricerca, gli strumenti metodologici, l'uso dei dati e la loro restituzione alla comunità.

La fase di implementazione porta il progetto nel territorio e mette alla

prova quanto è stato elaborato. È qui che emergono le tensioni più produttive: tra il progetto immaginato e la realtà incontrata, tra le competenze attese e quelle effettivamente disponibili, tra i tempi dell'università e quelli della comunità. Nulla di questo è un fallimento: è la materia stessa dell'apprendimento situato. Infine, la valutazione partecipata e la restituzione pubblica chiudono il ciclo aprendone un altro: non si tratta di un momento burocratico, ma di un atto politico – la comunità ascolta, commenta, integra. Gli studenti imparano che conoscere non è neutro, che ogni risultato porta con sé una responsabilità. Le due fasi finali attivano ciò che Kolb (1984) ha chiamato il ciclo dell'apprendimento esperienziale: l'esperienza concreta, la riflessione osservativa, la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva si succedono e si rinforzano, producendo un apprendimento profondo e duraturo.

5. E-democracy e università trasformative

L'ultima dimensione di questo percorso riguarda il modo in cui le tecnologie digitali stanno trasformando i processi partecipativi e deliberativi all'interno delle università. Il concetto di e-democracy nell'istruzione superiore non si riduce alla digitalizzazione di procedure amministrative: riguarda la possibilità di costruire spazi digitali in cui la partecipazione sia più accessibile, più inclusiva, più tracciabile. La democrazia elettronica o e-democracy emerge come insieme di pratiche e strumenti attraverso cui i processi decisionali possono ampliarsi oltre i confini fisici e temporali tradizionali. Nelle università, questo si traduce in piattaforme di co-creazione, forum deliberativi digitali, strumenti di consultazione aperta e sistemi di micro-certificazione delle competenze civiche. Non si tratta di sostituire l'interazione umana, ma di renderla più densa, più tracciabile, più capace di durare nel tempo.

Un esempio particolarmente significativo è la piattaforma di Service-Learning sviluppata dall'Università di Camerino (UNICAM) nell'ambito del progetto europeo ENHANCE. Non si tratta di una semplice bacheca digitale, ma di un'infrastruttura deliberativa dotata di diverse componenti integrate. Un archivio di progetti CSL rende trasparente e consultabile il processo partecipativo, facilitando l'incontro tra domanda e offerta in una

logica deliberativa. Uno spazio collaborativo per la co-creazione ospita forum interni, strumenti di brainstorming e modelli di progettazione iterativa con feedback continui da esperti e docenti: l'idea non è dell'università o dell'ente, ma di una comunità dialogante. Profili personalizzati per studenti e partner permettono un riconoscimento formale dell'impegno civico attraverso micro-credential, rendendo visibile e certificabile il lavoro civico degli studenti come parte del loro capitale formativo e professionale. Strumenti di monitoraggio e valutazione partecipata completano il quadro, aprendo la scatola nera della valutazione e restituendola alla comunità educativa.

Il caso UNICAM insegna tre cose fondamentali alle università europee. Prima: la tecnologia può ampliare la sfera pubblica universitaria costruendo spazi deliberativi digitali che affiancano quelli fisici in una sfera ibrida più accessibile. Seconda: il digitale può rendere stabile ciò che nel SL è spesso episodico – le relazioni nate in un progetto non si disperdono, restano documentate, possono essere riprese da altri e diventano patrimonio collettivo. Terza: la competenza civica può essere certificata e resa visibile, trasformando il lavoro civico degli studenti in una risorsa riconoscibile nei percorsi accademici e professionali. Guardando avanti, l'intelligenza artificiale – se utilizzata con prudenza e trasparenza – potrebbe ulteriormente potenziare questi processi: facilitando la sintesi delle discussioni nei mini-publics, analizzando bisogni emergenti nei territori, suggerendo corrispondenze intelligenti tra studenti e enti, traducendo materiali deliberativi per pubblici plurilingue. Tutto questo richiede una governance attenta, ma offre la possibilità di costruire università che non sono soltanto luoghi di insegnamento, ma architetture civiche digitali capaci di sostenere il dialogo tra attori territoriali al di là dei confini fisici e temporali dei singoli progetti.

Conclusione

Arrivati alla fine di questo percorso, ci si accorge che discutere di Service-Learning, deliberazione, competenze e tecnologie non significa parlare di quattro ambiti distinti, ma di un'unica trasformazione che attraversa l'università contemporanea. Una trasformazione lenta, talvolta impercettibile, ma già abbastanza avanzata da far intuire che l'università del XXI secolo non

potrà limitarsi a insegnare e a fare ricerca: dovrà imparare a stare nella società, a negoziare con essa, a costruire pubblicamente il senso del proprio operato. Se il Service-Learning è cresciuto così rapidamente, è anche perché incarna questa trasformazione: mette gli studenti in contatto con problemi reali, li costringe a lavorare con persone e istituzioni differenti, li invita a osservare criticamente ciò che fanno e ciò che imparano.

Ma la forza del SL non sta soltanto nel «fare esperienza»: sta nella natura dialogica e deliberativa del processo. Il SL è, prima di tutto, un metodo per imparare a vivere con gli altri; e vivere con gli altri, in democrazia, significa imparare a discutere, argomentare, ascoltare, modificare le proprie preferenze, riconoscere le ragioni dell'altro. La democrazia deliberativa, nella sua evoluzione teorica più recente, ha mostrato che la vita pubblica non si regge su decisioni istantanee o su aggregazioni meccaniche di preferenze, ma su una rete articolata di spazi, momenti, conversazioni, pratiche. L'università, vista come critical space, è uno dei luoghi in cui questa rete può diventare esplicita, visibile, praticabile. Ed è proprio nei percorsi di Service-Learning che questa visione prende forma concreta: nelle mappature partecipate, nei cerchi di ascolto, nei mini-publics, nelle restituzioni pubbliche. Come se ogni progetto fosse un piccolo sistema deliberativo, una porzione di sfera pubblica che si ricompone e si rigenera attorno a un problema condiviso.

L'analisi dei quadri di competenza – RFCDC per la cultura democratica, CMS per la gestione della carriera, ResearchComp per le competenze di ricerca – ha mostrato che ciò che gli studenti apprendono nei percorsi SL è una competenza trasformativa: una capacità di orientarsi in sistemi complessi, di lavorare in modo riflessivo, di collegare ciò che si sa con ciò che si è, e ciò che si è con ciò che si fa nella comunità. Una competenza che prende forma solo quando la persona è esposta a situazioni aperte, incerte, negoziate: l'habitat naturale del Service-Learning. E infine c'è il digitale: l'e-democracy non è un dettaglio marginale, ma il nuovo ambiente in cui la deliberazione si sviluppa, si frammenta e si reinventa. Le università trasformative stanno già esplorando come costruire infrastrutture digitali capaci di sostenere la co-creazione, la trasparenza, la collaborazione tra studenti e attori territoriali. In queste piattaforme si vede chiaramente un cambio di paradigma: la partecipazione non è solo un evento, ma una traccia; non è solo un incontro, ma un ecosistema; non è solo un metodo, ma una responsabilità pubblica. È

un'università che si assume la responsabilità di creare condizioni per il dialogo democratico; che riconosce la comunità non come destinataria, ma come coautrice del sapere; che prepara studenti non solo a un mestiere, ma a una forma di cittadinanza complessa, riflessiva, radicata nel territorio.

Riferimenti bibliografici

Barnett, R. (2000). *Realizing the University in an age of supercomplexity*. SRHE/Open University Press.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 67(2), 221–239.

Consiglio d'Europa (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC). Council of Europe Publishing.

Dewey, J. (1927). *The Public and Its Problems*. Henry Holt.

Dryzek, J. S. (2000). *Deliberative Democracy and Beyond*. Oxford University Press.

Fishkin, J. S. (2009). *When the People Speak: Deliberative Democracy and Public Consultation*. Oxford University Press.

Fraser, N. (1990). Rethinking the Public Sphere: A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. *Social Text*, 25/26, 56–80.

Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms*. MIT Press.

Honneth, A. (1996). *The Struggle for Recognition*. Polity Press.

Jacoby, B. (ed.) (1996). *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. Jossey-Bass.

Keane, J. (2009). *The Life and Death of Democracy*. Simon & Schuster.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Prentice Hall.

Mansbridge, J. et al. (2012). A systemic approach to deliberative democracy. In J. Parkinson & J. Mansbridge (eds.), *Deliberative Systems*. Cambridge University Press, 1–26.

Mansbridge, J. (2015). A minimalist definition of deliberation. In P. Heller & V. Rao (eds.), *Deliberation and Development*. World Bank.

Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge University Press.

Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: key competencies in ESD. In A. Leicht, J. Heiss & W. Byun (eds.), *Issues and Trends in Education for Sustainable Development*. UNESCO.

Tapia, M. N. (2010). Service-learning widespread in Latin America. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 31–32.
Tesi, M., & Vichi, M. (2020). Community Service Learning e sviluppo delle competenze civiche negli studenti universitari. *Pedagogia oggi*, 18(1), 112–127.
Young, I. M. (2000). I*nclusion and Democracy*. Oxford University Press.

III.2
Enhancing Career and Service Learning in Higher Education: il progetto europeo ENHANCE come caso di studio

Giorgia Pasquali
Università degli studi di Macerata; Università degli studi di Firenze

Introduzione

I programmi di cooperazione europea finanziati nell'ambito del programma Erasmus+ svolgono un ruolo strategico nel promuovere l'innovazione e il miglioramento continuo nei settori dell'istruzione e della formazione. Promuovendo la mobilità internazionale, la cooperazione transnazionale e lo scambio di buone pratiche, Erasmus+ sostiene lo sviluppo di competenze trasversali, interculturali e professionali tra gli studenti e il personale educativo, rafforzando al contempo la competitività globale e la coesione dei sistemi di istruzione superiore europei (European Commission, 2022; European Commission, EACEA, Eurydice, 2024). Questi programmi contribuiscono anche a plasmare un'identità europea condivisa e a ridurre il divario di competenze in un contesto sempre più digitalizzato e globalizzato.

Nonostante questi progressi, gli istituti di istruzione superiore continuano ad affrontare sfide persistenti legate all'abbandono scolastico precoce, al disimpegno accademico e alla disuguaglianza sociale (Council of Europe, 2013). La progettazione di strategie efficaci per contrastare l'insuccesso scolastico e il disimpegno dei giovani rimane una delle priorità più urgenti per la ricerca e la politica educativa europea (European Commission, 2022; European Commission, EACEA, Eurydice, 2024). In questo scenario, le università e gli organismi di ricerca hanno la responsabilità

strategica di adottare approcci innovativi e dotarsi di strumenti adeguati per promuovere il coinvolgimento degli studenti, l'inclusione e lo sviluppo delle competenze.

A partire dunque dall'analisi delle evidenze scientifiche, un numero crescente di pubblicazioni evidenzia l'efficacia dei percorsi di apprendimento integrati che mettono in contatto gli studenti con la vita della comunità, collegando l'istruzione formale, informale e non formale. Questi approcci sostengono lo sviluppo di competenze trasversali fondamentali quali le competenze di gestione della carriera (ELGPN, 2015), le competenze di sostenibilità (Bianchi, Pisiotis & Cabrera Giraldez, 2022) e la cittadinanza attiva. In questo contesto, l'utilizzo del Service Learning (SL) emerge come una priorità nell'istruzione superiore, in quanto si tratta di un dispositivo formativo capace di promuovere la crescita degli studenti attraverso il coinvolgimento diretto in iniziative civiche a beneficio sia degli studenti che delle comunità locali (Serrano e Roig, 2017).

Ed è da questo panorama che nasce il progetto Erasmus+ "*ENHANCE – Enhancing Career and Service Learning in Higher Education*"[1] (KA220-HED-57E82F65), caso di studio significativo. Il progetto infatti, risponde agli obiettivi dell'Azione Chiave 2 sviluppando azioni mirate volte a integrare il Service Learning nelle strutture universitarie attraverso strumenti digitali, micro-credenziali e metodologie di orientamento innovative.

1. Enhancing Career and Service Learning in Higher Education

Il progetto "*ENHANCE – Enhancing Career and Service Learning in Higher Education"* rappresenta un importante caso di studio per comprendere come il Service Learning (SL) possa essere istituzionalizzato nell'istruzione superiore europea attraverso l'uso combinato delle tecnologie digitali e degli approcci basati sulle competenze. Basandosi su una tradizione che concettualizza l'apprendimento come un processo esperienziale, socialmente situato e trasformativo (Dewey, 1938; Kolb, 1984; Mezirow, 1991), il pro-

1 Sito di progetto: https://www.projectenhance.eu/index.php.

getto mira a sviluppare un modello pedagogico in cui la conoscenza accademica e l'impegno comunitario si rafforzano a vicenda.

A livello macro, ENHANCE risponde alla necessità di rafforzare il legame tra le università e le comunità circostanti, sostenendo percorsi di apprendimento più inclusivi, flessibili e in linea con le esigenze della società. A livello micro, il progetto si concentra sullo sviluppo delle competenze trasversali degli studenti, quali la consapevolezza di sé, l'empatia, le capacità comunicative e la comprensione interculturale, dimensioni costantemente evidenziate nella letteratura come risultati chiave del Service Learning (Bringle & Clayton, 2021; Eyler & Giles, 1999; Celio et al., 2011).

Le tecnologie digitali svolgono un ruolo strategico, consentendo la creazione di ambienti di apprendimento accessibili e dinamici, in linea con i recenti dibattiti sulla preparazione digitale nell'istruzione superiore (Barnett, 1997). Un ulteriore contributo innovativo del progetto riguarda l'uso di micro-credenziali per certificare i risultati di apprendimento acquisiti attraverso le esperienze SL. Questo approccio si basa sui quadri di riferimento delle competenze relative alla cultura democratica, alla gestione della carriera e alla sostenibilità (Council of Europe, 2013; ELGPN, 2015; Bianchi et al., 2022), rispondendo al contempo alle richieste di un maggiore riconoscimento dell'apprendimento non formale ed esperienziale nell'istruzione superiore (Wenger, 1998).

2. Metodologia

2.1 Disegno metodologico

Il quadro metodologico adottato si basa sulla ricerca-azione partecipativa (PAR), un approccio consolidato nelle scienze sociali che integra la riflessione teorica con cicli di indagine collettiva, sperimentazione e valutazione (Reason & Bradbury, 2001; Kemmis & McTaggart, 2005). Questo approccio è particolarmente adatto ai contesti educativi in cui l'innovazione e la collaborazione tra le parti interessate sono fondamentali.

Il progetto è stato sviluppato attraverso un processo di co-progettazione che ha coinvolto studenti, tutor, personale accademico e attori della comu-

nità, riflettendo la concezione dell'apprendimento come pratica socialmente costruita e partecipativa (Wenger, 1998). Sono state inoltre adottate pratiche di riflessione strutturate basate sulla narrazione e lo Storytelling, in linea con gli studi sull'apprendimento riflessivo e trasformativo (Schön, 1983; Mezirow, 1991), per consentire agli studenti di interpretare criticamente le loro esperienze e integrarle nel loro percorso di identità e sviluppo professionale.

I quadri di riferimento delle competenze, - *Competences for Democratic Culture*; *Career Management Skills* e *GreenComp (*Council of Europe, 2013; ELPGN, 2015; Bianchi, et al., 2022) – che guidano la definizione dei risultati di apprendimento, hanno offerto una solida base concettuale per la progettazione di micro-credenziali e per l'allineamento delle attività di SL con obiettivi educativi e sociali più ampi. Questi quadri hanno anche garantito un collegamento coerente tra l'apprendimento esperienziale e l'occupabilità, un'area ampiamente esplorata nella teoria della costruzione della carriera (Savickas, 2013) e nella ricerca sull'autoefficacia e dell'*agency* (Bandura, 1997).

2.2 Processo metodologico per lo sviluppo dei risultati

L'approccio della ricerca-azione partecipativa ha plasmato lo sviluppo dei tre principali risultati del progetto.

Il manuale, realizzato attraverso una combinazione di analisi della letteratura e validazione empirica, sintetizza le pratiche nazionali e internazionali di Service Learning e Community Service Learning e fornisce linee guida per la sua integrazione digitale, attingendo a quadri pedagogici consolidati (Bringle & Hatcher, 1996; Eyler & Giles, 1999). La validazione del Manuale è stata condotta attraverso azioni pilota e gruppi di formazione, in cui ciascun partner ha testato e validato il contenuto con 10 tutor, professionisti e stakeholder, per un totale di 80 partecipanti a livello internazionale. Inoltre, il processo di validazione ha coinvolto 10 membri delle comunità locali, raggiungendo complessivamente altri 80 partecipanti. Un estratto del manuale è stato tradotto nelle lingue dei partner del progetto: spagnolo, italiano, greco, turco, rumeno ed inglese.

La piattaforma digitale – *Virtual Community Service-Learning* – è stata sviluppata attraverso cicli iterativi di co-progettazione con gli utenti finali, riflettendo i principi dell'apprendimento basato sulle comunità di pratica (Wenger, 1998). I suoi elementi ludici e il sistema di riconoscimento delle competenze rispondono a modelli di motivazione e coinvolgimento fondati sulla teoria dell'apprendimento sociale (Bandura, 1997). Questo ambiente virtuale non solo favorisce il *peer-to-peer learning*, ma facilita il processo di co-creazione, incentivando il dialogo tra università e comunità territoriale, promuovendo un apprendimento partecipativo e collaborativo. La piattaforma è stata testata attraverso azioni pilota all'interno delle 5 nazioni partner.

Il programma di formazione per tutor – *Training for CSL TUTORS* – è stato elaborato sulla base degli standard europei per l'orientamento permanente (ELGPN, 2015). Questa formazione risponde all'esigenza di fornire ai tutor le competenze necessarie per sostenere i processi di apprendimento riflessivo ed esperienziale degli studenti, in linea con la letteratura sul mentoring e lo sviluppo professionale. Il training è stato validato durante le tre giornate di formazione tenutosi all'Università di Valladolid. La formazione ha previsto il coinvolgimento di 12 tutor provenienti dai paesi partner ed è stata condotta dai partner del progetto.

Gli output del progetto hanno contribuito a creare un ecosistema formativo innovativo e integrato, in cui gli studenti possono sviluppare competenze professionali e civiche attraverso esperienze concrete e il supporto di una comunità virtuale. La piattaforma digitale, il training per i tutor e l"handbook costituiscono elementi chiave per la diffusione e il consolidamento del Community Service Learning nel contesto accademico e scientifico.

2.3 Raccolta dati e procedure analitiche

Per studiare l'impatto del SL sull'apprendimento e lo sviluppo degli studenti, sono state condotte interviste semi-strutturate con studenti provenienti dai cinque Paesi europei partner del progetto (Pasquali, Montagna et al., 2025), seguendo una procedura di campionamento a valanga. Le interviste sono

state progettate sulla base dei quadri di riferimento delle competenze e miravano a cogliere le dimensioni educative, civiche e professionali delle esperienze degli studenti, in linea con la tradizione empirica consolidata del Service Learning (Eyler & Giles, 1999; Mitchell, 2008).

I dati sono stati analizzati utilizzando ATLAS.ti attraverso un'analisi qualitativa dei contenuti, combinando categorie deduttive derivate dai quadri di riferimento delle competenze con temi induttivi emersi dalle narrazioni degli studenti. Questo approccio è in linea con gli standard metodologici della ricerca qualitativa in ambito educativo (Trinchero & Robasto, 2019).

3. Risultati

I risultati del progetto ENHANCE sono rappresentati da tre output integrati che insieme contribuiscono allo sviluppo di un ecosistema innovativo per il CSL nell'istruzione superiore.

Il primo risultato è il manuale *Academic Service-Learning in the Era of Digital Readiness*[2], che consolida le conoscenze teoriche, metodologiche e operative sul SL e fornisce un quadro strutturato per la sua implementazione digitale. Attingendo a decenni di studi (Dewey, 1938; Bringle & Hatcher, 1996; Eyler & Giles, 1999), il manuale offre alle università una guida completa per integrare il SL nei servizi di tutoraggio e orientamento professionale.

Il secondo risultato è la piattaforma digitale dedicata alle attività di SL, un ambiente progettato per connettere l'apprendimento accademico alle esigenze territoriali. Consentendo alle organizzazioni comunitarie di proporre opportunità di SL e agli studenti di impegnarsi in autentiche sfide sociali, la piattaforma rende operativi i principi dell'apprendimento esperienziale e impegnato nella comunità (Wenger, 1998; Boyer, 1996). I suoi elementi di *gamification* e di credenziali digitali supportano la motivazione, l'impegno e il riconoscimento delle competenze.

2 Hanbook scaricabile collegandosi al sito: https://www.projectenhance.eu/public/handbook/enhance_handbook.pdf

Il terzo risultato consiste nel programma di formazione per tutor, sviluppato come MOOC. Questo programma rafforza la capacità dei tutor di facilitare le esperienze CSL, incorporando pratiche riflessive (Schön, 1983; Mezirow, 1991) e strategie di orientamento (Guglielmi & Chiesa, 2021), sostenendo così la sostenibilità istituzionale del SL all'interno dei sistemi di istruzione superiore.

3.1 Analisi dei risultati delle interviste[3]

Le interviste dimostrano che i programmi strutturati di SL non sono ancora stati istituiti nelle università partecipanti. Sebbene gli studenti abbiano descritto attività simili al Service Learning, queste rimangono informali, svolgendosi principalmente attraverso associazioni studentesche, comitati organizzativi di eventi o organizzazioni di volontariato, con un riconoscimento solo occasionale sotto forma di crediti formativi. Questa mancanza di formalizzazione limita la visibilità e la sostenibilità istituzionale del SL, ma non impedisce agli studenti di sperimentare un apprendimento significativo in contesti comunitari.

Lo sviluppo accademico e professionale è emerso come uno dei temi più importanti. Gli studenti hanno spesso utilizzato le esperienze SL per riflettere sui loro percorsi accademici e sulle future scelte professionali. Per alcuni, questi incontri hanno avuto un impatto trasformativo sulle loro aspirazioni. Come ha riferito M.M., «*Penso che se non avessi avuto questa esperienza, non avrei deciso di studiare per un dottorato o di continuare gli studi superiori*». Allo stesso modo, E.A. ha affermato che l'esperienza «*mi ha dato molta forza per continuare la mia formazione nell'ambito dell'educazione speciale*», rafforzando il suo impegno accademico. Per altri, il SL ha funzionato come strumento di orientamento: V.M. ha spiegato che «*mi ha aiutato a scegliere il mio programma di master*». Queste intuizioni confermano che il SL può supportare l'esplorazione dell'identità e il processo decisionale relativo alla carriera.

Una seconda categoria riguarda le competenze trasversali, in particolare

3 Le interviste qui riportate sono state tradotte dall'inglese.

le capacità interpersonali, comunicative e organizzative. Gli studenti hanno descritto il SL come un contesto in cui sono stati stimolati a interagire con gruppi eterogenei, a collaborare e a gestire compiti. E. ha sottolineato il miglioramento della sua «*capacità di comunicare efficacemente con persone affette da autismo*», mentre M.K. ha segnalato un miglioramento delle sue «*capacità organizzative e di lavoro di squadra*». Diversi studenti hanno anche descritto una crescita in termini di adattabilità e risoluzione dei problemi; A.N. ha osservato che le iniziali «*difficoltà nel coordinare gli studenti*» l'hanno aiutata «*diventare più abile nel trovare soluzioni creative*».

Le interviste sottolineano anche lo sviluppo di competenze civiche e socio-emotive, in particolare l'empatia, la regolazione emotiva e la consapevolezza sociale. Questi risultati sono stati riportati in modo coerente in tutti i contesti disciplinari, compresi i campi STEAM. D.K. ha spiegato che il SL «*ha dato l'opportunità di essere più socievole*» e ha raccontato come «*l'esperienza di fornire sostegno psicologico alle vittime di incendi mi abbia aiutato a sviluppare l'autocontrollo e una comprensione più profonda delle circostanze altrui*». Allo stesso modo, V.M.S. ha descritto come il suo tirocinio abbia rafforzato la sua empatia e alla fine abbia influenzato la sua decisione di intraprendere la carriera di insegnante.

Infine, gli studenti hanno sottolineato il valore dell'impegno, del networking e della crescita personale. Il SL li ha inseriti in contesti stimolanti ma protetti, consentendo loro di sperimentare, affrontare difficoltà e riflettere sul proprio apprendimento senza timore di fallire. Molti hanno instaurato rapporti con professionisti e organizzazioni, estendendo talvolta la collaborazione al di là dell'attività formale. In tutte le interviste, due punti sono stati unanimi: le esperienze SL hanno stimolato la riflessione sul futuro degli studenti, sulle scelte accademiche e sui ruoli sociali, e tutti i partecipanti hanno affermato che le raccomanderebbero ai loro coetanei come componente arricchente del loro percorso universitario.

4. Discussioni

I risultati del progetto ENHANCE evidenziano una chiara discrepanza tra la diffusa presenza di attività orientate alla comunità all'interno delle uni-

versità e l'assenza di strutture SL formalizzate in grado di sostenere, riconoscere e valutare queste esperienze. Questo divario riflette una tendenza più ampia nell'istruzione superiore a fare affidamento su iniziative informali piuttosto che su modelli pedagogici strutturati. Le interviste rivelano che, nonostante questa mancanza di struttura, gli studenti traggono notevoli benefici dal SL in termini di riflessione accademica, chiarimento della carriera e sviluppo personale, confermando le ipotesi teoriche dell'apprendimento esperienziale e trasformativo (Dewey, 1938; Kolb, 1984; Mezirow, 1991).

Da un punto di vista accademico e professionale, gli studenti hanno costantemente descritto il SL come un'opportunità per esplorare future opzioni di studio e carriera, mettere alla prova le conoscenze disciplinari in contesti autentici e riorientare le proprie aspirazioni. Ciò è in linea con la teoria della costruzione della carriera (Savickas, 2013), che sottolinea il ruolo delle esperienze significative e contestualizzate nella formazione dell'identità professionale. I risultati del progetto suggeriscono che il SL può compensare le lacune delle strutture di orientamento tradizionali offrendo incontri concreti e contestualizzati con ambienti professionali.

Lo sviluppo di competenze trasversali, in particolare comunicazione, lavoro di squadra, adattabilità e risoluzione dei problemi, emerge come un altro risultato significativo. Queste competenze rispecchiano quelle identificate nella letteratura come fondamentali per esperienze di SL efficaci (Eyler & Giles, 1999; Celio et al., 2011) e rispondono alle crescenti aspettative del mercato del lavoro nei confronti di laureati in grado di operare in contesti dinamici, relazionali e collaborativi. Anche l'intelligenza emotiva, l'empatia e la sensibilità civica appaiono in modo prominente nei resoconti degli studenti, confermando il contributo del SL alla crescita socio-emotiva e all'impegno civico, in linea con le teorie dell'educazione democratica e relazionale (Nussbaum, 2010; Putnam, 2000).

I tre output di ENHANCE consolidano ulteriormente queste conclusioni fornendo strutture abilitanti per l'istituzionalizzazione del SL. Il manuale traduce le conoscenze teoriche ed empiriche in linee guida attuabili; la piattaforma digitale rende operative le pratiche SL attraverso la tecnologia, la gamification e le micro-credenziali; e il programma di formazione dei tutor garantisce un'adeguata capacità professionale per la supervisione dell'apprendimento esperienziale. Insieme, questi risultati costituiscono un ecosistema

che supporta l'integrazione del SL nel tutoraggio, nella progettazione dei programmi di studio e nei servizi di orientamento professionale.

Infine, il progetto sottolinea il valore strategico della cooperazione europea in materia di istruzione. Attraverso la collaborazione transnazionale, ENHANCE funge da laboratorio per l'innovazione pedagogica, consentendo la riflessione condivisa, la sperimentazione e la convalida tra le istituzioni. Questa dinamica riflette il ruolo più ampio dei programmi di finanziamento dell'UE nel promuovere il miglioramento continuo dei servizi educativi e nell'informare lo sviluppo delle politiche in settori quali la preparazione digitale, l'inclusione, i percorsi di apprendimento flessibili e il riconoscimento dell'apprendimento non formale.

Conclusioni

Il progetto ENHANCE dimostra che l'apprendimento attraverso il Service Learning ha un forte potenziale per arricchire lo sviluppo accademico, professionale e civico degli studenti, anche quando viene implementato in modo informale. Fornendo strumenti strutturati - un manuale, una piattaforma digitale e un programma di formazione per tutor - il progetto delinea un modello coerente per istituzionalizzare il SL nell'istruzione superiore.

I risultati suggeriscono che il Service Learning può svolgere un ruolo strategico nel rafforzare i servizi di orientamento, sostenere lo sviluppo delle competenze e promuovere il coinvolgimento degli studenti. Inoltre, il progetto conferma il valore della collaborazione europea come motore di innovazione e miglioramento continuo delle pratiche e delle politiche educative.

Riferimenti bibliografici

Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business*. Open University Press.

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union.

Boyer, E. L. (1996). The scholarship of engagement. *Journal of Public Service and Outreach*, 1(1), 11–20.

Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2021). Civic learning: A sine qua non of service learning. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 606443). Frontiers Media SA.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning,* 2(1), 112–122.

Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164–181.

Council of Europe. (2013). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Council of Europe Publishing.

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* Macmillan.

EHEA Ministerial Conference. (2024). *Tirana Communiqué. European Higher Education Area.*

ELGPN. (2015). E*uropean Lifelong Guidance Policy Network: Career Management Skills Framework.* European Lifelong Guidance Policy Network.

European Commission / EACEA / Eurydice, 2024. T*he European Higher Education Area in 2024: Bologna Process Implementation Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission. (2022). *Erasmus+ Annual Report 2022.* Publications Office of the European Union.

Eyler, J., & Giles, D. E., Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* Jossey-Bass.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed.* Continuum.

Frison, D., & De Maria, F. (2023). Il ruolo delle esperienze lavorative come fattore orientativo dello sviluppo professionale. Esiti da un programma di tirocinio digitale all'università. Q-Times Webmagazine, 1, 298-311.

Guglielmi, D., & Chiesa, R. (2021). *Orientamento scolastico e professionale: Modelli, metodologie, strumenti.*

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice Hall.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 50–65.

Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities.* Princeton University Press.

Pasquali, G., Montagna, A., Marconi, A., & Falconi, S. (2025). Service Learning in Higher Education: Best practices from the Ehnance project. In Scuola Democratica (Ed.), *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola Democratica. Education and/for Social Justice: Vol. 1. Inequality, inclusion, and go-*

vernance (pp. 1308–1316). Associazione "Per Scuola Democratica".
Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.) (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Sage.
Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling* (2nd ed., pp. 147–183). Wiley.
Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
Serrano, G. A. D. B., Calderon, O. G. C., Torres, S., & Romero, E. D. A. (2019). La educación no formal: una herramienta importante para la formación del estudiante de medicina. *ARS MEDICA Revista de Ciencias Médicas*, 44(1), 59-65.
Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). I *mixed methods nella ricerca educativa* (pp. 1-138). Mondadori Education spa.
Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* Cambridge University Press.

Conclusione: un'università che scommette su se stessa

Glenda Galeotti, Sabina Falconi

I contributi raccolti in questo volume convergono verso una visione dell'università che, per rispondere alle sfide contemporanee, è chiamata a scommettere su se stessa e sui propri studenti: sulla capacità di integrare ricerca, didattica e impegno civico in percorsi formativi che producano conoscenza socialmente rilevante e formino cittadini e professionisti capaci di contribuire al bene comune. È la prospettiva che la letteratura internazionale definisce *engaged university*, un'università che non considera didattica e ricerca come funzioni separate e autoreferenziali, ma che si impegna attivamente nel dialogo con il territorio, con le comunità locali, con i processi democratici e con le grandi sfide globali.

Questa prospettiva non è nuova. Le sue radici possono essere rintracciate nel pensiero di Dewey, nelle esperienze di Service Learning sviluppatesi negli Stati Uniti a partire dagli anni Sessanta e, più recentemente, nelle politiche europee dedicate alla terza missione e all'impatto sociale dell'istruzione superiore. Eppure, nonostante la solidità delle sue basi teoriche e istituzionali, la sua traduzione in pratiche diffuse e strutturali rimane ancora largamente incompiuta.

Nel contesto italiano, le esperienze di Service Learning curricolare strutturato sono ancora eccezioni encomiabili piuttosto che prassi condivise, e lo stesso vale per la grande maggioranza degli atenei europei, come mostra con chiarezza l'analisi di Pasquali. Le esperienze documentate in questo vo-

lume – il progetto *Facing Fire*, il corso di Falconi all'Università di Firenze, il progetto "Un Assist verso il successo" di Ricchiardi e Torre, il progetto ENHANCE – sono esempi metodologicamente rigorosi e significativi, ma sono, per ora, eccezioni. Riconoscerlo non significa sminuirne il valore, ma indicare ciò che rimane da fare affinché quelle eccezioni diventino norma, a livello culturale (riconoscere l'impegno territoriale come lavoro accademico di qualità), strutturale (includere il Service Learning nei curricoli con riconoscimento formale di crediti) e politico (creare incentivi nei criteri di finanziamento, accreditamento e valutazione della didattica).

Il filo rosso che attraversa questo volume è una tensione produttiva che non si risolve ma si abita. Da un lato, la necessità di rendere il Service Learning riproducibile, certificabile, istituzionalizzato; dall'altro la consapevolezza che l'autenticità relazionale su cui si fonda – la reciprocità con la comunità, l'imprevedibilità dell'incontro, la vulnerabilità che il confronto con la realtà comporta – non può essere integralmente standardizzata senza perdere la propria forza trasformativa. Navigare questa tensione significa tenerla viva come principio generativo della progettazione, dell'implementazione e della valutazione, interrogandola di nuovo a ogni nuova implementazione e in ogni nuovo contesto. Questa stessa tensione si manifesta in modo diretto nella questione della valutazione degli esiti. I contributi empirici del volume mostrano ciascuno un'attenzione metodologica rigorosa e consapevole, non come compromesso pragmatico, ma come scelta epistemologica deliberata, poiché gli apprendimenti trasformativi richiedono strumenti capaci di raccogliere anche ciò che sorprende, ciò che emerge inaspettatamente, ciò che non stava nell'ipotesi iniziale. Il rigore del Service Learning si misura dalla coerenza tra domande di ricerca, scelte metodologiche e consapevolezza dei limiti di ciascun approccio.

In tal senso questo volume non intende offrire risposte definitive. Un volume che pretendesse di farlo sull'argomento che affronta si contraddirebbe da solo. Il Service Learning è, per sua costituzione epistemologica, una pedagogia dell'apertura, non della chiusura; del problema che si pone, non del problema che si risolve; dell'incontro che trasforma entrambi i soggetti, non della prestazione che consegna un prodotto finito al destinatario.

Lo scopo è stato piuttosto costruire un quadro di riferimento condiviso – concettuale, empirico, istituzionale – entro cui ricercatrici e ricercatori,

docenti e responsabili delle politiche universitarie possano orientarsi nel progettare, implementare e valutare esperienze di Service Learning. Un quadro abbastanza solido da offrire fondamenta, abbastanza aperto da non diventare gabbia, abbastanza onesto da non nascondere le contraddizioni che ogni implementazione porta con sé.

La convinzione che guida questo lavoro collettivo è che il Service Learning non sia un lusso pedagogico né una moda accademica, ma una risposta strutturalmente necessaria alle sfide contemporanee per l'istruzione superiore. Una risposta che richiede investimento – di risorse, di tempo, di riconoscimento – cura progettuale, riflessione continua sulle pratiche, e soprattutto la volontà di trasformare le università in attori consapevoli di un cambiamento sociale che le riguarda nella loro identità più profonda.

Quella volontà esiste. La documentano i capitoli di questo volume. La documentano le ricercatrici e i ricercatori, le docenti e i docenti, le comunità partner e gli studenti che hanno reso possibili le esperienze qui descritte. Il compito, dunque, è di rendere quella volontà meno solitaria, di mostrare che non si tratta di iniziative individuali encomiabili, ma di un campo di ricerca e di pratica con basi teoriche solide, evidenze empiriche robuste e un orizzonte istituzionale che, pur ancora incompiuto, è chiaramente indicato.

Scommettere sul Service Learning significa, in fondo, scommettere sulla capacità dell'università di rimanere un'istituzione necessaria. Non solo perché produce conoscenza, ma perché contribuisce a costruire le condizioni sociali entro cui quella conoscenza può generare futuro.

Profili autrici e autori

Maria Cinque è Professoressa Ordinaria di Didattica generale e Pedagogia dell'inclusione presso l'Università LUMSA di Roma, dove dirige il Centro di Ateneo per il Service-Learning (EIS) e coordina numerosi percorsi di formazione, tra cui la specializzazione per il sostegno e diversi Master su plusdotazione, relazioni familiari e didattica musicale inclusiva. A livello internazionale, è membro dell'International Board del programma Uniservitate e coordina il Comitato scientifico del Global Compact on Education, oltre a guidare la partecipazione della LUMSA a progetti Erasmus+ dedicati a inclusione, service-learning e innovazione digitale. La sua attività di ricerca si concentra su service-learning, competenze socio-emotive, creatività e ambienti di apprendimento innovativi, con particolare attenzione all'integrazione delle tecnologie e alla promozione di pratiche educative inclusive e centrate sullo studente.

Sabina Falconi, PhD, è ricercatrice e consulente pedagogica nel campo dell'orientamento scolastico e universitario e della progettazione educativa. Svolge attività di ricerca presso l'Università di Firenze e collabora con scuole, enti locali e istituzioni formative nella definizione di linee guida, curricoli e dispositivi di orientamento lungo tutto l'arco della scolarità. La sua esperienza professionale comprende lo sviluppo di politiche e servizi per l'orientamento e la transizione scuola lavoro, con particolare attenzione ai contesti regionali e alle reti territoriali. I suoi interessi di ricerca riguardano i processi di scelta formativa, il ruolo delle famiglie, la collaborazione scuola territorio e le pratiche di service learning.

Daniela Frison, PhD, è Professoressa associata di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Firenze dove è delegata all'Orientamento in ingresso per la Scuola di Studi Umanistici e della Formazione – Area della Formazione. Le sue ricerche si concentrano sui processi di professionalizzazione di insegnanti ed educatori con particolare riferimento alla promozione del well-being di studenti e personale in servizio.

Glenda Galeotti, PhD, è Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Firenze. È referente per l'Ateneo fiorentino nel gruppo di lavoro Educazione e componente del Tavolo tecnico Green Jobs della Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile (RUS). Le sue ricerche sui processi formativi orientati all'innovazione organizzativa e sociale si estendono allo studio del Service Learning come dispositivo pedagogico capace di connettere educazione, sostenibilità e trasformazione dei contesti, contribuendo all'innovazione delle istituzioni dell'Alta formazione e della società nel suo insieme.

Andrea Marconi è Research Manager presso l'Università di Camerino, dove si occupa di Terza Missione e dello sviluppo dei rapporti con gli enti pubblici e privati del territorio. Laureato in Scienze Internazionali e Diplomatiche presso l'Università di Bologna, ha conseguito il dottorato di ricerca presso l'Università di Camerino nell'ambito della democrazia deliberativa e dei processi partecipativi, con particolare riferimento alla Strategia Nazionale per le Aree Interne. È coinvolto in diversi progetti europei dedicati al public engagement, al rafforzamento della Terza Missione e allo sviluppo del Service-Learning nel sistema europeo dell'alta formazione.

Anita Montagna, PhD, è founder di Bene Futuro, una startup innovativa a vocazione sociale che lavora a livello europeo sull'orientamento e l'innovazione educativa. Dopo gli studi in psicologia dell'educazione, ha ottenuto un dottorato di ricerca al King's College di Londra nel campo delle neuroscienze cognitive dello sviluppo studiando la plasticità neurale e l'impatto delle azioni educative sullo sviluppo cognitivo. Dal 2017 in Italia lavora con docenti, studenti e sistemi territoriali sviluppando nuovi format orientativi e di public engagement. Negli ultimi due anni ha incontrato più di 9000 studenti. Ha approfondito le tematiche relative al Service Learning attraverso diverse progettualità europee e attraverso lo sviluppo e l'implementazione di nuovi format per il codesign di esperienze di Service Learning sul territorio.

Giorgia Pasquali è dottoranda nel Programma Nazionale di Dottorato in Teaching and *Learning Sciences – Inclusion, Technologies, Educational Research and Evaluation*, promosso congiuntamente dall'Università di Macerata e dall'Università di Firenze. Collabora con il Teaching and Learning Center (TLC) dell'Università di Firenze e ha svolto periodi di ricerca come *visiting researcher* presso TLC internazionali. La sua attività di ricerca si concentra sul ruolo dei Teaching and Learning Center quali catalizzatori del cambiamento istituzionale. Ha inoltre approfondito le tematiche relative al Service Learning attraverso la partecipazione al progetto europeo ENHANCE, dedicato alla promozione e allo sviluppo di pratiche di Community Service-Learning in contesti educativi internazionali.

Paola Ricchiardi è professoressa associata di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Torino, dove insegna anche "Strategie per il potenziamento cognitivo, lo studio e l'orientamento". I suoi studi si concentrano principalmente sulla progettazione e sperimentazione di metodologie di potenziamento cognitivo e motivazionale, nonché sull'analisi dell'efficacia differenziale di percorsi di orientamento formativo. Ha inoltre approfondito tali tematiche nell'ambito di programmi di Service-Learning, centrati sul supporto di alunni in condizioni di svantaggio socio-culturale, evidenziando sia le ricadute orientative per gli studenti universitari che realizzano gli interventi, sia i benefici prodotti sui destinatari degli interventi.

Mario Salomone, sociologo dell'ambiente, è Segretario Generale della Rete Mondiale per l'Educazione Ambientale (WEEC Network). È membro delle Cattedre UNESCO dell'Università di Torino (Sviluppo sostenibile e gestione del territorio) e dell'Università di Firenze (Sviluppo umano e cultura della pace), nonché del Consiglio di amministrazione della Fondazione Aurelio Peccei, sezione italiana del Club di Roma. Ha fondato e dirige le riviste *.eco* e *Culture della sostenibilità*. È autore di monografie e articoli scientifici pubblicati in Italia e all'estero.

Emanuela M. Torre, è Professoressa associata di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Torino, dove insegna anche "Valutazione e supervisione pedagogica". Tra i suoi interessi di ricerca rientrano la formazione iniziale e continua di professionisti in ambito socio-psico-pedagogico e la progettazione e valutazione di interventi finalizzati a promuovere il successo scolastico di alunni e alunne in condizioni di svantaggio socio-culturale, In tali ambiti ha sperimentato programmi di Service-Learning, approfondendone gli effetti sui destinatari degli interventi e sugli studenti e studentesse universitari/e coinvolti/e.

Finito di stampare
nel mese di OTTOBRE 2026 da

Pensa EVOLUTION

www.pensamultimedia.it

Sabina Falconi, PhD, è ricercatrice e consulente pedagogica nel campo dell'orientamento scolastico e universitario e della progettazione educativa. Svolge attività di ricerca presso l'Università di Firenze e collabora con scuole, enti locali e istituzioni formative nella definizione di linee guida, curricoli e dispositivi di orientamento lungo tutto l'arco della scolarità. La sua esperienza professionale comprende lo sviluppo di politiche e servizi per l'orientamento e la transizione scuola-lavoro, con particolare attenzione ai contesti regionali e alle reti territoriali. I suoi interessi di ricerca riguardano i processi di scelta formativa, il ruolo delle famiglie, la collaborazione scuola-territorio e le pratiche di service learning.

Glenda Galeotti, PhD, è Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Firenze. È referente per l'Ateneo fiorentino nel gruppo di lavoro Educazione e componente del Tavolo tecnico Green Jobs della Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile (RUS). Le sue ricerche sui processi formativi orientati all'innovazione organizzativa e sociale si estendono allo studio del Service Learning come dispositivo pedagogico capace di connettere educazione, sostenibilità e trasformazione dei contesti, contribuendo all'innovazione delle istituzioni.

Pedagogical Perspective for Lifelong Lifewide Guidance

Il volume esplora il Service Learning nell'alta formazione come pratica educativa capace di integrare apprendimento, impegno civico e relazione con il territorio.
I saggi raccolti ne approfondiscono i fondamenti pedagogici e il potenziale nello sviluppo di competenze trasversali, agency, responsabilità e capacità di orientamento, con attenzione alla sostenibilità, all'occupabilità, al benessere studentesco e alla partecipazione democratica. Riflessioni teoriche, analisi empiriche ed esperienze nazionali e internazionali mostrano come la collaborazione tra università e comunità possa connettere didattica e ricerca, valorizzare saperi diversi e produrre conoscenza condivisa a partire da problemi reali.
Il volume esamina infine le condizioni pedagogiche e istituzionali che sostengono la qualità e la diffusione del Service Learning. Ne emerge una definizione di Service Learning come dispositivo formativo attraverso cui l'università rinnova il proprio ruolo pubblico nel dialogo con i territori, promuove l'innovazione didattica e formativa e contribuisce alla costruzione di futuri più sostenibili e democratici.

9 791255 685197