



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DI BARI
ALDO MORO**

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE,
PSICOLOGIA E COMUNICAZIONE

DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE DELLE
RELAZIONI UMANE

CURRICULUM: DINAMICHE FORMATIVE
ED EDUCAZIONE ALLA POLITICA

XXXVII CICLO

Settore scientifico-disciplinare: PAED/02B

SERVICE LEARNING: STRUTTURE E FUNZIONI

TITOLO PROGETTO: E-SERVICE LEARNING PER GAL NUOVO FIOR D'OLIVI

COORDINATORI: CHIAR.MO PROF. ANDREA BOSCO
CHIAR.MO PROF. ALESSANDRO ORONZO CAFFÒ

SUPERVISOR: CHIAR.MO PROF. MARCO PICCINNO

DOTTORANDA:
GIOVANNA GIORGIA LUBELLO

2021/2024

INDICE

Introduzione.....	3
Capitolo 1: Il Service Learning: struttura e funzioni	5
1) Definizioni di <i>Service Learning</i>	5
2) Il <i>Service Learning</i> a scuola.....	11
3) Standard di qualità del <i>Service Learning</i>	14
Capitolo 2: SL: esperienze nazionali e internazionali a confronto.....	18
1) <i>Civic engagement education: il Service Learning in Inghilterra</i>	19
2) <i>Stiftung Lernen durch Engagement: il Service Learning in Germania...</i>	22
3) <i>Aprendizaje y Servicio Solidario (AYSS): il Service Learning in Argentina</i>	25
4) <i>SLEAD: Service-Learning for Democracy in Europe</i>	29
Capitolo 3: Metodologia della ricerca	31
1) L'analisi testuale.....	31
2) Indici di statistica testuale	35
3) Le fasi del progetto di ricerca.....	51
Capitolo 4: La ricerca sul campo.....	55
1) Indici statistico-testuali utilizzati nella ricerca	55
2) struttura del campione	57
3) Analisi testuale delle variabili.....	66
(Per ciascuna delle variabili dell'indagine si è effettuata l'analisi dei lemmi individuati, delle intersezioni e delle differenze).	
<i>Convergenza tra esperienza di apprendimento ed esperienza di servizio</i>	66
<i>Coinvolgimento dei beneficiari</i>	74
<i>Collaborazione esterna</i>	81
<i>Modalità rilevamento bisogni</i>	88
<i>Organigramma attività</i>	96

<i>Discipline coinvolte</i>	103
Conclusioni.....	105
Appendice.....	110
1) Esempi di progetti scolastici di <i>Service Learning</i> – Avanguardie Educative.....	110
2) Protocollo somministrato a scuole ed enti.....	111
3) Grafici delle variabili esaminate.....	112
Bibliografia.....	150
Sitografia.....	162

Introduzione

Il progetto di ricerca pone il focus sul *Service Learning*, prospettiva pedagogica scandita su un duplice processo: il *Service*, orientato alla promozione di azioni solidali e il volontariato per la comunità; il *Learning*, orientato all'acquisizione di competenze professionali, metodologiche, sociali e didattiche necessarie alla gestione delle emergenze connesse alla complessità.

Sulla scorta della ricognizione teorica svolta durante il primo anno di Dottorato si è proceduto ad operare una riflessione sulle esperienze di *Service Learning* presenti in Puglia, nonché alla predisposizione di un protocollo sotto forma di intervista non strutturata, rivolta a tali enti e scuole, allo scopo di verificare la ricorrenza delle variabili fondative individuate in fase di ricerca teorica quali: la convergenza tra esperienza di apprendimento ed esperienza di servizio, il coinvolgimento dei beneficiari, la collaborazione esterna, la modalità di rilevamento dei bisogni, l'organigramma delle attività, le discipline coinvolte, per quanto attiene le scuole.

Si è proceduto ad analizzare con il software statistico T-Lab 10 i dati emersi dalla ricerca empirica allo scopo di formalizzare un modello di *Service Learning* che scaturisca dall'incontro tra dimensione teoretica ed esperienze sul campo.

La tesi consta di quattro capitoli; nel primo vi è l'inquadramento teorico del *Service Learning*, le definizioni attribuitegli, le sue implicazioni scolastiche, i suoi elementi identitari e caratteristiche.

Nel secondo capitolo si passano in rassegna le varie esperienze nazionali e internazionali a confronto sul tema: il *Civic engagement education*: il *Service Learning* inglese, lo *Stiftung Lernen durch Engagement* tedesco, l'*Aprendizaje y Servicio Solidario*(AYSS) argentino ed infine lo SLEAD: *Service-Learningfor Democracy* in Europe.

Nel terzo capitolo si esamina la metodologia della ricerca, focalizzandosi sull'analisi testuale, sugli indici di statistica testuale e sulle fasi del progetto di ricerca.

Infine il quarto capitolo è focalizzato sulla ricerca sul campo, effettuata secondo il modello dell'Analisi Emozionale del Testo di Carli (AET).

Per ognuna delle sei variabili individuate sono stati analizzati i lemmi individuati dai dati riconsegnati, le intersezioni e le differenze allo scopo di formalizzare un modello di *Service Learning* che scaturisca dall'incontro tra dimensione teoretica ed esperienze sul campo.

Nel corso dell'indagine non si è proceduto ad eseguire l'analisi dei nuclei tematici, delle corrispondenze e del cluster per l'esiguità del corpus che non ha permesso di procedere nell'analisi di tali funzioni.

Capitolo 1: Il *Service Learning*: struttura e funzioni

1) Definizioni di *Service Learning*

L'espressione *Service-Learning* è di recente nascita nel panorama pedagogico – didattico italiano; il trattino che separa i due sostantivi rimanda a una relazione interna: si tratta di una prassi educativa che combina l'apprendimento di conoscenze con un servizio reale alla comunità. Queste due attività sono distinte, ma fortemente interconnesse e integrate tra di loro e permettono agli studenti di apprendere conoscenze disciplinari e maturare competenze civiche, attraverso l'impegno concreto in un servizio alla comunità, rispondendo ai bisogni reali della stessa (Tapia, 2006). Il valore della pratica del *Service Learning* (indicato nel testo anche con la sigla SL) è stato riconosciuto rapidamente e ne ha causato una grande diffusione, generando una grande quantità di pratiche e di tipologie, tanto che è difficile trovare una definizione univoca del SL (Furco, 2003). La ricchezza delle definizioni, se da un lato valorizza una molteplicità di esperienze che danno risposta a bisogni differenti, dall'altro determina la debolezza scientifica del SL che, in quanto pratica *over-defined*, è anche sfuggente. (Mortari, Ubbiali, 2018).

Già nel 1990 Kendall insieme al suo gruppo di lavoro, attraverso una revisione sistematica della letteratura, conta 147 diverse definizioni del SL, successivamente raggruppate in due macro categorie: il SL come “pedagogia” e il SL come “filosofia”.

Dal punto di vista pedagogico, il *service learning* è un modello attivo e partecipativo che mira a creare connessioni tra teoria e pratica. A differenza di altre metodologie, il SL si distingue per:

- **apprendimento esperienziale:** gli studenti non solo apprendono concetti teorici, ma li applicano in contesti reali, affrontando problemi della comunità (Kolb, 1984);
- **coinvolgimento comunitario:** gli studenti lavorano su progetti che rispondono a bisogni autentici della società, favorendo la collaborazione tra scuole, università e organizzazioni locali (Eyler & Giles, 1999);
- **riflessione critica:** la riflessione è una componente chiave, poiché consente agli studenti di analizzare le proprie esperienze, collegarle alle conoscenze

acquisite e comprendere meglio le implicazioni etiche e sociali del loro operato (Dewey, 1938).

Applicazioni pedagogiche

- **integrazione curricolare:** il *service learning* può essere incorporato in diverse discipline, dalla scienza alla letteratura, offrendo agli studenti un contesto per applicare le conoscenze accademiche;
- **sviluppo delle competenze trasversali:** gli studenti sviluppano abilità come il pensiero critico, la comunicazione e la risoluzione di problemi, nonché competenze interculturali e relazionali.

Sul piano filosofico, il *Service Learning* è radicato nei principi del pragmatismo educativo di Dewey, che vede l'educazione come un processo di interazione tra individuo e ambiente sociale. Dewey (1916) ritiene che l'apprendimento significativo debba essere basato sull'esperienza diretta e sulla partecipazione attiva alla vita della comunità.

Come filosofia, il SL mira a sensibilizzare gli studenti sulle disuguaglianze sociali e a incoraggiarli a diventare agenti di cambiamento (Freire, 1970), sottolineando l'importanza della relazione come elemento essenziale dell'esperienza educativa (Buber, 1937).

Le definizioni che presentano il SL come pedagogia ne sottolineano, pertanto, la caratteristica metodologica, come una forma di insegnamento-apprendimento che si applica a diversi curricula scolastici, universitari o formativi, seguendo delle attenzioni specifiche, un'organizzazione accurata e strumenti più o meno definiti; mentre le altre che si richiamano al SL come ad una filosofia, lo presentano come uno stile, come una visione del rapporto di insegnamento-apprendimento che deve informare le pratiche, ma senza soffermarsi sugli aspetti pratici e senza definirli con precisione.

Il SL, dunque, si configura come un approccio educativo e filosofico che integra teoria, pratica e riflessione, contribuendo alla formazione di individui capaci di affrontare le sfide della società contemporanea con competenza e responsabilità.

Di fondamentale e strategica importanza in letteratura è il saggio di Sigmon (1979, p 10), *Service-learning: Three Principles*, nel quale l'autore delinea i tre principi che definiscono la pedagogia del SL:

- **Primo principio:** coloro che ricevono un servizio controllano i servizi ricevuti;
- **secondo principio:** coloro che ricevono un servizio diventano sempre meglio capaci di servire e di essere serviti dalle loro stesse azioni;
- **terzo principio:** coloro che offrono un servizio sono soggetti in apprendimento (*learners*) e hanno un significativo controllo su ciò che ci si aspetta sia da loro appreso”.

Furco (1996) evidenzia come il SL sia un percorso di apprendimento reciproco fra studenti e comunità: si ha SL quando gli obiettivi di servizio (*service*) e quelli di apprendimento (*learning*) hanno un uguale peso e si arricchiscono a vicenda.

Nella tabella sottostante Furco (1996) riporta una classificazione elaborata da Sigmon relativamente ai programmi di *Service Learning*. Egli distingue 4 casi, a seconda del peso che rivestono gli obiettivi di apprendimento e quelli di servizio:

TIPOLOGIE DI PROGRAMMI DI SERVICE LEARNING (Sigmon, 1994) ¹⁴	
Service-LEARNING Caso 1	Gli obiettivi di apprendimento costituiscono il focus primario; i risultati di servizio rivestono un ruolo secondario.
SERVICE-Learning Caso 2	L'enfasi è posta sul raggiungimento dei risultati di servizio, mentre gli obiettivi di apprendimento rivestono un ruolo secondario.
Service-Learning Caso 3	Gli obiettivi di apprendimento e quelli di servizio sono completamente separati.
SERVICE-LEARNING Caso 4	Gli obiettivi di apprendimento e quelli di servizio hanno la stessa importanza e si arricchiscono a vicenda (cfr. circolo virtuoso).

Tratta da Furco, 1996, pp 2-6.

L'evolversi delle pratiche e delle ricerche sul SL trova momenti di importante riconoscimento quando, nel 1990, durante l'amministrazione Bush e, nel 1993, durante l'amministrazione Clinton, viene espressamente citato e supportato dalla politica federale americana. Nel "*National and Community Service Trust Act*" del 1993, si incontra una tra le definizioni più diffuse e più autorevoli, che può rappresentare un solido punto di partenza e di chiarimento:

“Il termine ‘Service Learning’ delinea un metodo A. attraverso il quale gli studenti imparano e maturano grazie all’attiva partecipazione a un servizio organizzato con cura, i. guidato e rispondente ai bisogni di una comunità; ii. è coordinato da una scuola primaria, media o superiore, da un’istituzione universitaria, o da un programma di servizio comunitario e insieme alla stessa comunità; iii. contribuisce a sviluppare il senso di responsabilità civica; e B. i. rafforza il curriculum accademico degli studenti nel quale è integrato, o dei componenti educativi dei servizi comunitari in cui sono coinvolti i partecipanti; e ii. riserva momenti adeguati affinché gli studenti o i partecipanti possano riflettere sull’esperienza di servizio” (p. 59).

Il SL viene definito come metodo, ovvero come un percorso che permette di raggiungere delle finalità educative legate alla dimensione di servizio (punto A) e di apprendimento (punto B). Dal punto di vista del servizio il SL si caratterizza come aderente ai bisogni reali di una comunità, ed è coordinato da un’agenzia educativa che abbia un mandato specifico, ma che mette in atto una conduzione partecipata, condivisa e collaborativa con la comunità stessa. Il servizio ha una finalità educativa in sé, in quanto promuove il *civic engagement* e il senso di responsabilità civica degli studenti. Ma un SL è anche un’azione formativa all’interno di percorsi di studio o di apprendimento: diventa parte di un curriculum formativo a pieno titolo. Integrato nel progetto educativo-didattico di un’istituzione scolastica, universitaria o comunque strutturata, il SL concorre al raggiungimento delle finalità di apprendimento proprie di quella istituzione, attraverso un legame dichiarato con le iniziative più disciplinari o formalizzate, anche grazie alla necessaria dimensione riflessiva che deve caratterizzare l’esperienza affinché diventi realmente educativa. Un’importante sottolineatura è relativa al fatto che il servizio debba essere “organizzato con cura”, ovvero progettato in modo tale da dotare di intenzionalità pedagogica e con unitarietà di intenti (*mission*, finalità, *outcome* formativi) i percorsi di studio e apprendimento nei quali si volge.

Inoltre, nella definizione del documento politico, il SL viene presentato come possibile non solo dentro i contesti di apprendimento formali (scuola e università), ma anche dentro i “programmi di servizio comunitario.

Testimone dell’ampia varietà delle pratiche di SL è Ehrlich (1996) che trova, però, nella concezione di apprendimento esperienziale di Dewey un aspetto comune a tutte: “il SL è l’insieme delle diverse pedagogie che connettono il servizio alla comunità e lo studio accademico così che ciascuna dimensione sostenga l’altra. La teoria alla base del SL è

quella di Dewey: l'interazione tra la conoscenza e le competenze con l'esperienza è la chiave per apprendere.”

Egli vede l'educazione non come un mero trasferimento di conoscenze, ma come un processo dinamico e continuo che prepara gli individui a vivere in una società democratica.

Dewey (1973) afferma che non tutte le esperienze sono educative, per cui la sua qualità si misura in base alla gradevolezza e agli effetti sull'esperienza successiva, entrambe necessarie affinché si possa definire “educativa.”

Lo diventa nel momento in cui:

- **l'apprendimento è significativo:** l'esperienza rende l'apprendimento più significativo perché si basa sugli interessi e sui bisogni reali degli studenti;
- **si sviluppa il pensiero critico:** attraverso esperienze riflessive, gli studenti imparano a valutare, analizzare e a trarre conclusioni;
- **vi è adattabilità:** l'educazione basata sull'esperienza prepara gli studenti a gestire situazioni nuove e complesse;
- **ci si forma moralmente e in società:** l'interazione con gli altri e con l'ambiente promuove valori come la responsabilità, la cooperazione e l'empatia.

Secondo il pedagogista americano (1938) ci sono quattro indicazioni fondamentali per progettare esperienze realmente educative: devono saper generare interesse, essere intrinsecamente utili, presentare problemi che stimolano la curiosità e creare richiesta di informazioni, coprire un significativo tempo, per poter essere in grado di promuovere lo sviluppo ulteriore. Due sono i principi orientativi: quello di continuità, secondo cui tutta l'esperienza avviene lungo un continuum esperienziale; le esperienze sono costruite da quelle precedenti e necessitano di essere indirizzate verso il fine della crescita e dello sviluppo, e il principio di interazione, che riguarda la dimensione laterale dell'esperienza, in cui aspetti interni ed esterni interagiscono per formare una situazione educativa).

Il *Service Learning* appare rispondere a questi criteri, proponendo di apprendere lungo un percorso di continuità fra discipline (interne al curriculum scolastico) ed esperienza esterna di servizio (fuori dal contesto scolastico) e di interazione fra aspetti cognitivi, emotivo relazionali e comportamentali.

Nel *Service Learning* le discipline del curriculum si integrano e si compenetrano alla luce del problema e della situazione da affrontare nel processo di servizio. Non esistono priorità fra di esse, ma il loro portato di conoscenze e il loro linguaggio specifico, sono a disposizione degli allievi, che le applicano al fine di migliorare una determinata circoscritta realtà, con dei bisogni specifici.

Billig e Furco ritengono il SL una proposta pedagogica che coinvolge gli studenti in un'attività che intreccia il servizio alla comunità e l'apprendimento accademico (2002, p. 25): il SL si propone, pertanto, come una prospettiva pedagogica che unisce il *Service* (la cittadinanza, le azioni solidali e il volontariato per la comunità) e il *Learning* (l'acquisizione di competenze professionali, metodologiche, sociali e soprattutto didattiche), affinché gli allievi possano sviluppare le proprie conoscenze e competenze attraverso un servizio solidale alla comunità. Integra, dunque, in un unico progetto ben articolato i processi di insegnamento e apprendimento e l'intervento nella realtà, con un doppio scopo: dare risposta a bisogni o problemi reali presenti nella comunità e permettere agli studenti, protagonisti in tutte le fasi del progetto, di imparare problematizzando e al contempo agendo concretamente; si presenta, pertanto, come una pedagogia capace di migliorare l'apprendimento e, al tempo stesso, potenziare i valori della cittadinanza attiva. Un esempio di fondamentale importanza (Filges, Dietrichson, Viinholt, Dalgaard, 2021) per comprendere le finalità educative di questo approccio viene fornito dal National Youth Leadership Council americano:

"Picking up trash on a river bank is service. Studying water samples under a microscope is learning. When science students collect and analyze water samples, document their results, and present findings to a local pollution control agency – that is servicelearning¹".

Talvolta, nelle scuole, queste due attività tendono a rimanere separate, poiché al momento della progettazione del percorso educativo non vengono declinate nei loro obiettivi specifici di apprendimento e di servizio e non vengono trattate come funzionali l'una rispetto all'altra, in un «circolo positivo» che si alimenta a vicenda (Tapia, 2006, p. 28).

¹ Raccogliere spazzatura sulla riva di un fiume è servizio. Studiare campioni d'acqua al microscopio è imparare. Quando gli studenti di scienze raccolgono e analizzano campioni d'acqua di un fiume inquinato e usano i risultati per ripulire il fiume con le autorità locali e la comunità, questo è service-learning.

Questo circolo virtuoso le arricchisce entrambe: le attività di apprendimento migliorano la qualità del servizio offerto alla comunità e le azioni di servizio generano nuova conoscenza finalizzata a raggiungere competenze disciplinari, trasversali e, nel caso delle scuole superiori, anche professionali.

Secondo Billig (2000) le attività di SL sono funzionali all'innalzamento dei livelli di competenza e di partecipazione alle attività scolastiche, alla motivazione allo studio, al miglioramento dell'autostima e favoriscono l'acquisizione di comportamenti pro-sociali facilitando il raggiungimento di determinati obiettivi, oltre l'acquisizione degli obiettivi di competenza curricolari.

Nell'articolazione intenzionale dell'apprendimento con l'impegno solidale, gli studenti, protagonisti attivi, mettono in pratica i loro saperi al servizio dei bisogni di una comunità; contemporaneamente, l'azione solidale in contesti reali permette loro di imparare nuove conoscenze, crescere sul piano umanitario, in quanto sperimentano in prima persona i valori della solidarietà, dell'inclusione, dell'impegno civico sviluppando maggiore capacità di empatia e disponibilità ad aiutare gli altri. I progetti di SL favoriscono, inoltre, la coesione della classe facilitando il clima di apprendimento (Fiorin, 2016).

Il SL trova molti punti di contatto con la proposta dei PCTO, volta ad implementare apprendimenti curricolari, a contestualizzare le conoscenze e a sviluppare le competenze trasversali attraverso esperienze formative che facciano leva sulla partecipazione attiva, responsabile e autonoma degli studenti e sui loro interessi e stili di apprendimento.

Un percorso di PCTO è significativo quando contribuisce ad esaltare la valenza formativa dell'orientamento in itinere, ovvero quel processo continuo che mette in grado i cittadini di ogni età, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze, i propri interessi e le proprie vocazioni, nonché gestire la realizzazione del proprio progetto personale e sociale. (Culcasi e Russo, 2021).

2) Il *Service Learning* a scuola

Il SL è stato introdotto all'interno delle "Linee guida per la realizzazione dei PCTO" pubblicate dal MIUR in seguito alla legge 145/ 2018 che, a partire dall'anno scolastico 2018-2019, rinomina i percorsi di "Alternanza Scuola-Lavoro" in "Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento."

La nuova regolamentazione individua il SL tra le modalità per orientare le scelte delle scuole, in ordine alla realizzazione delle attività legate a tali percorsi confermandone, dunque, il valore in termini di sviluppo delle competenze trasversali e di orientamento. Dai risultati raggiunti dalle sperimentazioni già effettuate nelle scuole, si evince che l'introduzione di percorsi di SL nelle stesse riduce la frammentazione delle opportunità formative, permette agli allievi di crescere e formarsi attivamente in toto, sviluppando un maggior senso di impegno e responsabilità civica e accrescendo le proprie competenze interpersonali. (Culcasi e Russo, 2021).

Il SL diviene, pertanto, uno strumento fondamentale per fare della scuola un luogo aperto, di elaborazione culturale, di partecipazione civica e sociale, di cittadinanza attiva (Giunti C, Orlandini L, Tortoli L. 2018).

Come sintetizza la figura 1, i percorsi di SL fanno interagire tre insiemi: studio disciplinare, esperienza pratica e impegno civico.

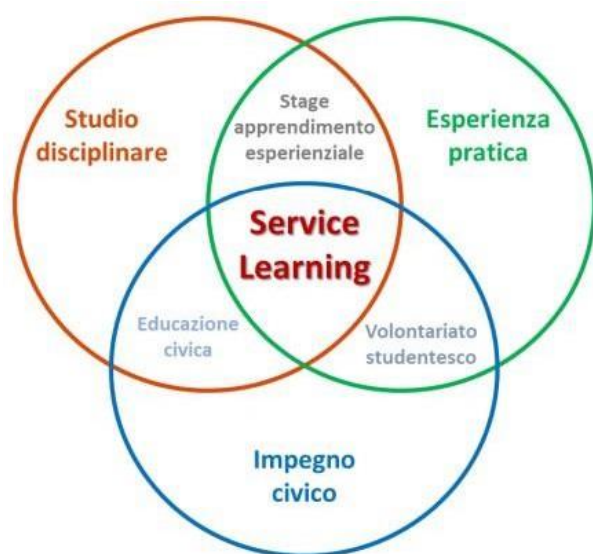


Figura 1. I tre insiemi che interagiscono nel SL: studio disciplinare, esperienza pratica e impegno civico (traduzione e rielaborazione da *Fundamentals of Service-Learning Course Construction*, volume a cura di Kerrissa Heffernan, Campus Compact, Providence, Rhode Island, 2001).

In tal senso si differenzia dall'apprendimento esperienziale, che vede l'interazione tra le discipline e l'esperienza pratica, dall'educazione civica, che si colloca fra studio disciplinare e impegno civico, e dal volontariato, collocato nell'interazione fra impegno civico ed esperienza pratica.

Bringle e Hatcher (2009, p.38-39) sottolineano con forza la dimensione di apprendimento civico del SL, un apprendimento che diventa azione di coinvolgimento nella comunità (*civic engagement*): “in quanto iniziativa accademica, il SL è una dimensione del lavoro didattico che è più ampiamente definibile come *civic engagement*”: il SL ha l’obiettivo fondamentale di sviluppare competenze e disposizioni civiche negli studenti.

Il *civic engagement*, in un percorso didattico universitario all’interno della e con la comunità, “si può verificare attraverso l’insegnamento, la ricerca o il servizio che viene svolto all’interno di e con la comunità e include una varietà di attività.”

Mendel-Reyes (1998, p.34) parla della dimensione di apprendimento civico declinandolo come un’educazione alla cittadinanza democratica: il SL viene così definito “un modello pedagogico che intenzionalmente integra l’apprendimento accademico con un rilevante servizio alla comunità e contemporaneamente una pedagogia per la cittadinanza che integra lo studio accademico della democrazia con l’esperienza del servizio democratico a una comunità.”

Diversi autori sottolineano poi la dimensione di crescita personale che il SL promuove negli studenti coinvolti (Jacoby, 1996; Lake e Jones, 2008): il SL viene così definito come “un metodo di insegnamento/apprendimento che connette un significativo servizio alla comunità con l’apprendimento accademico, la crescita personale e la responsabilità civica” (Lake e Jones, 2008, p. 2146).

Le ricerche mostrano come il SL contribuisca alla formazione dei partecipanti dal punto di vista delle attitudini e dei valori, in un modo tale da arrivare laddove altre forme di insegnamento non riescono (Delve, Mintz, e Stewart, 1990; Holsapple, 2012).

Di recente pubblicazione il *toolkit* “Dentro/fuori la scuola - Service Learning. Toolkit per la collaborazione tra scuola e Terzo Settore educativo” - v. 1.0 [2023] a cura di “Avanguardie educative” e Indire (2023) si pone l’obiettivo di promuovere una nuova alleanza fra territorio e istituzioni scolastiche in grado di sviluppare co-progettazione e ‘ibridazione’ educative, avvalendosi dei contributi di tre ricercatrici INDIRE (Chiara Giunti, Patrizia Lotti e Lorenza Orlandini) e di un collaboratore tecnico di ricerca INDIRE (Massimiliano Naldini) impegnati nel progetto “Avanguardie educative”, oltreché delle esperienze di docenti e dirigenti scolastici di quattro scuole del Circondario Empolese Valdelsa (l’IC “Franco Sacchetti” di San Miniato, Pisa; l’IC “Baccio da Montelupo” di Montelupo Fiorentino, Firenze; l’IC “Capraia e Limite” di Capraia e Limite, Firenze;

l'ISIS "Federigo Enriques" di Castelfiorentino, Firenze) e di due educatori del Consorzio COeSO Empoli - Rete ERGO (Fabrizio Fioretti e Sara Spini).

Il singolo progetto di SL è realizzato da un gruppo di studenti, tipicamente una classe, in interazione con i docenti e con il territorio, auspicabilmente anche grazie alla collaborazione instaurata con gli educatori. La realizzazione di più progetti nello stesso anno scolastico e la loro prosecuzione o ampliamento nel corso degli anni consente al SL di divenire elemento di riconoscibilità della scuola attraverso la sua istituzionalizzazione. La scuola, così, assume questo approccio pedagogico quale quadro di riferimento per superare la frammentazione progettuale.

3) Standard di qualità del *Service Learning*

Attraverso il confronto fra *Service Learning* e altre proposte formative emergono alcune componenti chiave dell'approccio, che rappresentano per docenti, studenti e comunità degli *standard* di qualità a cui tendere e grazie ai quali orientare le scelte progettuali. Considerando in particolare la letteratura nordamericana, uno dei riferimenti principali è il documento "K-12 *Service- Learning Standards for Quality Practice*", elaborato nel 2008 dal "National Youth Leadership Council" alla luce di più di 20 anni di esperienza di SL nei vari Stati d'America, in particolare nelle scuole dei dodici gradi scolastici.

Il NYCL individua otto *standard* di qualità, ciascuno dei quali viene declinato in precisi indicatori, quali servizio significativo, legame con il curriculum, riflessione, diversità, partecipazione dei ragazzi, reti, monitoraggio continuo, durata e intensità:

- **attività di servizio significativo:** apprendimento in contesto di vita reale e diagnosi di un bisogno sentito nella comunità; apprendimento a carattere orientativo/professionalizzante delle conoscenze e abilità stimolate;
- **doppia intenzionalità:** collegamento fra obiettivi di servizio e obiettivi di apprendimento in modo da sostenere il circolo virtuoso che alimenta la reciproca qualità;

- **protagonismo degli studenti:** partecipazione attiva in tutte le fasi e processi trasversali del progetto che possono formare l'Unità di Apprendimento (UdA) co-progettata, co-realizzata, co-valutata, ecc;
- **riflessione costante:** definizione dei tempi e dei modi della riflessione individuale e di quella collettiva dei vari protagonisti del progetto su quanto svolto in termini di servizio e di apprendimento;
- **collegamento con il curricolo:** inserimento del progetto nelle attività curricolari con l'interazione di più materie in un' UdA inter- o transdisciplinare da realizzare in collaborazione con soggetti esterni;
- **comprensione della diversità:** favorire l'analisi dei diversi punti di vista, comprendere le differenze per contrastare le ingiustizie e puntare all'orizzontalità delle relazioni fra i diversi attori che interagiscono nel progetto;
- **monitoraggio costante:** definizione dei tempi e dei modi per dedicarsi al monitoraggio e valutazione del progetto e degli obiettivi di apprendimento e di servizio, da portare avanti in tutte le fasi del progetto;
- **durata e intensità:** articolazione del percorso di progetto in termini di estensione temporale e di durata delle singole Unità formative, il cui aumento ne determina significatività e miglioramento qualitativo;
- **creazione di *partnership*:** attivazione e consolidamento di alleanze e collaborazioni con gruppi, enti e organizzazioni del territorio che impegnano l'intera comunità educante nel progetto;
- **comunicazione interna ed esterna:** definizione dei tempi e dei modi della documenta-zione e comunicazione utili al riconoscimento, alla visibilità e alla diffusione della qualità del progetto.

Di seguito sono brevemente descritte le diverse esperienze che collegano scuola e territorio:

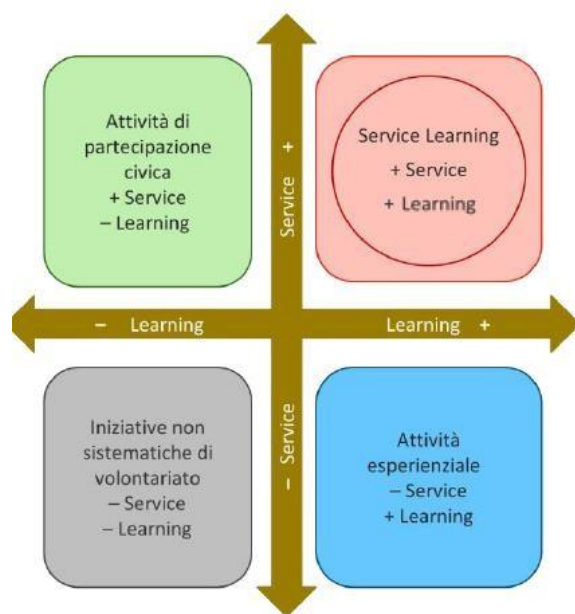


Figura 2. Traduzione e rielaborazione da Service Learning 2000 Center, *Service Learning Quadrants*, Stanford University, 1996; María Nieves Tapia, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Torino, 2006.

- **Iniziativa non sistematiche di volontariato:** collocate nel quadrante in basso a sinistra, sono quelle attività caratterizzate da occasionalità o estemporaneità, nonché da un'intenzionalità solidale non integrata con gli apprendimenti curricolari delle discipline: festival, campagne di raccolta fondi e altre attività “a beneficio di...”, ecc;
- **attività di partecipazione civica:** collocate nel quadrante in alto a sinistra, delineano delle pratiche di carattere istituzionale, strutturale e continuativo proposte dalla scuola in collaborazione con organizzazioni esterne, ma non integrate con gli apprendimenti disciplinari: servizio civile volontario, programmi di cooperazione (ad es. scuola “Penny Wirton”, campi di lavoro in beni confiscati, ecc.), programmi di partecipazione democratica (ad es. Consiglio comunale dei ragazzi, ecc.);

- **attività esperienziali:** collocate nel quadrante in basso a destra, comprendono le pratiche il cui fine è l'approfondimento disciplinare o interdisciplinare attraverso l'esperienza: *stage*, ricerca o lavoro sul campo realizzati in collaborazione con organizzazioni del territorio (ad es. musei, biblioteche, aziende, ecc.);
- ***Service Learning*:** collocati nel quadrante in alto a destra, sono quei progetti che prevedono l'interazione sinergica di attività con finalità solidali e/o di partecipazione civica con l'approfondimento disciplinare, attraverso il protagonismo attivo degli studenti in percorsi che stabiliscono un vincolo di reciprocità con la comunità.

Capitolo 2: SL: esperienze nazionali e internazionali a confronto

L'approccio pedagogico del *Service Learning* nasce nel contesto nordamericano verso la fine degli anni Sessanta, per poi diffondersi rapidamente in tutto il mondo.

È difficile trovare una definizione univoca di SL in letteratura: Furco (1996) riferisce che già nel 1990, a seguito di una revisione sistematica della letteratura, si individuano 147 diverse definizioni di SL raggruppate in due categorie: SL come pedagogia e SL come filosofia (Mortari e Ubbiali, 2017).

Maria Nieves Tapia sostiene che il termine SL sia stato coniato nel 1966-67 da William Ramsey, Robert Sigmon e Michael Hart per descrivere un progetto della "Oak Ridge Associated Universities" nello stato del Tennessee (Tapia 2016, p. 30).

Sigmon (1979) afferma che a quell'epoca, la pratica del SL è già in uso da circa dieci anni, anno in cui il "Southern Regional Education Board" diffonde un "*service-learning internship model*".

Nel 1969 si tiene ad Atlanta la prima "*Service Learning Conference*" (Tapia, 2006).

Le radici pedagogiche di tale proposta vengono individuate principalmente nel pensiero di John Dewey (1973) negli Stati Uniti e di Paulo Freire (2002) nell'America Latina, in Europa di fondamentale importanza il contributo di Freinet e Don Milani (Cambi, Federighi, Mariani, 2016); anche se, nel suo sviluppo, il SL si è arricchito dell'apporto di una pluralità di fonti teoriche e soprattutto di contributi empirici da diversi contesti internazionali² che, nel corso degli anni, hanno dato origine ad un corpus metodologico sostanzialmente uniforme basato su elementi fondanti comuni.

Prova della sua diversa articolazione storico-geografica è la molteplicità delle sue denominazioni: *Civic Engagement education* in Inghilterra, *Aprendizaje y Servicio Solidario* in America Latina e Spagna³, *Lerner durch Engagement Education* in Germania e *Service Learning* negli Stati Uniti.

² Recentemente i contributi di Goleman sull'intelligenza emotiva e di Gardner sulle intelligenze multiple hanno offerto al SL nuovi sostegni teorici e sperimentali (Cambi, Federighi, Mariani, 2016).

³ In Europa e in America Latina il SL assume una connotazione di azione civica collettiva e meno di iniziativa altruistica individuale, cifra che caratterizza, invece, molte delle esperienze nordamericane, come le azioni di volontariato che in USA ciascuno studente compie anche ai fini di un tracciamento nel

1) *Civic engagement education: il Service Learning in Inghilterra*

Il *Civic Engagement Education* in Inghilterra si concentra sull'educazione dei cittadini, in particolare giovani, per prepararli a partecipare attivamente alla vita democratica e comunitaria. Questo tipo di educazione è radicato nella tradizione britannica di promuovere valori democratici, cittadinanza responsabile e partecipazione civica attraverso il sistema scolastico e iniziative della società civile.

L'educazione alla cittadinanza in Inghilterra è stata formalmente introdotta nel curriculum nazionale delle scuole statali nel 2002, seguendo le raccomandazioni del “Rapporto Crick” (1998).

Il rapporto, elaborato da una commissione guidata da Sir Bernard Crick, evidenzia l'importanza di:

- comprendere i diritti e i doveri dei cittadini;
- partecipare attivamente alla società civile;
- acquisire competenze e conoscenze per contribuire al dibattito democratico.

La Cittadinanza è una materia obbligatoria per gli studenti dai 11 ai 16 anni e copre argomenti quali:

- democrazia e giustizia;
- diritti umani;
- responsabilità civiche;
- funzionamento delle istituzioni politiche e legali.

L'approccio britannico alla *Civic Engagement Education* utilizza diverse metodologie:

curricolo. L'idea del servizio inteso come azione collettiva è molto importante in America Latina: il termine “solidarietà” è incorporato nel nome stesso: *aprendizaje y servicio solidario*. (Lotti, 2020), María Nieves Tapia, fondatrice e direttrice del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, lo definisce come «un insieme di progetti o programmi di servizio solidale (destinati a soddisfare in modo delimitato ed efficace un bisogno vero e sentito in un territorio, lavorando con e non soltanto per la comunità), con una partecipazione da protagonisti degli studenti, che va dalla fase iniziale di pianificazione fino alla valutazione conclusiva e collegato in modo intenzionale con i contenuti di apprendimento (includendo contenuti curricolari, riflessioni, sviluppo di competenze per la cittadinanza e il lavoro)» (Tapia, 2006).

https://www.servicelearning.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Stiftung/Flyer/Stiftung_Lernen_durch_Engagement_Flyer.pdf

- **apprendimento attivo:** gli studenti sono incoraggiati a partecipare a progetti di volontariato, simulazioni di processi democratici, come dibattiti parlamentari, e attività di gruppo;
- **integrazione interdisciplinare:** la cittadinanza viene spesso collegata ad altre materie, come la storia, l'educazione religiosa e l'economia;
- **partecipazione comunitaria:** molte scuole collaborano con organizzazioni locali e nazionali per sviluppare progetti che collegano l'apprendimento in aula con l'impegno pratico nella comunità.

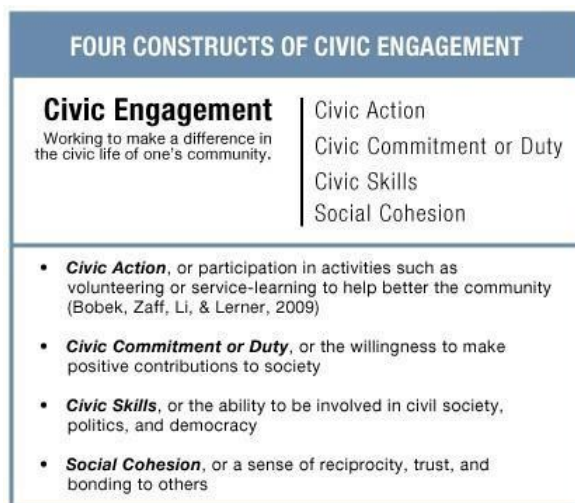
Nonostante i progressi, l'educazione al coinvolgimento civico affronta alcune sfide:

- **disomogeneità nella qualità dell'insegnamento:** non tutte le scuole dedicano risorse sufficienti alla materia, e spesso gli insegnanti non ricevono una formazione specifica;
- **valutazione limitata:** è difficile misurare l'impatto del *Civic Engagement Education* in termini di partecipazione civica a lungo termine;
- **influenza delle politiche governative:** i cambiamenti nelle priorità politiche possono ridurre il sostegno a programmi educativi per la cittadinanza.

Oltre al sistema scolastico, molte organizzazioni non governative (ONG) contribuiscono all'educazione civica; tra queste “The Citizenship Foundation”, ora “Young Citizens” che offre risorse educative, formazione per insegnanti e programmi come il "Mock Trial", dove gli studenti simulano processi legali e “British Youth Council” che promuove la partecipazione dei giovani attraverso attività come il Parlamento dei Giovani (Osler, Starkey, 2005).

L'impegno civico giovanile, pertanto, è definito come il lavorare per fare la differenza nella vita civile della propria comunità. Implica anche lo sviluppo della combinazione di conoscenze, abilità, valori e motivazione per fare la differenza: queste attività arricchiscono la vita dei giovani e sono socialmente benefiche per la comunità.

Quattro costrutti interconnessi sono stati identificati nella letteratura di ricerca come necessari per l'impegno civico.



Fonte: <https://youth.gov/youth-topics/civic-engagement-and-volunteering>

Il volontariato è solo una forma di impegno civico incluso, come definito sopra, nella costruzione dell'azione civica e dell'impegno o del dovere civico, ma la ricerca ha anche mostrato una connessione tra i giovani che si offrono volontari e altre forme di impegno civico giovanile. I risultati suggeriscono che tra i giovani, il volontariato svolge un ruolo prezioso nel plasmare il modo in cui i giovani imparano a interagire con la loro comunità e sviluppare le competenze, i valori e il senso di *empowerment* necessari per diventare cittadini attivi. La maggior parte dei giovani non vede un collegamento tra volontariato e impegno politico o attivismo.

Nel "National Civic and Political Health Survey" del 2006, la maggior parte dei giovani dichiara di essersi offerta volontaria per aiutare gli altri, non per affrontare un problema sociale o politico.

Solo il 6% dei giovani crede nel proprio volontariato come un mezzo per affrontare problemi sociali o politici.

Un'altra possibile forma di azione civica e impegno e dovere civico è l'apprendimento del servizio. Secondo l'"American Psychological Association", servizio di apprendimento e impegno civico possono essere correlati, ma non sono la stessa cosa, poiché tutte le forme di impegno civico non sono SL: l'impegno civico è un concetto più ampio che lo può comprendere, ma non è limitato ad esso.

Differisce, infatti, dal servizio alla comunità o dal volontariato in due modi distinti:

- l'attività di servizio è integrata con curriculum accademico e contenuti;
- gli studenti si impegnano in attività di riflessione dopo la loro esperienza di servizio e applicare il loro apprendimento in attività di vita reale.

2) *Stiftung Lernen durch Engagement: il Service Learning in Germania*

In Germania il *Service Learning* prende il nome di *Stiftung Lernen durch Engagement* (LdE) e combina l'impegno sociale degli studenti con l'apprendimento professionale. Tuttavia, non vengono coinvolti separatamente o in aggiunta alla scuola, ma piuttosto come parte delle lezioni e strettamente collegati all'apprendimento specifico della materia.

L'impegno degli studenti viene pianificato insieme in classe, riflettuto e collegato ai contenuti della formazione e dei *curricula*. L'apprendimento avviene attraverso il coinvolgimento, cambiando pertanto la cultura dell'insegnamento; rafforza la democrazia e la società civile, in quanto gli studenti applicano le loro conoscenze e abilità in modo pratico e sviluppano una sensibilità per le sfide sociali e le loro soluzioni, imparando che vale la pena lavorare per il bene comune e che possono contribuire alla società con i loro talenti: acquisiscono così la competenza democratica per agire, sperimentare l'autoefficacia e rafforzare la propria fiducia in se stessi. L'esperienza tedesca è ancorata su sei standard di qualità:

- **bisogno reale:** l'impegno degli studenti risponde ad un bisogno reale: questi assumono compiti che sono percepiti come significativi da tutti i soggetti coinvolti;
- **collegamento curricolare:** il *service learning* è parte della lezione e il coinvolgimento degli studenti è legato al contenuto della lezione;
- **riflessione:** ha luogo una riflessione regolare e consapevolmente pianificata sulle esperienze degli studenti;

- **partecipazione degli studenti:** gli studenti sono attivamente coinvolti nella pianificazione, preparazione e progettazione del progetto LdE;
- **impegno al di fuori della scuola:** l'impegno pratico degli studenti avviene al di fuori della scuola e in collaborazione con i *partner* di impegno;
- **riconoscimento e diploma:** l'impegno e i risultati degli studenti vengono riconosciuti attraverso il feedback durante l'intero processo e con un diploma riconosciuto.

ESPERIENZA SITO FONDAZIONE APPRENDIMENTO ATTRAVERSO L'IMPEGNO

Come superare il divario conoscenza-azione per implementare efficacemente l'educazione allo sviluppo sostenibile? Questo esempio pratico lo dimostra: attraverso la loro didattica LdE i docenti Verena Böhl e Alexandra Steinmüller consentono agli studenti di terza elementare di affrontare il tema dei rifiuti in vari modi per diventare attivi nella conservazione della natura e sperimentare la propria capacità di agire.

I bambini della terza elementare diventano *ninja* per la protezione dell'ambiente.

In questo progetto LdE gli studenti affrontano temi come la protezione ambientale e la creazione, prevenzione e riciclaggio dei rifiuti attraverso le discipline, impegnandosi contro l'inquinamento ambientale. Poiché i bambini notano la velocità con cui i rifiuti finiscono nei corsi d'acqua, vogliono fare qualcosa per proteggere meglio la natura e gli animali; i docenti affrontano l'argomento in tutte le materie per rendere tangibili i collegamenti. Mentre le competenze si concentrano su domande come "Come vengono creati i rifiuti?", "Come possono essere riciclati?" o "Quali materiali di imballaggio sono disponibili?" a turno, i bambini calcolano matematicamente quanti litri d'acqua vengono inquinati da una sigaretta e creano prodotti di *upcycling* nell'arte. In cambio dell'Ufficio per la gestione dei rifiuti di Monaco o dell'IsarFischer e. V. gli studenti acquisiscono ulteriori conoscenze. Su questa base professionale, gli autoproclamati "*ninja* ambientalisti dell'Isar" alla fine diventano attivi in vari modi:



Locandina del concorso "Environmental Ninjas"

- i bambini iniziano il #GarbageFriDay: la scuola lavora insieme per rimuovere i rifiuti dall'ambiente circostante in campagne di pulizia settimanali;
- sviluppano un concetto partecipativo per migliorare la raccolta differenziata dei rifiuti all'interno della loro scuola;
- gli studenti realizzano un lavoro didattico con un "padlet di tutela ambientale", locandine e documentazione fotografica oltre ad una canzone;
- sviluppano l'idea di produrre quaderni da copie errate e implementano l'idea all'interno della classe;
- organizzano un concorso chiamato "Take the Trash" rivolto a gruppi e organizzazioni locali per promuovere la consapevolezza sulla protezione della natura e dell'inquinamento.

Attraverso l'apprendimento attraverso il coinvolgimento, i contenuti ESD vengono integrati nelle lezioni presso l'SFZ Monaco Mitte 2 e i progetti vengono ulteriormente

sviluppati in una lezione settimanale di livello superiore: in questo modo, è molto più facile per i bambini collegare le loro esperienze con gli argomenti del programma.

Il riconoscimento degli studenti si esprime sia all'interno del gruppo di apprendimento attraverso certificati, sia al di fuori della scuola quando i ninja ambientalisti presenteranno il loro progetto al festival del loro distretto: agendo insieme, gli studenti sperimentano l'effetto rafforzante di un gruppo cooperante.

3) *Aprendizaje y Servicio Solidario*(AYSS): il *Service Learning* in Argentina

Precursore rispetto all'Italia, nella quale si è iniziato a discutere di *Service Learning* solo nell'ultimo decennio, l'Argentina: il CLAYSS ovvero il “Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario” si occupa dello studio di queste pratiche e della loro relativa attuazione dal 2002, contando oggi una rete di collaboratori in tutta l'America Latina e sviluppando programmi e attività nei cinque continenti.

Maria Nieves Tapia definisce *l'Aprendizaje y Servicio solidario* come un progetto educativo di solidarietà che vede attivamente protagonisti gli studenti, intenzionalmente articolato con i contenuti di apprendimento.

Si tratta di progetti:

- che integrano le attività di servizio solidale destinate a soddisfare in modo limitato ed efficace bisogni reali e sentiti, con una comunità e non solo per essa;
- che prevedono la partecipazione attiva degli studenti dalla pianificazione alla valutazione;
- articolati intenzionalmente con i contenuti di apprendimento (contenuti curricolari, riflessione, sviluppo delle conoscenze per la cittadinanza e il lavoro, ricerca).

L'apprendistato-servizio come pedagogia propone:

- un “collegamento pedagogico” in cui l'educatore e l'educando imparano vicendevolmente dall'esperienza altrui e si impegnano, allo stesso tempo, nella trasformazione della realtà. Implica azione e riflessione sulla pratica e l'instaurazione di vincoli solidali che consentano di agire e di apprendere reciprocamente con e dalla comunità;

- un apprendimento attivo e significativo, incentrato sul protagonismo degli studenti;
- una concezione della formazione alla cittadinanza attiva che non si esaurisce nella conoscenza delle norme, dei valori e nella diagnosi delle problematiche politiche e socioeconomiche, ma che procede attivamente e in modo partecipato, nell'elaborazione di proposte e iniziative, che comprendano non solo il porre il focus su un determinato problema, ma anche l'assunzione di responsabilità e impegni per la costruzione di alternative superabili, e la collaborazione con le autorità e le organizzazioni della società civile;
- uno sguardo innovativo sull'identità stessa delle istituzioni educative, superando le "torri d'avorio" e le "isole" legate da "ponti" alla realtà.

In questa proposta, le istituzioni educative non si "estendono" verso un presunto "esterno", né si trasformano in una sorta di centro comunitario che cerca di soddisfare tutte le molteplici esigenze sociali; si riconoscono, piuttosto, come parte integrante del loro territorio e della loro comunità, e si articolano come nodi di reti in cui si lavora in alleanze, stabilendo legami di reciproco arricchimento (Tapia, 2000:141-50);

- la concezione della conoscenza come bene sociale, e favorisce la ricerca-azione partecipativa e impegnata, e il dialogo tra la conoscenza scientifica e i saperi popolari e ancestrali (GUNI, 2014)." (Tapia, Bridi, Maidana e Rial, 2015).

Già nel 2006 Maria Nieves Tapia, fondatrice e Direttrice accademica del CLAYSS, in *“Educazione e Solidarietà. La pedagogia dell’apprendimento servizio”* (pp. 15- 19), fornisce un primo approccio alla suddetta pratica, prendendo in esame il caso dell’acqua potabile per la colonia piemontese di Ramona in Argentina.

Ramona è un paesino fondato da emigrati piemontesi verso la fine del XIX secolo nell’estremo nord delle fertili pianure della pampa della provincia di Santa Fe.

I suoi 2.000 abitanti vivono ancora oggi grazie alla coltivazione intensiva di frumento e soia, all’allevamento bovino e ad un’industria latteica tipicamente italiana.

Al principio del XX secolo, il governo costruisce le scuole elementare e media, mentre quella superiore viene edificata in seguito grazie allo sforzo degli stessi abitanti.

In essa nel 1995, l'insegnante di biologia Raquel Camperi, propone agli studenti di seconda di vedere un documentario sui problemi di acqua nel mondo; dopo aver visto le drammatiche immagini dei deserti africani e dei fiumi inquinati dalle industrie dei paesi sviluppati, gli studenti si sentono molto fortunati, date le loro condizioni sicuramente più agiate. L'insegnante rivolge loro una sfida porgendoli una domanda sul grado di purezza dell'acqua consumata: per rispondervi, gli studenti in una prima fase procedono con un'intervista alle autorità comunali, per poi scoprire successivamente che, nei campioni d'acqua raccolti dal municipio vi è la presenza di nitrati, solfati e arsenico, che rendono, quindi, l'acqua non adatta al consumo. Per questa ragione, le autorità preparano un progetto per l'installazione di un impianto di potabilizzazione; ma affrontare il tema implica necessariamente aumentare le imposte municipali e ciò inevitabilmente comporta scarso interesse da parte dei più.

Fino a questo punto, il compito scolastico rientra nei parametri accademici più tradizionali: studio dell'argomento e lavoro sul campo. Ma gli adolescenti, motivati dall'iniziativa dell'insegnante e dall'appoggio delle autorità scolastiche, decidono di farsi carico di far comprendere ai loro concittadini la necessità di disporre di acqua potabile: organizzano una conferenza a scuola, convocano uno specialista, distribuiscono volantini informativi nel paese. Ottengono, quindi, uno spazio nel notiziario locale nel quale presentano i dati ricavati dai loro studi e grafici preparati nel laboratorio di informatica per spiegare perché l'acqua che tutti credono pura, in realtà non lo sia.

Successivamente, lanciano una seconda inchiesta per misurare l'impatto delle loro azioni. Vedendo i risultati, si rendono conto che quanto fatto inizia a sortire l'effetto sperato: una copiosa quantità di cittadini inizia a dubitare sulla qualità e purezza dell'acqua.

L'insegnante propone agli adolescenti di applicare il metodo scientifico per approfondire ulteriormente il tema. Imparano a raccogliere campioni dai pozzi delle loro case, in seguito analizzati dallo S.P.A. R (*Servicio de Agua Potable para la Actividad Rural*, Servizio di AcquaPotabile per l'Attività Rurale): le analisi confermano che l'acqua presupposta "pura e naturale", in realtà fosse un coacervo di arsenico, nitrati e solfati. Altri campioni vengono inviati alla Facoltà di Biochimica dell'Università di Santa Fe perché averne l'ulteriore conferma, con la conseguente scoperta che il paese di Ramona si trovasse sopra una delle quattro falde acquifere conosciute nel mondo in cui è presente

arsenico per cause naturali, in questo caso, per un'antichissima attività vulcanica): pertanto, il consumo di quest'acqua, se prolungato, è considerato altamente nocivo.

Tra i molti effetti nocivi da ingestione d'arsenico, il suo provocare diversi tipi di cancro. Difatti, tutti gli studenti in questione conoscono qualcuno che ne soffre: questo li spinge a impegnarsi ancora maggiormente sul tema e a generare l'anno seguente una ricerca sugli "Effetti del consumo prolungato di acqua contenente arsenico con valori superiori al normale sugli abitanti di Ramona" con annessi nuovi grafici ed inchieste, richieste di campioni di analisi urinarie a familiari e vicini, rilevamento di sintomi, comunicazioni, conferenze informative con autorità sanitarie, programmi televisivi.

Giunto all'ultimo anno della scuola superiore, il piccolo gruppo vede i frutti della propria mobilitazione: l'installazione di un impianto potabilizzatore per mano del governo provinciale e del Ministero nazionale di Azione Sociale e l'appoggio degli abitanti alle autorità comunali per finanziare la costruzione dell'acquedotto per la distribuzione dell'acqua corrente.

Inoltre, grazie alla ricerca realizzata nel 1996 sugli effetti del consumo prolungato di arsenico nella popolazione, il Centro Sanitario locale comincia a condurre in collaborazione con la stessa scuola un piano di diagnosi e prevenzione degli effetti dell'arsenico sulla popolazione. Oltre all'innegabile impatto del progetto sulla qualità di vita di un intero paese, e all'indiscutibile esempio di partecipazione civica, i ragazzi di Ramona durante le attività menzionate apprendono nozioni di chimica, biologia, statistica e comunicazione di molto superiori a quelle richieste dai programmi ufficiali più ambiziosi, sviluppando eccezionali capacità di iniziativa e *leadership*.

La piccola scuola di Ramona, cercando di essere solidale con la comunità, si trasforma anche in una scuola migliore dal punto di vista accademico: le ricerche condotte vengono premiate per la loro qualità scientifica in tutti i concorsi e Fiere Scientifiche nazionali e internazionali a cui è possibile partecipare. Nel 2001, gli adolescenti di Ramona ottengono il primo premio durante il "Premio Argentino Junior dell'Acqua", in seguito si recano a Stoccolma per rappresentare il proprio Paese nel "Premio Stoccolma Junior dell'Acqua" davanti al Principe di Svezia.

Anno dopo anno, nuove generazioni di studenti, ribattezzati in paese "i ragazzi dell'acqua", continuano a lavorare perché l'acqua potabile raggiunga una quantità sempre maggiore di membri della comunità. Quelli che si diplomano "passano il testimone" ai

più giovani che ogni anno cercano di trovare un approccio originale allo stesso tema: un anno propongono di utilizzare saponi con un supplemento di ferro, affinché perché i lavoratori rurali possano purificare l'acqua contaminata, attualmente richiedono l'imbottigliamento dell'acqua potabile nello stesso impianto per far sì che arrivi più facilmente in tutte le case. La popolazione, consapevole del rischio, cambia le proprie abitudini e non usa più l'acqua sotterranea contaminata. Il successo del progetto sull'acqua spinge altri docenti a lavorare su altri temi con la stessa metodologia: nasce così, su iniziativa dell'insegnante di Lingua, il primo giornale locale, "Cristal" (Cristallo), scritto e pubblicato dagli stessi studenti.

Un altro gruppo realizza ricerche sui rischi della monocoltivazione della soia per l'ecosistema della regione e sviluppa una micro-impresa per offrire prodotti alimentari biologici e così combattere la malnutrizione infantile. Nel 2000 e nel 2003 i Presidenti della Repubblica De la Rúa e Kirchner, insigniscono la scuola con il "Premio Presidenziale delle Scuole Solidali".

Migliaia di docenti latinoamericani conoscono oggi la piccola colonia di Ramona, perché la storia della scuola, in un arricchente circolo virtuoso solidale, li ha motivati a uscire dalle aule e fare della comunità un luogo di apprendimento permanente.

4) SLEAD: Service-Learning for Democracy in Europe

SLEAD (Service-Learning for Democracy in Europe) è un progetto cofinanziato dal programma Erasmus+ dell'Unione Europea, nell'ambito del Tipo di azione: KA220-SCH - Partenariati di cooperazione nell'istruzione scolastica.

SLEAD contribuisce a migliorare le necessarie competenze democratiche quali: tolleranza dell'ambiguità, conoscenza della situazione politica in altri paesi, conoscenze sull'UE).

Gli ultimi anni dimostrano la vulnerabilità delle società democratiche europee, fornendo ai movimenti antidemocratici un'occasione di sfida contro di esse. Le strutture e le culture democratiche. La rilevanza dell'educazione civica e l'acquisizione di competenze democratiche sono anche trattate nel Quadro di riferimento delle Competenze per la Cultura Democratica (RFCDC) da parte del Consiglio d'Europa (CoE), pubblicato nel 2018. Nella linea guida di accompagnamento dell'RFCDC (pagina 37), si raccomanda il *Service Learning* come metodo per l'acquisizione di competenze democratiche e che esso

rappresenti “un modo efficace per sviluppare l’intera gamma di CDC, perché offre agli studenti l’opportunità di collegare le conoscenze e la comprensione critica e le competenze acquisite in un ambiente di classe con un’azione significativa che mira a un problema del mondo reale”. Tuttavia, molti insegnanti lottano per trasferire tali concetti teorici nelle loro lezioni; questo perché c’è un legame mancante tra teoria e pratica educativa. Sulla base dell’FCDC, Mauz e Gloe (2019) offrono, quindi, un modello di competenze democratiche adattato per i professionisti del *Service Learning* in Germania. Il SL offre un’opportunità unica per coinvolgere i giovani nella loro comunità e nella società: l’educazione civica formale diventa basata sull’esperienza e i giovani entrano in contatto con gli attori della società civile. Poiché, quasi tutti i giovani frequentano una scuola come parte della loro istruzione formale, il forte vantaggio di questa prospettiva rispetto all’istruzione non formale è che, ogni studente indipendentemente dal proprio *background*, può partecipare all’impegno civico. Le competenze democratiche sono necessarie in ogni contesto politico.

Purtroppo, il potenziale di SL per l’acquisizione di competenze democratiche non solo è raramente utilizzato in generale, ma soprattutto a livello democratico europeo: con l’esclusione di spaurate opportunità, non ci sono corsi di formazione europei sul SL e programmi per progetti transnazionali di assistenza SL.

Capitolo 3: Metodologia della ricerca

1) L'analisi testuale

La scelta di ricorrere alla tecnica dell'intervista non strutturata si giustifica per il fatto che essa consente, attraverso opportuni strumenti di analisi linguistico-testuali, di individuare le rappresentazioni proprie degli operatori, delle variabili che strutturano il *Service Learning*.

Dal punto di vista teorico, il fondamento di tale presupposto può essere individuato nei criteri che presidiano l'analisi emozionale del testo (Carli 2001, Carli e Paniccia 2002) la quale è in grado di far emergere gli elementi di *collusione*, cioè le rappresentazioni mentali che orientano l'agire dei soggetti nei contesti in cui operano.

Il repertorio linguistico al quale i soggetti affidano l'espressione della loro esperienza sul campo è appunto, l'espressione del *vissuto collusivo*, cioè la declinazione in chiave simbolica del vissuto che accompagna l'agire.

Nella fattispecie, la risorsa che viene chiamata in causa dall'intervista non strutturata si riconosce appunto nella traduzione linguistico-verbale del vissuto collusivo e, in particolare, nell'assegnazione di etichette verbali ai contenuti della realtà.

In termini più specifici, tali etichette esprimono il significato assegnato dai soggetti a quei determinati contenuti, e quindi il retroterra soggettivo che orienta il loro agire nei confronti degli stessi.

Sul piano strettamente operativo, il primo passaggio funzionale all'analisi emozionale del testo è l'individuazione di *parole dense*, cioè parole che per il modo in cui ricorrono nei resoconti verbali, si rivelano particolarmente idonee a rivelare il vissuto collusivo descritto in precedenza.

Nell'ambito dell'indagine oggetto del presente lavoro di ricerca, tale retroterra soggettivo è stato esplorato, per l'appunto, attraverso la produzione attiva di resoconti verbali (cultura locale), cioè di produzioni linguistiche sollecitate intenzionalmente presso i soggetti sui quali si è svolta la ricerca, e che erano tutti in qualche modo coinvolti in attività di SL.

La scelta di ricorrere a questa metodologia è stata anche giustificata dal fatto che non esistono al momento raccolte di testi già esistenti che rilevino le testimonianze dei soggetti operanti nei contesti esaminati.

Un ulteriore elemento di specificità dell'analisi emozionale del testo condotta con resoconti verbali intenzionalmente "provocati" è quello di far emergere le rappresentazioni collusive che sono espressive delle interazioni tra soggetto e contesto.

In termini più specifici, la metodologia dell'intervista non strutturata consente di far emergere il significato che gli operatori assegnano alle variabili che strutturano il SL:

la rappresentazione di sé stessi, il significato dei destinatari e dei collaboratori con i quali condividono l'esperienza, il valore delle istituzioni e delle relazioni con il territorio, ecc.

Sotto tale profilo, la ricostruzione linguistico-verbale dell'esperienza di SL configura le parole dense come un atto riflessivo, un "pensare sulle emozioni" che incontra il loro contenuto, ma allo stesso tempo lo chiarifica perché lo traduce in costrutti verbali organizzati sotto forma di pensiero.

Nelle produzioni testuali, il rapporto che lega le parole al vissuto collusivo si prospetta particolarmente complesso.

Nel perimetro di questa attività si verificano sostanzialmente due processi distinti, ma intrinsecamente congiunti: un processo di natura linguistica e un processo di natura cognitivo-affettiva.

Sul piano linguistico il processo collusivo sollecitato dall'analisi emozionale del testo comporta che le emozioni vengono "nominate", cioè indicate attraverso parole specifiche che ne chiariscono il contenuto.

Questo atto di denominazione assume rilievo non soltanto per ragioni soggettive, ma anche ai fini della ricerca, poiché mette in evidenza i riferimenti "transazionali" (cioè legati all'incontro tra dimensioni del contesto e orientamenti soggettivi) a partire dai quali si istituiscono i significati delle esperienze.

Sul piano cognitivo il processo di denominazione produce la "categorizzazione" dei contenuti emotivi, cioè il loro riferimento a nuclei di senso condivisi che, oltre a chiarificarne il profilo, consentono altresì la connessione tra di esse.

Risiede proprio in questo dinamismo estremamente complesso, il senso sia epistemico che sociale dell'analisi emozionale del testo.

Il processo riflessivo e conoscitivo posto a fondamento di tale procedura appare infatti intrinsecamente orientato a soddisfare la *domanda di realtà*.

Esso si traduce infatti in un insieme di dispositivi che possono essere a giusto titolo qualificati come un repertorio di competenze finalizzato a declinare il vissuto collusivo

in un contenuto riconoscibile che lo rende fruibile tanto sul piano epistemico quanto sul piano sociale.

Questa particolare caratterizzazione dell'analisi emozionale del testo si qualifica in riferimento ad una duplice esigenza: l'esigenza *interna*, la quale si riferisce al bisogno del vissuto collusivo di darsi una struttura che lo organizzi in una configurazione stabile e lo renda riconoscibile al contesto; e l'esigenza *esterna* che si riferisce all'insieme di dispositivi tecnici e metodologici idonei a conferire un profilo riconoscibile a tale vissuto. Da un punto di vista metodologico e operativo sono individuabili alcuni passaggi che consentono di realizzare l'analisi emozionale del testo così come illustrata in questo momento.

Il primo passaggio consiste nell'individuazione delle parole dense: “parole dense sono quelle parole di un testo che, più di altre, sono caratterizzate da polisemia e dal più basso livello di ambiguità. Di fatto tutte le parole che noi utilizziamo esprimono, se viste quale agito emozionale, caratterizzazioni polisemiche. Nel testo, d'altro canto, possiamo trovare parole che hanno la funzione di stabilire relazioni tra le parole a senso pieno: ad esempio gli articoli, i pronomi, gli avverbi, le congiunzioni, alcuni verbi ausiliari ecc, così come troviamo parole ambigue, capaci di trovare senso attraverso la loro relazione con altre parole entro una frase. Vi sono altre parole che portano con sé un senso pieno, marcando, nel loro occorrere, il significato del discorso. Proponiamo di denominare queste parole a significato “pieno” sul piano della polisemia parole dense” (Carli, 2012, p. 24).

Le parole dense, all'interno del testo hanno pertanto la funzione di ridurre la polisemia, sia perché portatrici di livelli massimi di chiarezza e livelli minimi di ambiguità, soprattutto perché, nella connessione che stabiliscono con le parole ambigue, hanno il potere di chiarificare nuclei di significato omogenei ai diversi lemmi, contribuendo in questo modo a ridurre la polisemia e la dispersione del testo in frammenti semantici privi di significato.

Del resto è proprio all'interno di questo dinamismo che si specifica il valore euristico delle parole dense.

Esse infatti sottraggono il vissuto collusivo all'indeterminatezza e alla reattività, e lo collocano all'interno di un contesto riflessivo che ne chiarifica il profilo e lo rende non soltanto controllabile sul piano dell'azione, ma anche disponibile all'analisi scientifica.

Il secondo passaggio dell'analisi emozionale del testo si individua nella focalizzazione delle co-occorrenze.

Sul piano metodologico, la procedura fondamentale per individuare le co-occorrenze è quella di individuare le associazioni significative che esse stabiliscono tra loro.

In termini più specifici, lo scopo di questa procedura "è quello di associare emozionalmente parole dense ed estrarre un senso emozionale dall'associazione stessa. Usualmente questo procedimento, molto primitivo, consente di dare un nome evocativo al raggruppamento di parole dense (ivi, p.31).

Sul versante epistemico, il senso di tale procedura (che opera evidentemente sul piano linguistico) implica anche un concomitante processo sul piano emotivo-cognitivo.

L'esito di tale processo infatti si individua nella focalizzazione di nuclei di significato sottostanti alle diverse associazioni di parole, e dunque nell'emersione dei nuclei semantici di fondo che orientano i soggetti nell'interazione con i contesti.

Un terzo livello di analisi consiste nel raggruppamento delle co-occorrenze in veri e propri nuclei semantici che si definiscono a diversi livelli di complessità.

La configurazione di tali livelli verrà affrontata nel prossimo paragrafo, ma è opportuno individuare anche in questa sede il senso linguistico ed epistemico di tali raggruppamenti.

La struttura dei nuclei semantici che organizzano i significati testuali si definisce nel dinamismo che si instaura tra testo e contesto.

In questo senso, le parole dense chiarificano il loro significato nelle co-occorrenze, queste ultime nel riferimento ai nuclei tematici, questi, ancora, nei contesti elementari, e infine questi ultimi nei *cluster*.

Il senso di quest'affermazione emerge in maniera più chiara negli esempi riportati di seguito.

Supponiamo di trovarci di fronte alle seguenti verbalizzazioni che si riferiscono ad una stessa situazione:

Situazione 1: *"Mi sento a disagio, Che schifo di posto, nessuna accoglienza, mi sento male, non capisco nulla, soltanto confusione"*.

Situazione 2: *"Mi sento a disagio. Che schifo di posto, nessuna accoglienza, mi sento male, non capisco nulla, soltanto confusione"*. Devo chiedere a qualcuno per trovare una via di uscita.

L'analisi del primo esempio consente di individuare quali parole dense i lemmi *schifo*, *accoglienza*, *nulla*, *confusione*.

Considerando il nucleo di significato comune sotteso a questi lemmi esso può essere riconosciuto nel campo semantico del *disagio* e, sul piano del vissuto, in un atteggiamento di "disperazione".

L'analisi del secondo esempio, invece, ci aiuta a chiarire il significato che assume nell'analisi emozionale del testo il dinamismo testo-contesto.

Come si può vedere la prima parte della verbalizzazione è sostanzialmente la stessa, tuttavia in questo caso vi è un'aggiunta che aggiunge all'enunciato ulteriori parole dense: pertanto il lemma *chiedere* e il lemma *uscita*. Questo incremento lessicale lascia sicuramente inalterato il campo semantico della frase, che rimane riconducibile al disagio; tuttavia l'introduzione nel nucleo tematico di altre due parole dense (*chiedere* e *uscita*) è indicativo di un diverso vissuto collusivo che in questo caso si identifica non più nella disperazione, bensì nella speranza.

Il senso di quanto descritto nel presente paragrafo esprime il significato epistemico dell'analisi emozionale del testo.

L'articolazione più specificatamente metodologica dell'intero discorso verrà descritta nel paragrafo che segue.

2) Indici di statistica testuale

L'analisi testuale si è strutturata nelle seguenti fasi:

- a) Trasformazione del corpus
- b) Lemmatizzazione automatica degli indici di base
- c) Rilevazione e analisi delle occorrenze
- d) Analisi delle co-occorrenze
 - Associazione di parole nell'insieme o nei sottoinsiemi
 - Forme di rappresentazione
 - Spiegazione dei livelli di significatività
- e) Confronto fra coppie
 - Intersezioni e differenze: spiegazione
- f) Nuclei tematici
- g) Analisi delle corrispondenze e analisi dei cluster

a) Trasformazione del corpus

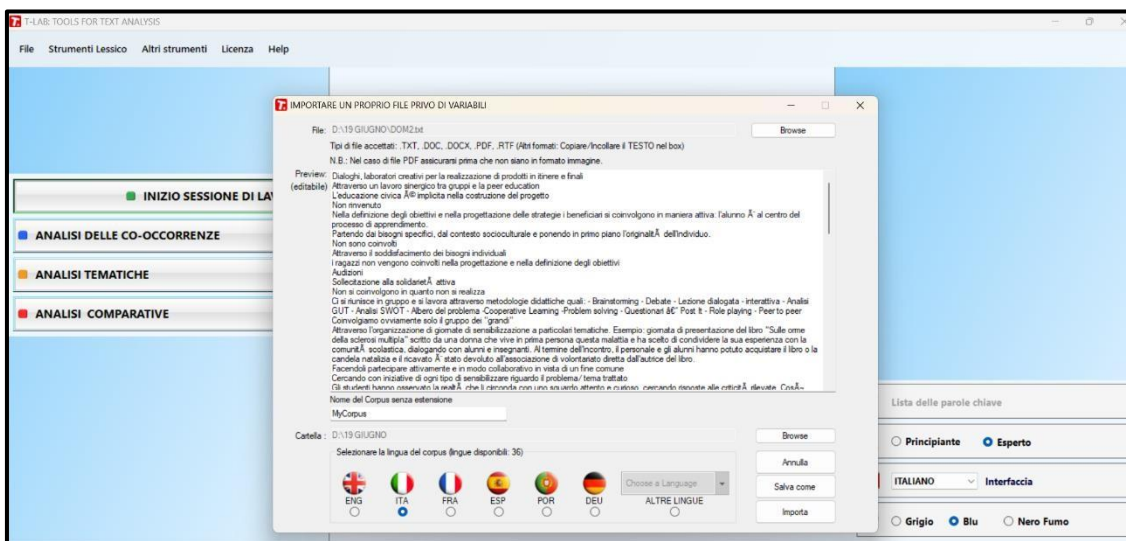
Per svolgere un'analisi testuale con gli strumenti di analisi statistica bisogna svolgere sul file alcune operazioni preliminari che riguardano soprattutto la formazione del corpus, ovvero il testo che deve essere sottoposto ad analisi.

La prima cosa da fare è salvare il corpus in un formato solo testo.

Il testo sottoposto in analisi può rappresentare un corpus unico o in sottopartizioni.

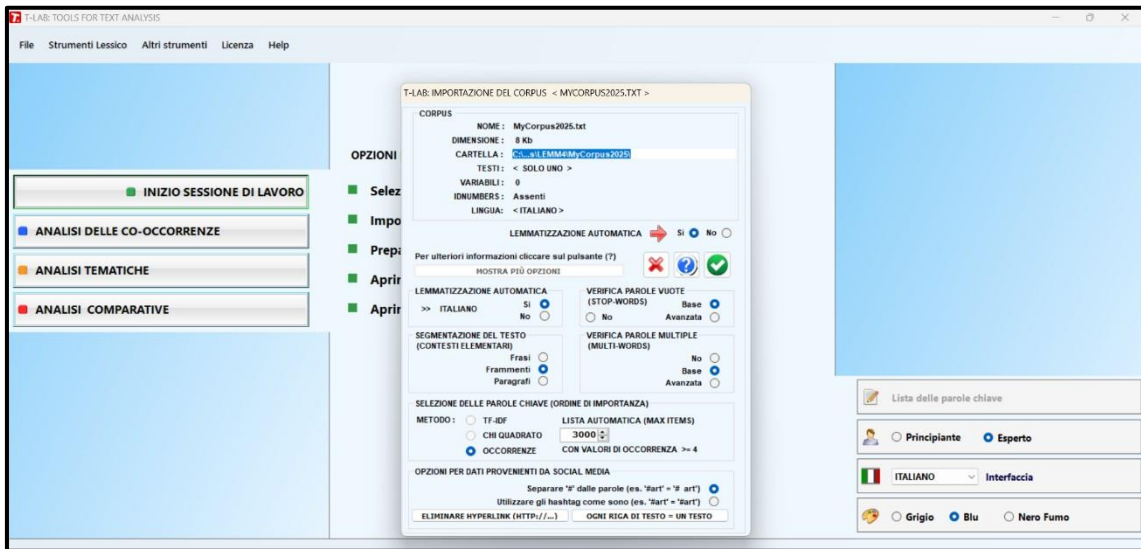
Se il corpus è unico va sottoposto come se fosse un blocco unitario, se si svolge un'indagine nella quale si vuole vedere vogliono indagare le differenze il corpus deve essere diviso in sottocorpus, si deve pertanto suggerire a T-Lab quali sono le parti di testo attinenti a quanto interessa conoscere al ricercatore.

Si devono pertanto introdurre nel corpus unico delle sottopartizioni; ovvero nel punto dove inizia una partizione bisogna inserire una determinata etichetta, inserendo prima del corpus che si vuole suddividere quattro asterischi, uno spazio, il nome della variabile generale, ovvero il nome che indica quale sia la caratteristica del corpus globale (es: SL_D1CONV, SL_D2BEN).



Successivamente il file salvato in formato solo testo va importato in TLAB: si seleziona la lingua e dopo aver cliccato su *Browse* e denominato il file, si importa.

b) Lemmatizzazione automatica degli indici di base



Dopo aver cliccato su Importa, il sistema apre una finestra dove si devono dare delle istruzioni su come il corpus debba essere importato.

Di solito è conveniente fare la lemmatizzazione automatica, poi un'analisi di base sui frammenti utilizzando il test del Chi quadrato, cliccando successivamente sulla spunta verde per procedere.

Dopodiché T-Lab apre una finestra nella quale segnala tutte le operazioni svolte per preparare il corpus alla sottomissione d'analisi ovvero: normalizzazione del corpus, segmentazione del testo, lemmatizzazione automatica, costruzione del vocabolario, selezione delle parole chiave, ovvero i lemmi selezionati dal software autonomamente per sottoporle all'analisi.

ATTENZIONE: QUALSIASI CAMBIAMENTO NELL'ELENCO DELLE PAROLE CHIAVE RICHIEDE CHE PRIMA SIANO SELEZIONATE LE IMPOSTAZIONI PERSONALIZZATE

- SELEZIONE DELLE PAROLE CHIAVE => SELEZIONARE / DESELEZIONARE, RINOMINARE, RAGGRUPPARE LEMMI; QUINDI CLICCARE "LISTA COMPLETA" O "SOLO SELEZIONATE" PERSONALIZZATI
- PERSONALIZZAZIONE DEL DIZIONARIO => RINOMINARE SINGOLI ITEM O GRUPPI (CICLI); MODIFICARE LE COPPIE PAROLA-LEMMA; ESPORTARE / IMPORTARE DIZIONARI PERSONALIZZATI
- VOCABOLARIO DEL CORPUS => SOLO PER CONSULTAZIONE E VERIFICA DEGLI INDICI. PER MAGGIORI INFORMAZIONI, FAI CLIC SUL PULSANTE DELLA GUIDA (?)

T-LAB	ITEM	LENGTH	WORDS	OCC
1	A		1	13
2	COINVOLGERE	11	6	11
3	BENEFICIARIO	12	1	7
4	BISOGNO	7	2	7
5	OBIETTIVO	9	2	7
6	PROGETTO	8	1	7
7	REALIZZARE	10	6	7
8	ALUNNO	6	2	6
9	ATTIVITÀ	8	1	6
10	FORMATIVO	9	3	6
11	RAGAZZO	7	1	6
12	ANALISI	7	1	5
13	PARTECIPAZIONE	14	1	5
14	PROGETTAZIONE	13	1	5
15	STRATEGIA	9	2	5
16	COINVOLGIMENTO	14	1	4
17	INTERVENTO	10	1	4
18	PROGETTI	8	1	4
19	SOCIALE	7	2	4
20	STUDENTE	8	1	4
21	TERRITORIO	10	1	4

Viene visualizzata una finestra che contiene tutte le parole chiave, il dizionario e il vocabolario del corpus: schermata molto importante perché vi è il calcolo del primo indice, ovvero il calcolo delle occorrenze, ovvero il numero di volte in cui il lemma compare nel testo. I lemmi non sono distribuiti in ordine alfabetico, ma in ordine d'occorrenza.

Questo *output* non viene svolto sulle singole partizioni, ma sul corpus considerato nella sua globalità.

A questo punto la schermata riporta le parole chiave, così come sono state lemmatizzate in fase d'importazione.

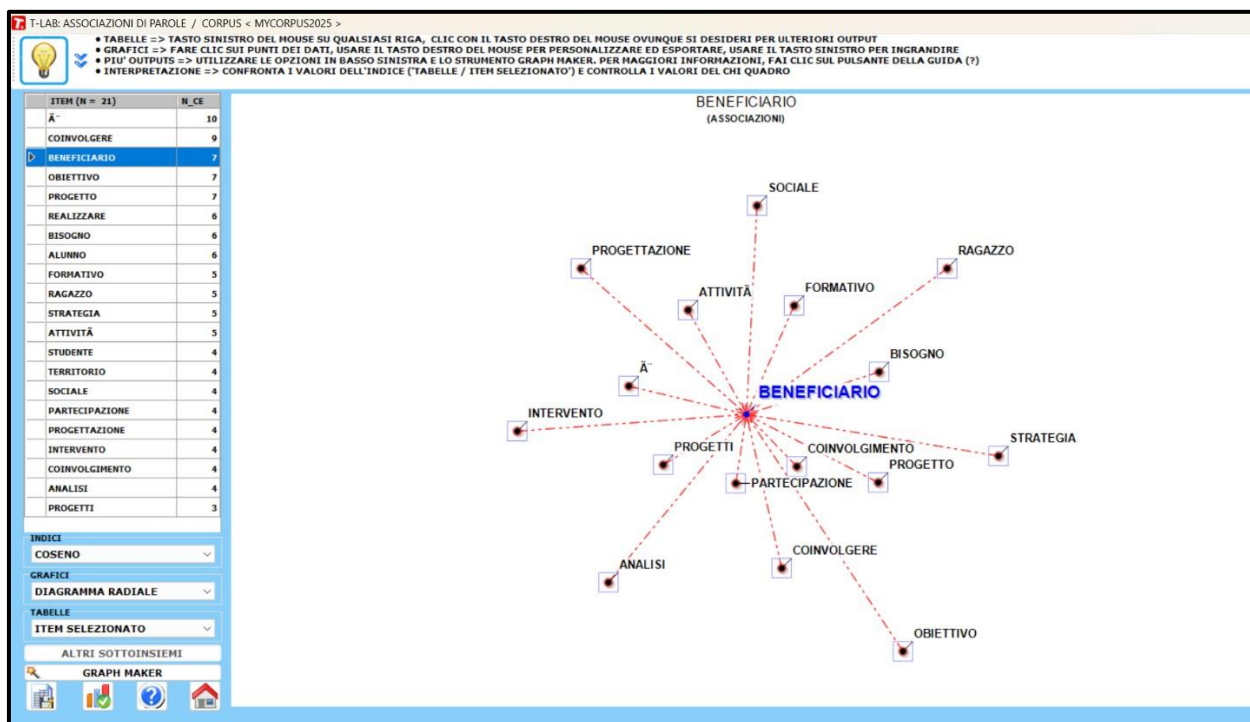
Per capire e intervenire sulla lemmatizzazione, secondo gli interessi del ricercatore, si procede da "personalizzazione del dizionario": ci sono alcune parole che hanno la stessa radice quali *coinvolgendo*, *coinvolgono* lemmatizzate sotto *coinvolgere*; *coinvolto*, invece, è lemmatizzato sotto il lemma *coinvolto*: per intervenire si seleziona il lemma e tramite lo spazio apposito nell'etichetta Label si rinomina, organizzando così il corpus in maniera funzionale alla propria ricerca.

Una volta effettuate queste operazioni si può procedere, bisogna svolgere l'analisi delle co-occorrenze; gli strumenti d'analisi disponibili sono: associazioni di parole, Co-Word analysis, confronti fra coppie, sequenze e Network Analysis e infine le concordanze. Si consiglia di procedere gradualmente, seguendo l'ordine proposto.

Cliccando su “associazioni di parole” viene richiesto se si voglia fare l’analisi sul corpus o in una determinata sottopartizione.

La variabile fondamentale in questo caso è *SL*, D1CONV, D2BEN, D3COLL, D4BIS, D5ORG e D6DIS rappresentano le sottopartizioni del corpus.

c) Rilevazione e analisi delle occorrenze



Una volta svolta questa operazione, T-Lab elabora dei grafici dove sono presenti la parola che si sta considerando e le associazioni che questa intrattiene con le altre parole.

La parola *beneficiario* si associa in maniera molto vicina con *bisogno*, più distante da *attività*, meno ancora da *sociale* e *ragazzo*.

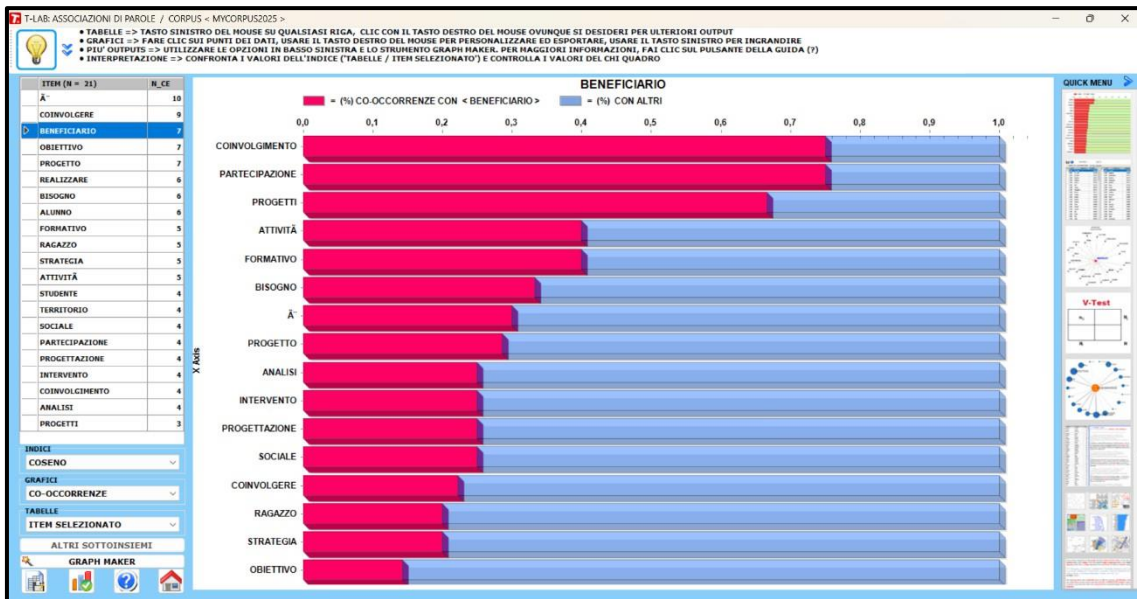
Il significato di una parola densa si chiarisce non a partire dal nucleo di significato generale di quella parola, ma in funzione dei legami che quella parola intrattiene con le altre parole.

Queste associazioni vengono stabilite in base all’indice statistico del coseno: maggiore è l’indice, più intensa è l’associazione delle parole.

Le co-occorrenze ci consentono di individuare in maniera più specifica i nuclei di significato delle parole chiave.

d) Analisi delle co-occorrenze

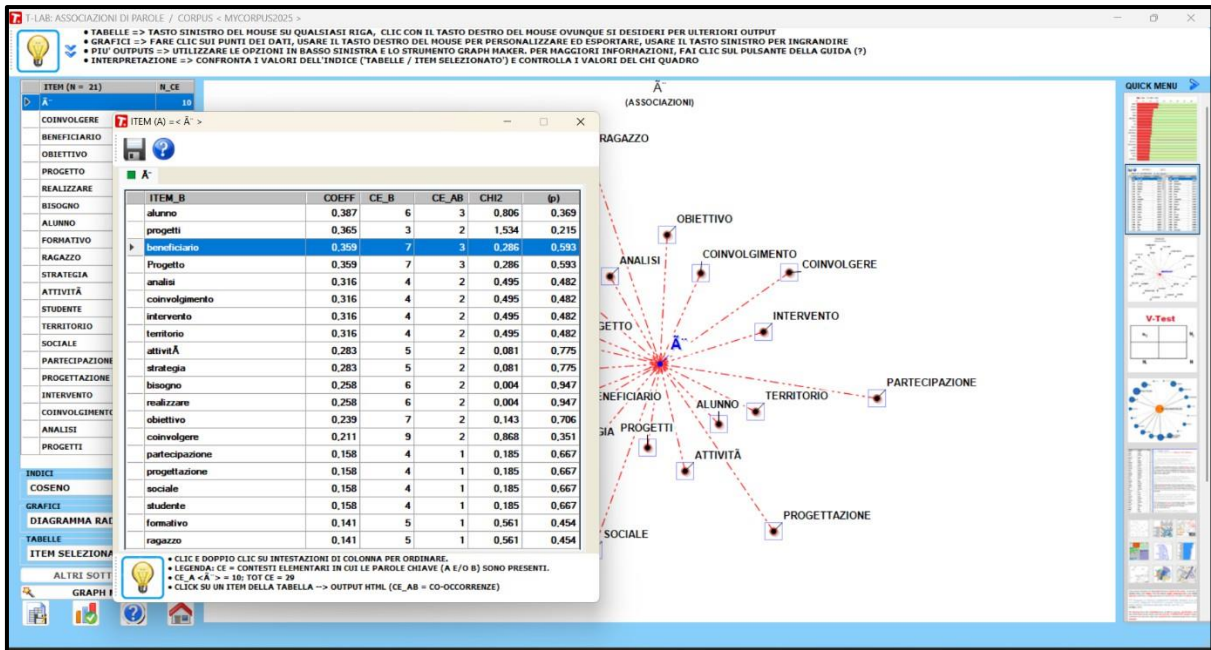
- Associazione di parole nell'insieme o nei sottoinsiemi
- Forme di rappresentazione
- Spiegazione dei livelli di significatività



Oltre l'output del diagramma radiale, i lemmi possono essere rappresentati in maniera diversa: cliccando sulle co-occorrenze si visualizza un grafico che ci riconsegna la percentuale con cui le parole a sinistra si associano alla parola selezionata e quanto sia intensa l'associazione con parole diverse da quella selezionata (in questo caso *beneficiario* ha una frequenza percentuale di associazione con la parola *coinvolgimento* e *partecipazione*, più bassa con *bisogno*).

Tra i due grafici sembra, però, esserci una contraddizione: infatti, mentre nell'istogramma la parola che riscontra l'associazione più frequente con *beneficiario* è la parola *coinvolgimento* e *bisogno* risulta associata meno intensamente, nel Diagramma radiale questa è quella più intensamente associata a *beneficiario*.

La contraddizione è apparente e si spiega perché mentre l'istogramma riporta semplici frequenze in forma percentuale, il diagramma radiale riporta le associazioni in base all'intensità dell'indice del Chi quadrato.

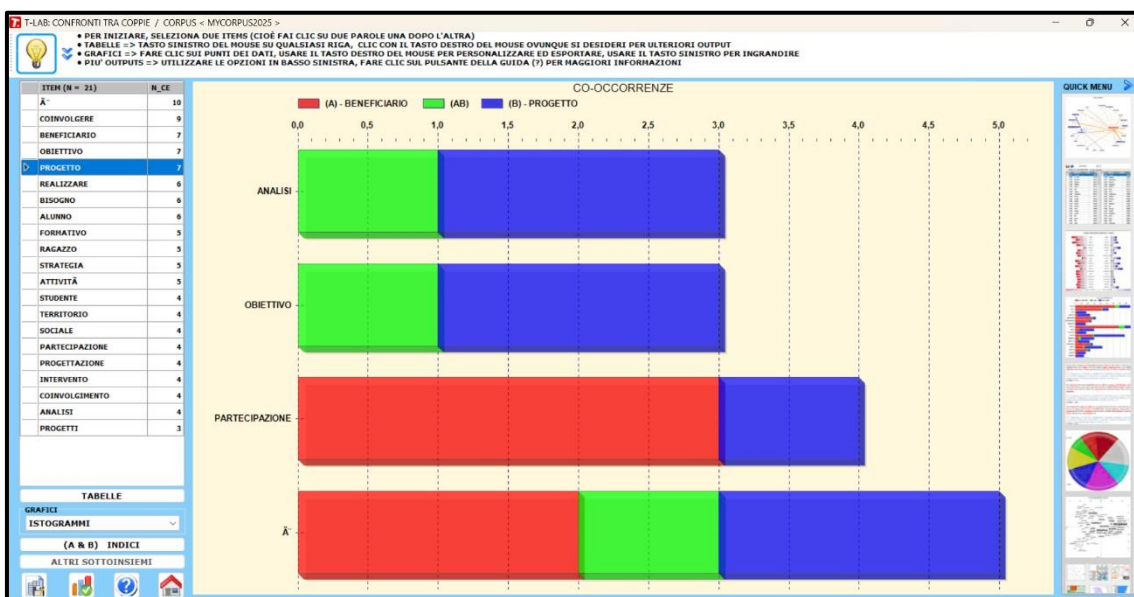


Quest'indice riporta l'intensità delle associazioni statisticamente significative, quelle cioè la cui frequenza è significativamente più intensa rispetto alle altre, cosa che non coincide con il semplice dato percentuale.

Non basta che un'associazione sia elevata dal punto di vista delle frequenze, è necessario, perché sia considerato elemento di collusione, che la sua significatività di indice di Chi quadrato proceda in un certo modo.

Per estrarre la tabella dell'indice del Chi quadrato, si procede cliccando su *Quick* menu. Per essere significativo ciascun indice statistico deve avere una probabilità di 0,05; più basso è il livello di p, maggiore è l'intensità delle associazioni fra variabili.

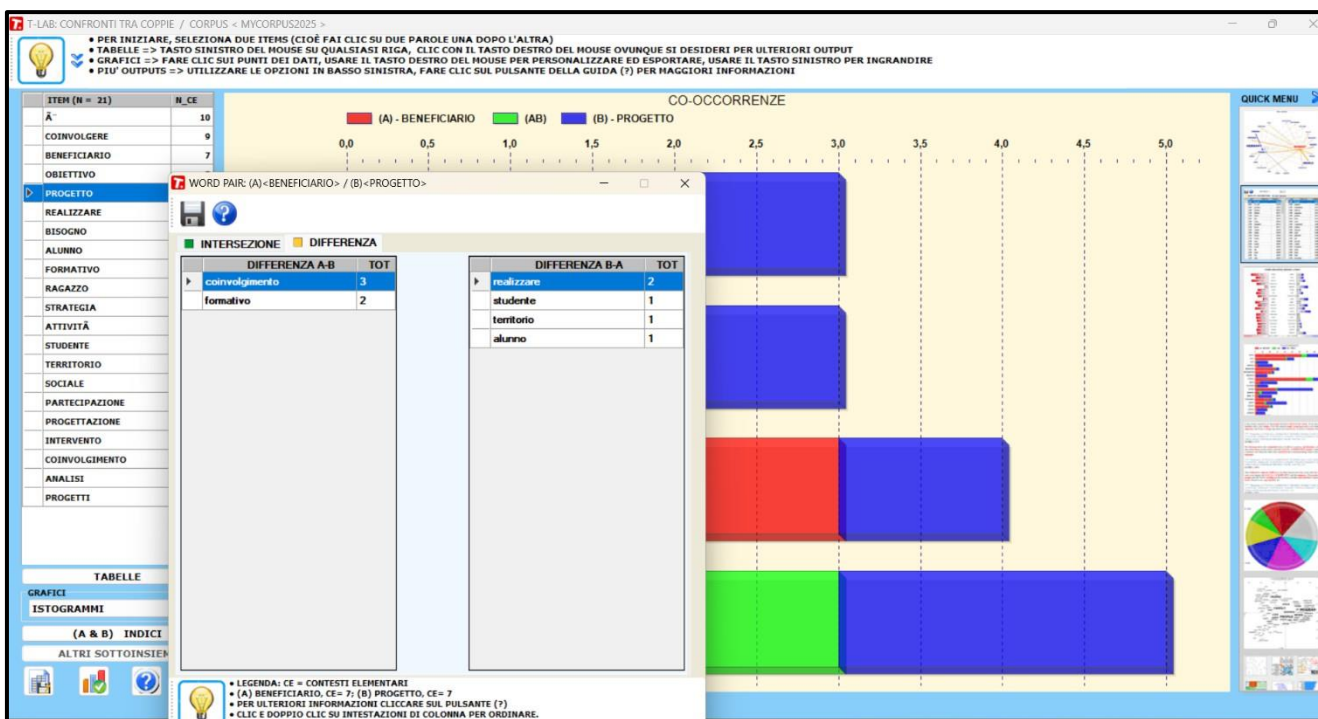
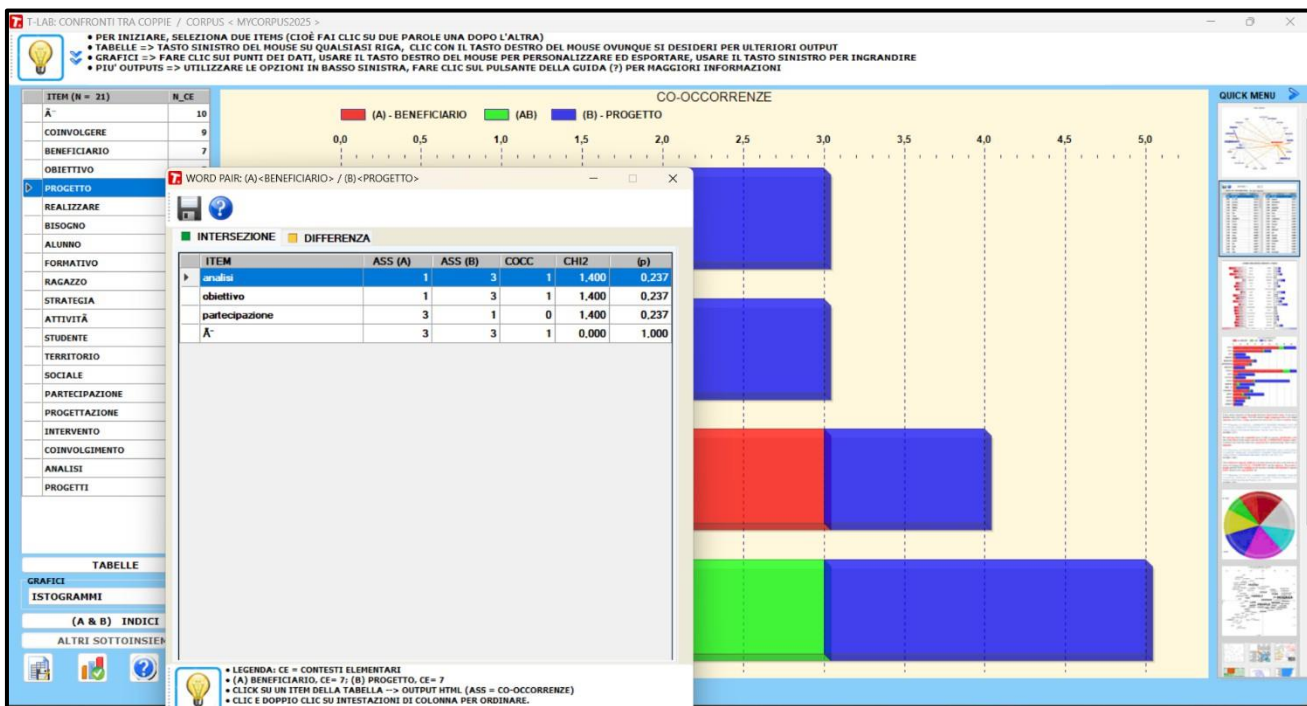
e) Confronto fra coppie



Un altro elemento che ci consente di approfondire in maniera ancora più specifica il significato dei lemmi è l'analisi degli indici che comportano un confronto tra coppie: questo ci consente di individuare le differenze che alcuni lemmi instaurano con altre parole; anche in questo caso si può svolgere sul corpus nel suo complesso o nei sottoinsiemi.

Scelti i lemmi si aprono degli *output* in un grafico dove vengono evidenziate le parole scelte e i contesti entro i quali ricorrono insieme.

Intersezioni e differenze: spiegazione



Il confronto fra coppie possono essere svolte secondo i criteri di intersezioni e differenze. Le intersezioni sono le associazioni che i due lemmi hanno con un altro lemma, le differenze, invece, ci indicano le esclusività, ovvero per ciascun lemma della coppia quelle parole che si associano in maniera esclusiva con l'uno e non con l'altro.

f) Nuclei tematici

La procedura delle Co-word Analysis pur trovandosi prima, risulta più complessa e ci consente di fare l'analisi dei nuclei tematici che non sono più singole occorrenze, associazioni tra lemmi, ma gruppi di parole che ricorrono fra loro in associazione con una certa frequenza e quando questa è statisticamente significativa possono essere interpretati come elementi che condensano segmenti di significato del testo abbastanza rilevanti, condensano, quindi, un'area semantica, un nucleo di significati condiviso.

Nel corso dell'indagine non si è proceduto ad eseguire l'analisi dei nuclei tematici, delle corrispondenze e del *cluster* per l'esiguità del corpus che non lo permetteva; pertanto, ricorrendo a un esempio di analisi fornito da T-Lab, si provvederà a esaminare l'espletamento di tali funzioni.

T-LAB: TOOLS FOR TEXT ANALYSIS

File Strumenti Lessico Altri strumenti Licenza Help

INIZIO SESSIONE DI LAVORO

ANALISI DELLE CO-OCCORRENZE

ANALISI TEMATICHE

ANALISI COMPARATIVE

T-LAB: CO-WORD ANALYSIS

Clic e doppio clic su intestazioni di colonna per ordinare.

N. 100 ITEM SELEZIONATI (Min = 10; Max = 100)

ITEM	OCC
<input checked="" type="checkbox"/> GOVERNO	267
<input checked="" type="checkbox"/> NOSTRO	206
<input checked="" type="checkbox"/> PAESE	152
<input type="checkbox"/> NUOVO	111
<input checked="" type="checkbox"/> GRANDE	105
<input checked="" type="checkbox"/> ITALIA	104
<input checked="" type="checkbox"/> POLITICA	100
<input checked="" type="checkbox"/> LAVORO	90
<input type="checkbox"/> SOCIALE	86
<input type="checkbox"/> POLITICO	71
<input checked="" type="checkbox"/> RIFORMA	63
<input checked="" type="checkbox"/> MONDO	57
<input checked="" type="checkbox"/> VITA	55
<input checked="" type="checkbox"/> SISTEMA	54
<input checked="" type="checkbox"/> CITTADINI	51
<input checked="" type="checkbox"/> SVILUPPO	50
<input checked="" type="checkbox"/> MAGGIORANZA	49
<input checked="" type="checkbox"/> PARLAMENTO	49
<input checked="" type="checkbox"/> MERCATO	48
<input checked="" type="checkbox"/> ANNI	47
<input type="checkbox"/> EUROPEO	47
<input checked="" type="checkbox"/> TEMPO	47
<input checked="" type="checkbox"/> ITALIANI	46
<input checked="" type="checkbox"/> SOCIETA'	46

ITEMS NON SELEZIONATI

- accadere (12)
- accompagnare (14)
- accorde (7)
- affermare (8)
- aiutare (10)
- allargamento (10)
- alleanza (8)
- alto (19)
- ambientale (9)
- ambiente (15)
- amministrativo (14)
- amministrazione (14)
- anno (9)
- aperto (11)
- apparire (7)
- approvare (10)
- aprire (8)
- arrivare (7)
- assicurare (10)
- assumere (10)
- assunto (8)
- attenzione (16)
- attività (12)
- atto (10)
- attuale (11)
- attuare (8)

SELEZIONARE TUTTI GLI ITEM

DESELEZIONARE TUTTI GLI ITEM

Corpus: GOVERNI (documenti = 5; variabili = 1; contesti elementari = 869)

Lista delle parole chiave (N = 548; freq. min. = 7)

Principiante Esperto

ITALIANO Interfaccia

Grigio Blu Nero Fumo

Dopo aver cliccato sulla spunta verde si apre una finestra, che indica i lemmi individuati nel corpus e quelli esclusi dall'analisi.



Un altro elemento che ci consente di effettuare analisi di sintesi è la *word cloud*, un output dove sono presenti sia la parola che riscontra il maggior numero di occorrenze, che le associazioni che intrattiene con le altre parole, in che rapporto sta.

Questa immagine si decodifica in funzione della grandezza e dei colori delle parole: la parola *governo* si collega alla parola *politica*, *paese*, *governo*, *presidente*; esse hanno tutte, più o meno, la stessa intensità di colore: ciò attesta che pur avendo grandezze diverse è possibile individuare, almeno intuitivamente, nuclei di significati comuni.

g) Analisi delle corrispondenze e analisi dei cluster

Nei sistemi statistici l'analisi fattoriale serve per svolgere l'analisi delle corrispondenze e la *cluster analysis*, servono per ricondurre la molteplicità dei lemmi dei quali si compone un testo in raggruppamenti semantici più omogenei, fattorializzano pertanto i lemmi presenti in un testo.

Un fattore è una variabile, un significato latente cui si riconduce un gruppo di lemmi, in particolare è il significato comune sottostante ai lemmi che l'analisi statistica rivela in forte associazione tra loro; questi lemmi si raggruppano tra loro perché sono tutti espressione, manifestazione di un fattore. Se, ad esempio, in un testo sono presenti parole

come albero. foglie prato, ragni, acqua, sole, aldilà della specificità di questi lemmi è possibile ricondurli al significato latente di natura.

Nel caso del T-Lab, le associazioni che formano un fattore, sono individuate non soltanto su base logica, bensì su base statistica.

Ogni elemento (lemma) che compone un fattore ha un peso che esprime l'intensità dell'associazione tra un lemma ed un fattore. Più elevato è il peso (+,- 0,40), maggiore è il contributo che quel lemma offre alla definizione del significato del fattore.

Radici	0.70	}	Nucleo di significato espresso dal fattore:
Foglie	0.60		
Rami	0.50		Non natura (come potrebbe far Pensare l'analisi logica)
Terra	0.30		
Acqua	0.20		Bensì albero (come rivela L'analisi statistica)
Fuoco	0.10		

Supponiamo di avere radici con saturazione sul fattore di 0,70, foglie di 0,60, rami con 0,50, terra con 0,30, acqua con 0,20 e fuoco con 0,10: istintivamente potremmo pensare che il fattore esprima il significato di natura, ma se analizziamo bene la saturazione, si evince che i lemmi che devono essere presi in considerazione per definire il significato del fattore siano i primi tre; pertanto il significato del fattore, espresso dai lemmi, è albero. Il fattore non è mai un fatto univoco, ma esprime uno spazio polarizzato, il significato è sempre definito da una coppia di opposti.

Amicizia	0.70	}	polarità positiva:
Espansivo	0.60		Estroversione
Loquace	0.50		
Compagnia	0.40		Interazione con ambiente (fattore)
0	0		
Isolarmi	-0.70		polarità negativa
Solitudine	-0.60		Introversione
Riflettere	-0.50		
Stanzetta	-0.40		

Se si estrae un fattore e ci si trova di fronte questi lemmi: amicizia (0,70), espansivo (0,60), loquace (0,50), compagnia (0) e poi isolarmi (-0,70), solitudine (-0,60), riflettere (-0,50), stanzetta (-0,40), quindi i primi quattro con valore positivo e gli altri con valore negativo, la variabile latente, probabilmente, è relativa ai tratti di personalità.

I termini che hanno polarità positiva indicano l'estroversione, i negativi l'introversione: queste sono espressioni di una variabile polarizzata, quanto più uno cresce, l'altro diminuisce in maniera concomitante; è poi presente un'area che indica un'interazione con l'ambiente a metà tra introverso ed estroverso.

Il discorso dell'analisi fattoriale definisce il costrutto della Co-Word Analysis e indica come ciascun lemma si associa a ciascun fattore, pertanto riportando tutto su un grafico cartesiano, si può notare come si distribuiscono i lemmi nei vari quadranti: quelli che sono nel medesimo quadrante saturano nuclei di significato comuni.

Si prendono sempre i primi due fattori perché saturano i maggiori livelli di varianza.

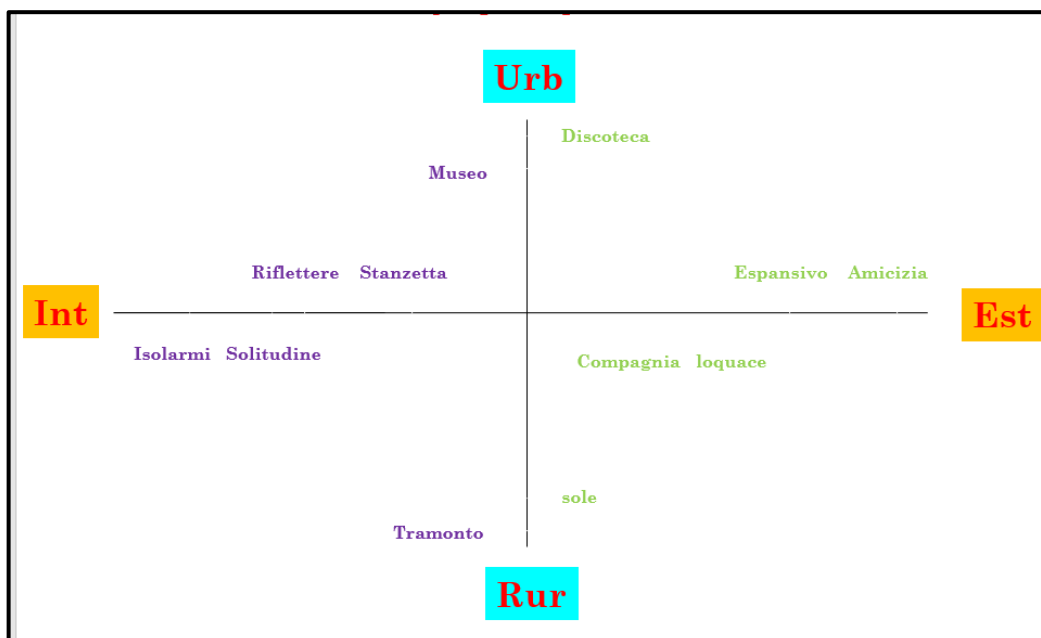
L'incrocio degli assi fattoriali consente di individuare tipologie di significato.

	1° fattore	2° fattore
Amicizia	0.70	0.20
Espansivo	0.60	0.20
Loquace	0.50	-0.20
Compagnia	0.40	-0.20
Discoteca	0.20	0.60
Museo	-0.20	0.60
Sole	0.20	-0.60
Tramonto	-0.20	-0.70

Supponendo di aver fatto un'analisi fattoriale su un testo che ha estratto i seguenti lemmi *amicizia, espansivo, loquace, compagnia, discoteca, museo, sole, tramonto*.

In due colonne vengono indicati i pesi che ciascun lemma rileva su ciascuno dei fattori: *amicizia* rileva un'intensità di 0,70 sul primo fattore e di 0,20 sul secondo; definisce, quindi, il significato del primo fattore, ma non del secondo, perché ha un livello di saturazione sul fattore molto basso. Pertanto i primi quattro lemmi hanno una saturazione elevata sul primo fattore, mentre gli ultimi quattro sul secondo.

A questo riguardo si può dire che il primo fattore individua lemmi che esprimono un orientamento di tipo estroverso, gli altri invece fanno riferimento ad alcuni tipi di spazio, aperti e chiusi.



Per interpretarli meglio si dispongono sul piano cartesiano, collocando il primo fattore sull'asse delle ascisse e il secondo sull'asse delle ordinate.

Essi vanno distribuiti in funzione dell'intensità che saturano sul fattore.

Sull'asse delle ordinate si hanno come estremi *discoteca tramonto e museo e sole*: questo fattore potrebbe polarizzare gli spazi tra urbani e rurali o spazi aperti e chiusi.

Dall'altra parte si hanno *riflettere, stanzetta, museo, solitudine, isolarmi* e all'altro estremo *espansivo, amicizia, loquace compagnia*, polarizzando, pertanto, un orientamento introverso ed estroverso.

Si può dire che il testo individua nel panorama dei significati, quattro nuclei di significato diverso: una parte di coloro che sono estroversi e preferiscono uno spazio rurale, un'altra di coloro che sono estroversi e prediligono uno spazio rurale e ancora, la presenza di coloro che sono introversi e prediligono uno spazio urbano e di coloro che sono introversi e prediligono uno spazio rurale.

Una prima semplificazione si può ottenere selezionando *analisi delle corrispondenze*: i diversi quadranti vengono identificati con le parole che fanno riferimento a quel

quadrante. All'interno di ogni quadrante ci sono le parole che hanno maggiore rilevanza con un cerchio maggiore e le minori con un cerchio minore; analizzando i nuclei di significati comuni a queste parole si possono individuare i nuclei che attengono a quel determinato segmento testuale e la relativa intensità.

Asse 1 e Asse 2 ci consentono di disporre i fattori estratti nei diversi assi, con le loro polarità positive e negative; individuando, ad esempio che il lemma che ha la maggiore saturazione sulla polarità negativa è *mercato*, mentre *maggioranza* su quella positiva.

3) Le fasi del progetto di ricerca

Italo Fiorin, uno dei massimi esperti italiani del tema in oggetto, parla di “carta di identità del *Service Learning*” (Fiorin, 2016), presentandolo come un’esperienza curricolare orientata alla ricerca, poiché le attività vengono pensate in risposta a problemi emergenti della comunità, a carattere interdisciplinare, concentrata sulle competenze. È un metodo collaborativo e partecipato, che incentiva le dinamiche di gruppo e favorisce non solo la collaborazione tra i ragazzi, ma anche con i destinatari delle loro azioni, volto all’apprendimento significativo, poiché permette agli studenti la rielaborazione personale delle loro conoscenze e fa vivere loro esperienze ricche di significato.

La capacità del SL di responsabilizzare la scuola, ruotando intorno al concetto di cittadinanza attiva, e il suo carattere trasformativo⁴, in quanto favorisce il miglioramento personale dei partecipanti e quello della realtà intorno a loro, sono infine due ulteriori tratti distintivi di questo metodo.

Attraverso i progetti di SL la scuola diventa il fulcro dello sviluppo di comunità che vede partecipare oltre alla scuola stessa, realtà del Terzo Settore, istituzioni, società civile. Cambi (2005) ritiene che l’apporto deweyano relativo al processo dell’indagine riflessiva sia fondamentale per il SL, dove il legame fra apprendimento e servizio è sostenuto dal processo riflessivo, che consente di superare le dicotomie pensiero e azione, teoria e pratica favorendo la problematizzazione dell’esperienza, l’analisi dei suoi elementi e fattori, la ricerca di soluzioni possibili, la riflessione su di sé e la comunità più ampia incontrata nel servizio.

Facendo riferimento al modello sudamericano⁵ (Giunti C, Orlandini L, Tortoli L, 2018), le fasi di realizzazione di un progetto di SL possono essere generalizzate nei seguenti punti:

⁴ Secondo Fiorin il SL non è una proposta di arricchimento del curriculum, ma di ripensamento del curriculum, della realtà: da questo punto di vista può essere considerato non un’innovazione, ma una rivoluzione, un cambio di paradigma.

⁵ Un modello di progettazione per l’integrazione del Service Learning nell’università particolarmente diffuso in Europa, e più specificamente in Italia, è quello proposto dal Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario [CLAYSS] (Fiorin, 2016).

• **motivazione:** punto di inizio del percorso; consiste nella condivisione delle finalità, nell'individuazione dei bisogni e nella creazione di alleanze con il territorio di riferimento. Questa prima fase pone gli alunni di fronte alla sfida del protagonismo, spronandoli ad acquisire un atteggiamento proattivo per tutta la durata del progetto. È un momento formativo in cui è importante stimolare la riflessione degli studenti in merito all'apprendimento significativo e alle caratteristiche che possono accumulare le loro esperienze significative pregresse. Molto importante, inoltre, stimolare la motivazione rispetto alla cittadinanza attiva, valore di fondo del SL, per comprendere il senso e il fine di determinate azioni. Questa fase si può svolgere attraverso attività di *brainstorming* e di riflessione, utilizzando siti gratuiti come, ad esempio, "mentimeter.com" che permettono agli studenti di creare nuvole di parole, a partire dalle quali è possibile aprire un confronto (Culcasi e Russo, 2021);

• **diagnosi:** fase dedicata all'approfondimento del bisogno/problema/tema individuato; si realizza in modo interdisciplinare tramite indagini e ricerche rivolte alla comunità di riferimento. Fiorin (2016) articola questa fase in due momenti: inizialmente gli studenti vengono accompagnati verso una comprensione dell'idea di comunità, successivamente si individua l'area su cui intervenire, riflettendo sui singoli aspetti delle questioni emerse, ragionando su cause ed effetti a esse relazionati, così come sui miglioramenti che si vorrebbero apportare;

• **ideazione e pianificazione:** fase dedicata alla formulazione del progetto, all'individuazione degli obiettivi di servizio e di apprendimento da raggiungere attraverso le azioni solidali e all'analisi e valutazione dei rischi, vincoli, opportunità, risorse disponibili.⁶La pianificazione è un momento chiave della progettazione del SL perché sfida gli studenti a declinare operativamente, secondo le possibilità e gli interessi, le intenzioni solidali in azioni, da realizzare in collaborazione con la comunità. Una volta definito il progetto, gli studenti possono attivare le collaborazioni con il territorio e discutere la proposta progettuale con i coprotagonisti del servizio solidale. Fiorin (2016)

⁶ Di fondamentale importanza, in fase di diagnosi e pianificazione, fare un'analisi SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*) del proprio progetto di SL, in modo da aver già identificato in partenza punti di forza e punti deboli della propria idea.

sostiene che nelle attività di SL non vi siano donatori e riceventi, perché si tratta di un servizio orizzontale in cui chi dà, al contempo riceve, nell'ottica di apprendimento reciproco;

- **esecuzione:** fase operativa in cui si mette in pratica quanto pianificato nella formulazione del progetto: si attua l'intervento con la collaborazione della comunità di riferimento e attraverso una rete di lavoro strutturata secondo gli obiettivi prefissati.

È importante che il servizio sia strutturato secondo un arco temporale sufficiente a renderlo un'esperienza significativa. La "European Association of Service-Learning in Higher Education" (2020) ritiene che la riflessione strutturata sia la chiave affinché un progetto di SL possa trasformarsi in un'esperienza di apprendimento autentico;

- **chiusura e valutazione:** fase di riflessione su contenuti appresi, qualità dell'intervento e impatto del percorso e condivisione dei risultati con la comunità di riferimento; nonché momento dedicato alla valutazione del progetto in merito al raggiungimento dei traguardi prefissati, rispetto agli apprendimenti degli studenti, allo sviluppo di responsabilità sociale, così come ai miglioramenti nella comunità.

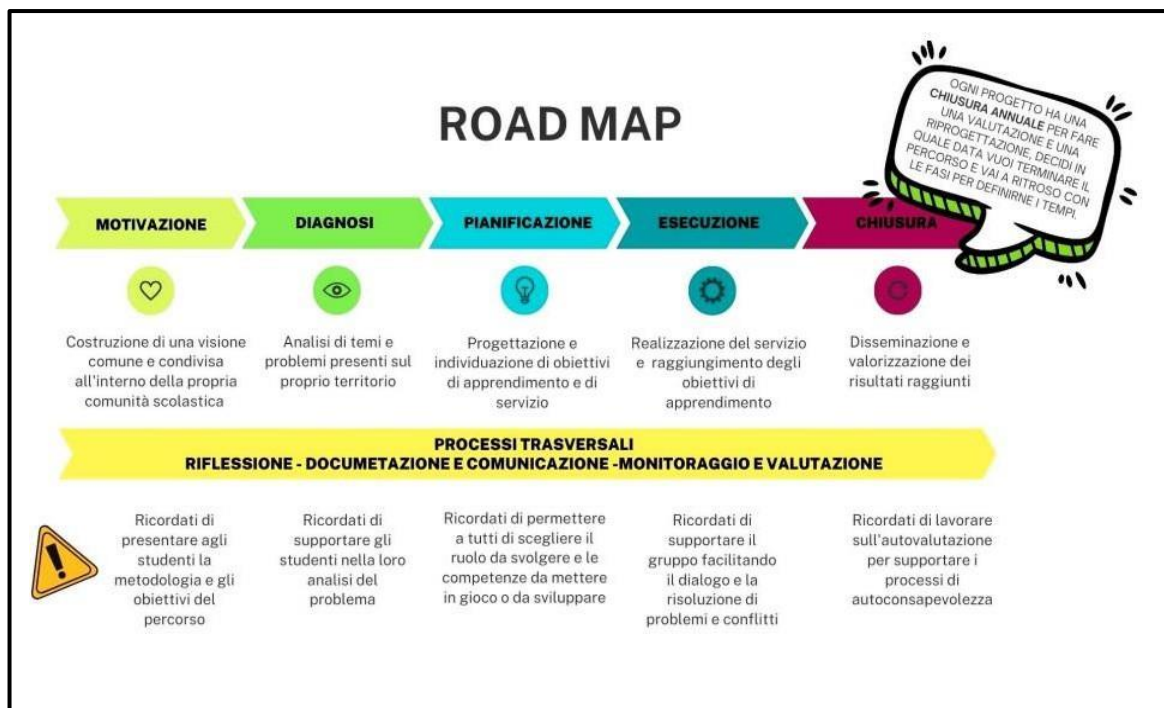


Fig. 2: La *road map* di un percorso di Service Learning elaborata da Giunti C., Lotti P., Naldini M., Orlandini L., curatori di “Dentro/fuori la scuola - Service Learning. Toolkit per la collaborazione tra scuola e Terzo Settore educativo” - v. 1.0 [2023].

4. La ricerca sul campo

1) Indici statistico-testuali utilizzati nella ricerca

Come indagato nel paragrafo precedente, dopo aver rilevato questi primi dati descrittivi, si è proceduto nell'indagine utilizzando lo strumento dell'analisi statistico-testuale.

L'analisi emozionale del testo (AET) è una metodologia di ricerca-azione che consente di predisporre interventi di cambiamento culturale volti a promuovere lo sviluppo dei sistemi di convivenza nei contesti organizzativi e sociali, a partire dalla rilevazione delle culture locali che li caratterizzano (Carli 2001, Carli e Paniccchia 2002). Questo tipo di approccio è mutuato dal modello teorico della collusione di Renzo Carli (1990, 1995, 2001), che pone a fondamento dei sistemi sociali i processi di simbolizzazione affettiva condivisa della realtà.

L'indagine si è svolta attraverso le seguenti fasi di elaborazione del testo:

- **accorpamento dei testi, raccolti in un corpus unico, e successivamente nella sua suddivisione in sottocorpus**; si è proceduto con la **lemmatizzazione**, per ricondurre ogni parola del testo alla sua forma base, e con la **disambiguazione**, per specificare il significato di parole aventi la stessa forma ma significato diverso: in tal modo vengono evidenziate le forme verbali del testo, da cui vengono poi selezionate le parole dense da sottoporre all'analisi delle corrispondenze multiple e dei cluster;
- in seguito si è proceduto con l'analisi delle **co-occorrenze**, tramite **diagramma radiale** (a sinistra i lemmi con le relative occorrenze al centro la parola selezionata con la rappresentazione grafica di tutte le parole con le quali co-occorre e la relativa «distanza» tra di esse) e **istogramma** (che riporta il alto la parola selezionata e, nel grafico, le associazioni più intense che lo stesso lemma intrattiene con gli altri lemmi).

Mentre l'istogramma riporta semplici frequenze in forma percentuale, il diagramma radiale riporta le associazioni in base all'intensità dell'indice del Chi quadrato: quest'indice riporta l'intensità delle associazioni statisticamente significative, quelle cioè la cui frequenza è significativamente più intensa rispetto

alle altre. In base a questo indice, sono significative, e perciò indicano nuclei di significato rilevanti, soltanto le associazioni che hanno un chi quadrato la cui significatività è minore di 0.05;

- successivamente si è proceduto con il **confronto tra coppie** di lemmi: viene visualizzato un grafico che riporta in alto le etichette dei due lemmi scelti e l'etichetta che indica i contesti nei quali A e B ricorrono insieme. Per approfondire i dati del grafico si usa la tabella che riporta due indici: le intersezioni, ovvero le associazioni che i due lemmi hanno con un altro lemma e le differenze che indicano, invece, le esclusività. Queste, a loro volta, indicano i termini che ricorrono in maniera esclusiva con ciascuno dei due termini della coppia. Per questo, attraverso tale confronto, diventa possibile specificare ulteriormente il significato latente dei termini in gioco e dei contesti entro i quali ricorrono;
- infine vi è l'elaborazione dei dati ottenuti dall'analisi statistico-testuale.

Non si è potuto procedere all'analisi delle corrispondenze e dei *cluster* perché il corpus risultava troppo esiguo per procedere nell'analisi.

2) Struttura del campione

Si è proceduto a fare una ricognizione delle esperienze di SL presenti in Puglia e alla predisposizione di un questionario, un' intervista non strutturata, somministrata a tali enti e scuole allo scopo di verificare la ricorrenza delle variabili fondative individuate in fase di ricerca teorica:

1) convergenza tra esperienza di apprendimento ed esperienza di servizio: si è scelto di verificare questa variabile, in quanto, la convergenza tra esperienza di apprendimento ed esperienza di servizio, insieme alla doppia intenzionalità che connette obiettivi di servizio e obiettivi di apprendimento, è uno degli elementi cardine del *Service Learning*. Questo si distingue per il suo circolo virtuoso, in cui le attività di servizio e di apprendimento si sostengono e arricchiscono reciprocamente.

Il SL integra teoria e pratica attraverso esperienze che rispondono a bisogni reali della comunità: da un lato, gli studenti applicano conoscenze disciplinari in contesti autentici, sviluppando competenze civiche e sociali; dall'altro, il loro intervento concreto contribuisce a migliorare la comunità, rendendo più significativo il processo educativo. Come evidenziato da Furco (1996), questo modello funziona solo quando gli obiettivi di apprendimento e di servizio sono bilanciati, creando un'interazione sinergica.

La doppia intenzionalità implica che i progetti di SL siano progettati per perseguire contemporaneamente:

- **obiettivi di apprendimento:** legati all'acquisizione di competenze disciplinari, trasversali e metodologiche. Ad esempio, gli studenti possono sviluppare capacità di *problem solving*, pensiero critico e riflessione.
- **obiettivi di servizio:** connessi al miglioramento della comunità, attraverso la risposta a bisogni concreti e l'inclusione sociale.

Questa doppia intenzionalità alimenta un circolo virtuoso, in quanto il servizio migliora l'apprendimento: l'interazione con situazioni reali, infatti, rende gli studenti più motivati, coinvolti e capaci di comprendere il valore pratico delle conoscenze acquisite.

Contemporaneamente l'apprendimento migliora il servizio: la preparazione accademica consente agli studenti di offrire un contributo più qualificato e utile alla comunità.

Un esempio pratico illustrato nel documento è la raccolta e l'analisi di campioni d'acqua da parte di studenti di scienze, che non solo studiano un fenomeno (apprendimento), ma contribuiscono anche a risolvere problemi ambientali per la comunità (servizio). Questo processo dimostra come il SL possa favorire una crescita personale e collettiva, potenziando la responsabilità civica e l'empatia. In sintesi, il *Service Learning* rappresenta un approccio educativo in cui la connessione tra servizio e apprendimento è intenzionalmente progettata per generare valore reciproco, sostenendo al tempo stesso lo sviluppo personale degli studenti e il miglioramento della comunità;

2) coinvolgimento dei beneficiari: il *Service Learning* si basa su un'interazione sinergica tra apprendimento e servizio alla comunità, integrando teoria, pratica e riflessione, nel quale assumono un ruolo cruciale i beneficiari del servizio. Per quanto attiene il mondo della scuola, gli studenti interagiscono con i beneficiari per comprendere i bisogni reali della comunità, favorendo una relazione di reciprocità; partecipano attivamente in tutte le fasi del progetto, inclusa la co-progettazione, la co-realizzazione e la co-valutazione: tale approccio li rende non solo esecutori, ma anche protagonisti attivi nella creazione di valore per la comunità.

Le UdA derivanti da tale processo integrano il *Service Learning* nel *curriculum*, creando un ponte tra conoscenze disciplinari e applicazione pratica. Questo processo coinvolge più discipline in un'ottica inter- o transdisciplinare e favorisce la crescita umana e accademica degli studenti attraverso un percorso educativo che integra esperienze di servizio con l'apprendimento teorico.

Un elemento cardine del SL è la riflessione critica, che può essere individuale (ogni studente analizza le proprie esperienze per sviluppare una comprensione personale del servizio e dell'apprendimento) e collettiva (la riflessione di gruppo permette di condividere punti di vista, rafforzando il senso di appartenenza e promuovendo l'empatia).

Per garantire la qualità del progetto, è fondamentale pianificare accuratamente ogni fase tenendo conto delle esigenze sia educative che comunitarie e che le sue durata e intensità

siano adeguate: un'estensione temporale sufficiente, infatti, garantisce la maturazione delle esperienze e il raggiungimento degli obiettivi educativi e di servizio.

Questo approccio educativo non solo migliora l'apprendimento degli studenti, ma rafforza anche la coesione sociale, promuovendo valori di cittadinanza attiva e solidarietà;

3) collaborazione esterna: Il *Service Learning* promuove l'attivazione e il consolidamento di alleanze con altri attori sociali esterni, siano essi gruppi, enti e organizzazioni del territorio; queste *partnership* coinvolgono la comunità educante e mirano a rispondere a bisogni reali avvertiti dalla società, sui quali lavora collaborando sinergicamente, ognuno attingendo alle proprie capacità e risorse individuali, per giungere insieme alla risoluzione.

Le attività di quest'alleanza educativa devono essere ben integrate con i programmi educativi e rispondere a obiettivi specifici di apprendimento e servizio, in grado di rafforzare le competenze civiche e personali degli studenti.

Il *Service Learning*, inoltre, incoraggia l'analisi dei diversi punti di vista e il riconoscimento delle differenze per contrastare le ingiustizie; questa componente è essenziale per promuovere valori di equità, inclusione e partecipazione attiva: l'obiettivo è creare un'orizzontalità delle relazioni fra gli attori coinvolti (studenti, insegnanti, comunità), eliminando gerarchie e favorendo il rispetto reciproco.

La diversità viene trattata come un'opportunità di apprendimento, permettendo agli studenti di comprendere dinamiche sociali complesse e sviluppare empatia.

Un altro aspetto centrale è quello della comunicazione, sia all'interno delle istituzioni scolastiche che verso l'esterno:

- **interna:** è prevista la documentazione e la riflessione costante sull'esperienza, che coinvolge tutti i partecipanti per analizzare i progressi e gli obiettivi raggiunti;
- **esterna:** i risultati e le qualità del progetto vengono resi visibili e diffusi, rafforzando il riconoscimento del progetto stesso e la sua replicabilità.

La documentazione deve essere ben organizzata per garantire trasparenza e rendere il progetto accessibile a una vasta gamma di attori, potenziandone l'impatto sociale.

4) modalità rilevamento bisogni: l'attività di servizio è considerata significativa quando soddisfa un bisogno reale, concreto e autentico della comunità o dei destinatari, producendo un cambiamento positivo evidente, come miglioramenti nella qualità della vita, nella salute, nell'istruzione o nell'ambiente, a lungo termine.

L'apprendimento avviene quando gli studenti, attraverso l'esperienza diretta, applicano concetti teorici per affrontare problemi pratici; svolgono pertanto un'analisi partecipata, raccogliendo dati, sviluppando soluzioni e collaborando con le comunità per implementarle.

Il *Service Learning* ha una forte valenza orientativa e professionalizzante, poiché gli studenti sono immersi in situazioni che richiedono competenze tecniche e *soft skills* come il pensiero critico, la comunicazione, e la gestione di progetti; attraverso il contatto diretto con situazioni reali, infatti, gli studenti maturano una visione concreta del proprio percorso formativo e professionale, identificando interessi e vocazioni personali.

Oltre alle competenze tecniche, il SL promuove valori di solidarietà, inclusione, responsabilità civica e impegno etico: questi aspetti derivano dall'interazione con realtà che richiedono attenzione e comprensione delle diversità. Questo approccio, quindi, crea un forte legame tra la diagnosi dei bisogni della comunità e l'apprendimento orientato alla realtà, rafforzando il ruolo della scuola o dell'università come luogo di crescita individuale e collettiva;

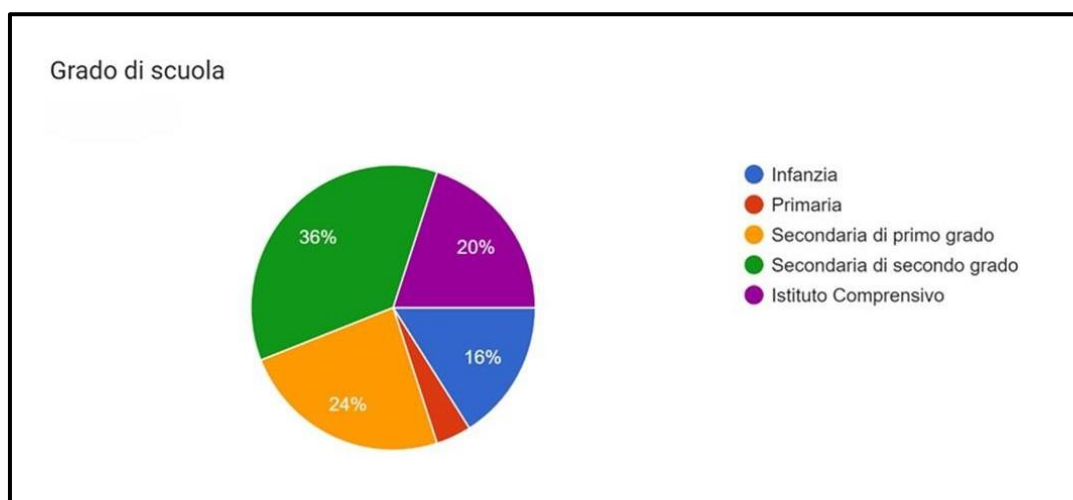
5) organigramma attività: l'organigramma deve includere un piano dettagliato che specifichi i ruoli e le responsabilità, sia per i docenti sia per gli studenti. L'articolazione del percorso progettuale in termini di durata delle singole Unità formative (UdA), l'estensione temporale del progetto generale, la riflessione individuale e collettiva sono aspetti fondamentali per aumentarne la significatività e il miglioramento qualitativo.

Il collegamento con il curriculum scolastico è fondamentale per integrare le attività nel percorso educativo, favorendo così un'interazione inter- e transdisciplinare tra più materie;

La riuscita di un progetto di SL dipende, quindi, da un'organizzazione precisa delle attività, da una pianificazione temporale dettagliata, da un monitoraggio continuo e da un coinvolgimento attivo degli studenti, tutti aspetti integrati per garantire un percorso educativo significativo e d' impatto;

6) le discipline coinvolte (per le scuole): il *Service Learning* integra l'apprendimento curricolare con un servizio concreto alla comunità, promuovendo un'interazione tra discipline scolastiche in un contesto inter- o transdisciplinare. Questo modello educativo può essere inserito nel curriculum scolastico attraverso l'ideazione di Unità di Apprendimento (UdA) che coinvolgano più materie e attori esterni; non ci sono priorità tra le discipline; tutte contribuiscono, con i loro linguaggi e contenuti, alla risoluzione del problema. Gli studenti applicano le conoscenze teoriche acquisite attraverso esperienze pratiche, e il servizio reso alla comunità diventa un'opportunità di apprendimento riflessivo.

In seguito, i dati emersi dalla ricerca empirica sono stati analizzati con il software statistico T-Lab, allo scopo di formalizzare un modello di SL che scaturisca dall'incontro tra dimensione teoretica ed esperienze sul campo.



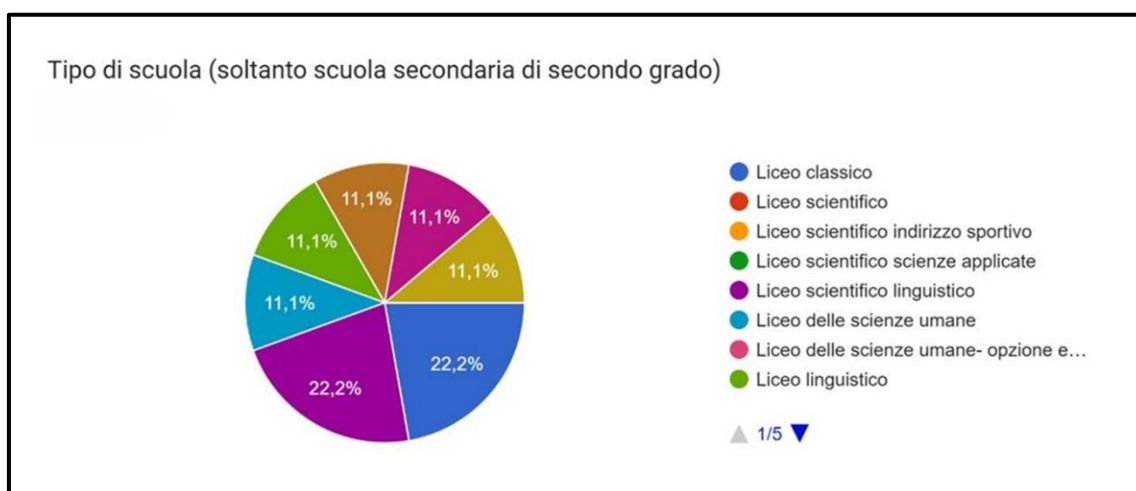
Questo grafico a torta rappresenta la distribuzione dei gradi scolastici in diverse categorie, con i seguenti dati percentuali:

- Infanzia (blu): 16%

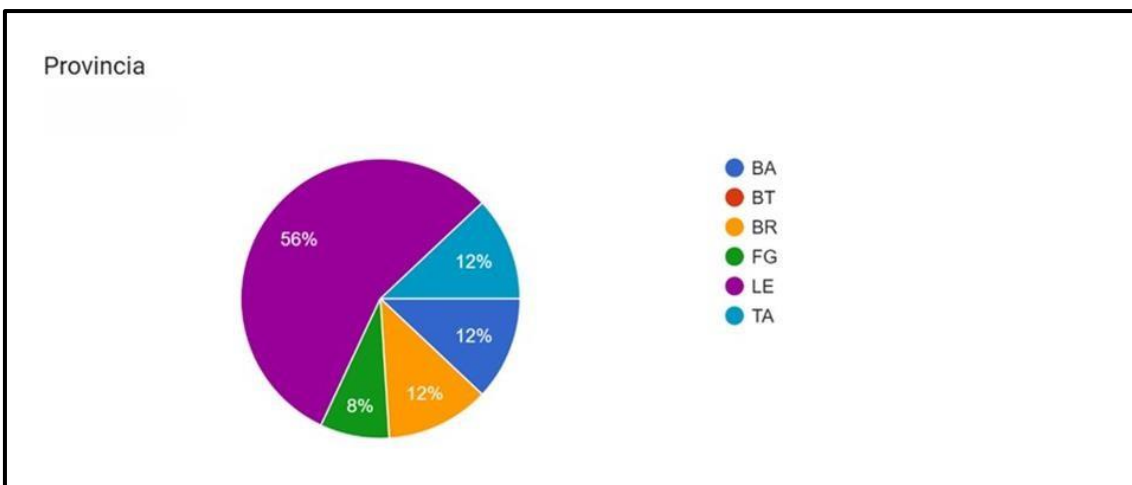
- Primaria (arancione): 24%
- Secondaria di primo grado (rosso): molto ridotta, quasi impercettibile
- Secondaria di secondo grado (verde): 36%
- Istituto Comprensivo (viola): 20%

Dai dati si evince una distribuzione disomogenea: la Secondaria di secondo grado (36%) rappresenta la percentuale più alta, seguita da Istituto Comprensivo (20%) e Primaria (24%); ciò suggerisce che l'istruzione superiore ha una presenza dominante rispetto agli altri livelli. La Secondaria di primo grado è rappresentata da una porzione molto piccola, quasi nulla; ciò potrebbe indicare una limitata partecipazione in questa categoria o un campione poco rappresentativo.

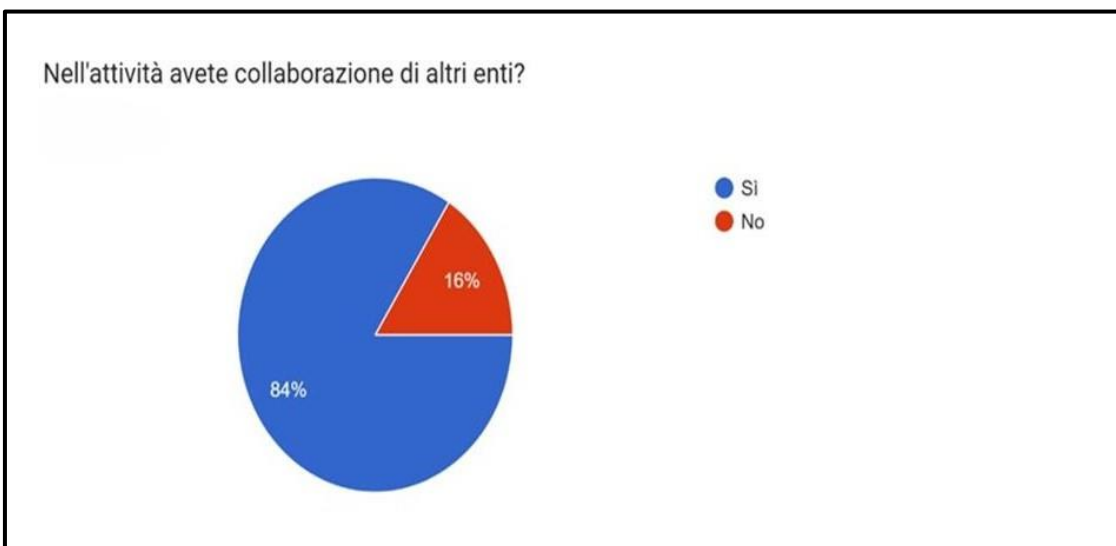
Le percentuali di Infanzia e Istituto Comprensivo (16% e 20%) sono abbastanza vicine, mostrando un certo equilibrio nella distribuzione. Il grafico potrebbe riflettere una maggiore attenzione o risorse dedicate alla Secondaria di secondo grado e alla Primaria rispetto ad altre fasce, come la Secondaria di primo grado.



Il Liceo Classico e il Liceo Scientifico si distinguono per avere la percentuale più alta (22,2% ciascuno); gli altri tipi di scuole sono tutti distribuiti equamente, con una percentuale di **11,1%**, suggerendo una frammentazione nelle preferenze. Il grafico indica che le preferenze per il tipo di scuola sono abbastanza variegate, con una leggera predominanza dei licei tradizionali (Classico e Scientifico).



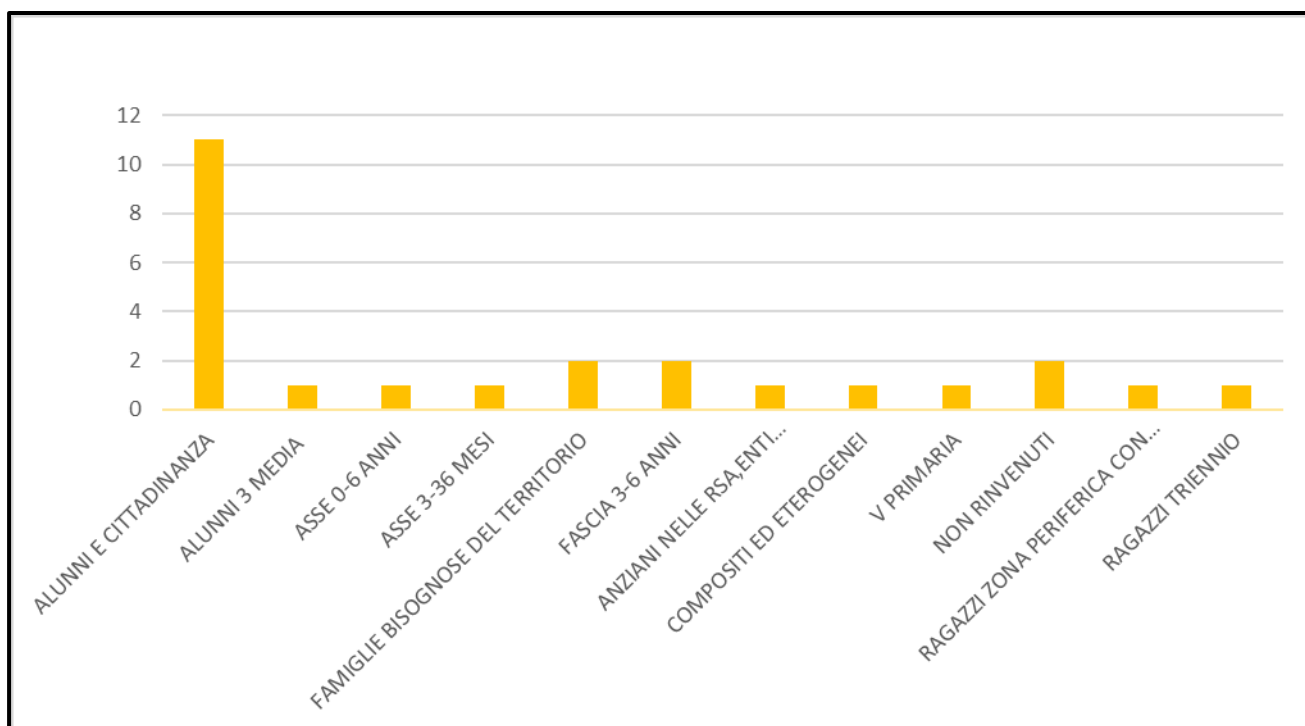
La provincia di Lecce domina la distribuzione con il 56% del totale; mentre quelle di Bari e Taranto contribuiscono entrambe con il 12% ciascuna; Brindisi è rappresentata solo con l'8%, mentre la provincia di Barletta, Andria, Trani non ha una rappresentazione molto marcata. La grande differenza tra il 56% di Lecce e le altre percentuali rende il grafico visivamente sbilanciato, evidenziando chiaramente la predominanza della provincia salentina.



La maggioranza degli intervistati (84%) ha dichiarato di collaborare con altri enti nelle proprie attività; solo una minoranza (16%) degli intervistati ha risposto negativamente, indicando di non avere collaborazione con altri enti. Questo risultato suggerisce che la collaborazione con altri enti è una pratica comune nella maggior parte delle attività.

considerate. La presenza di una minoranza (16%) senza collaborazione potrebbe indicare ostacoli o difficoltà nel creare partenariati o semplicemente la natura indipendente di alcune attività. Per i gruppi che non collaborano, potrebbe essere utile identificare eventuali barriere (es. mancanza di risorse, difficoltà di accesso ai partner, ecc.) ed esplorare i vantaggi di *partnership* o sinergie con altre organizzazioni.

Nel complesso, il grafico evidenzia una forte tendenza verso la collaborazione con enti esterni, che potrebbe essere un elemento chiave per il successo delle attività.



Il grafico rappresenta una distribuzione di categorie specifiche, evidenziando la quantità di osservazioni per ciascuna categoria. Le categorie sono riportate sull'asse delle ascisse (x), mentre i valori numerici sull'asse delle ordinate (y).

La categoria "Alunni e cittadinanza" presenta il valore più elevato (12), indicando un'attenzione maggiore o una maggiore frequenza rispetto alle altre categorie.

Esiste una netta discrepanza tra la prima categoria e tutte le altre, che mostrano valori molto più bassi, spesso pari a 1 o 2. Le altre categorie sono distribuite in modo piuttosto omogeneo, senza picchi rilevanti, ad eccezione di una leggera elevazione per "Non rinvenuti" e "Ragazzi zona periferica con...".

"Alunni e cittadinanza" potrebbe rappresentare un tema centrale o una priorità nell'ambito dell'analisi o del progetto in questione; la scarsità di valori elevati nelle altre categorie potrebbe riflettere una minore focalizzazione su di esse o una rappresentatività limitata. Le categorie con valori leggermente maggiori, come "Non rinvenuti", potrebbero indicare gruppi con caratteristiche particolari o meritevoli di ulteriore attenzione.

3) Analisi testuale delle variabili

Convergenza tra esperienza di apprendimento ed esperienza di servizio

Si è scelto di verificare questa variabile, in quanto, la convergenza tra esperienza di apprendimento ed esperienza di servizio, insieme alla doppia intenzionalità che connette obiettivi di servizio e obiettivi di apprendimento, è uno degli elementi cardine del *Service Learning*. Questo si distingue per il suo circolo virtuoso, in cui le attività di servizio e di apprendimento si sostengono e arricchiscono reciprocamente.

Il SL integra teoria e pratica attraverso esperienze che rispondono a bisogni reali della comunità: da un lato, gli studenti applicano conoscenze disciplinari in contesti autentici, sviluppando competenze civiche e sociali; dall'altro, il loro intervento concreto contribuisce a migliorare la comunità, rendendo più significativo il processo educativo. Come evidenziato da Furco (1996), questo modello funziona solo quando gli obiettivi di apprendimento e di servizio sono bilanciati e interagiscono sinergicamente.

La doppia intenzionalità implica che i progetti di SL siano progettati per perseguire contemporaneamente:

- **obiettivi di apprendimento:** legati all'acquisizione di competenze disciplinari, trasversali e metodologiche;
- **obiettivi di servizio:** connessi al miglioramento della comunità, attraverso la risposta a bisogni concreti e l'inclusione sociale.

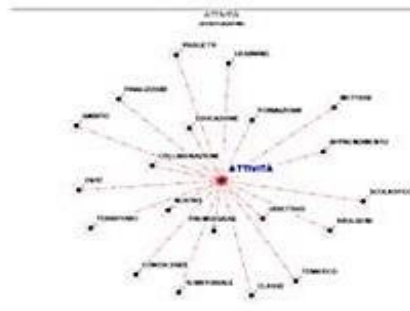
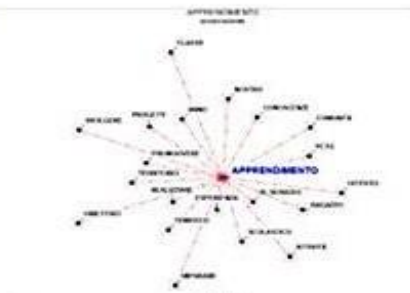
Questa doppia intenzionalità alimenta un circolo virtuoso, in quanto il servizio migliora l'apprendimento: l'interazione con situazioni reali, infatti, motiva e coinvolge gli studenti, rendendoli capaci di comprendere il valore pratico delle conoscenze acquisite. Contemporaneamente l'apprendimento migliora il servizio: la preparazione accademica consente agli studenti di offrire un contributo più qualificato e utile alla comunità.

Il *Service Learning*, pertanto, si configura come un approccio educativo in cui la connessione tra servizio e apprendimento è intenzionalmente progettata per generare valore reciproco, sostenendo al tempo stesso lo sviluppo personale degli studenti e il miglioramento della comunità.

Domanda 1: Nella vostra scuola / nel vostro ente, in che modo realizzate la convergenza tra esperienza di apprendimento ed esperienza di servizio?

SL_DICONY

LEMMA	OCC
APPRENDIMENTO	9
ESPERIENZA	9
ATTIVITÀ	8
SCUOLA	8
ISTITUTO	7
REALIZZARE	7
COMUNITÀ	6
BULLISMO	5
AMBITO	5
SERVICE	5
FORMAZIONE	5
GIOVANE	5
PROGETTI	5
PROGETTO	4
PCTO	4
RAGAZZO	4
SERVIZIO	4
TEMATICO	4
TERRITORIALE	4
TERRITORIO	4
VEDERE	4
ANNO	4
FINALIZZARE	4
LAVORO	4
LEARNING	4
LICEO	4
METTERE	4
CITTA	4
CLASSE	4
COLLABORAZIONE	4
CONOSCENZE	4
DI_SERVIZIO	4
EDUCAZIONE	4
ENTE	4
SCOLASTICO	4
VITA	3
SVOLGERE	3
PROMUOVERE	3
IMPARARE	3
OBBIETTIVO	3



LEMMA_S	CHI2
di_servizio	16,21053
esperienza	13,92286
realizzare	6,363636
promuovere	3,926962
anno	2,143541
conoscenze	2,143541
PCTO	2,143541
ragazzo	2,143541
scolastico	2,143541
tematico	2,143541
territorio	2,143541
progetti	1,162654
nostro	0,030383
comunità	0,589226
istituto	0,254545
attività	0,074866
imparare	0,27195
obiettivo	0,27195
svolgere	0,27195
classe	0,033493
ente	0,033493
lavoro	0,033493
servizio	0,033493
territoriale	0,033493
bullismo	0,00688
formazione	0,00688
scuola	0,467914

LEMMA_B	CHI2
apprendimento	13,92286
di_servizio	16,21053
learning	7,535885
service	5,015233
obiettivo	3,926962
promuovere	3,926962
istituto	2,290909
realizzare	2,290909
nostro	0,975645
anno	2,143541
classe	2,143541
lavoro	2,143541
PCTO	2,143541
ragazzo	2,143541
tematico	2,143541
ambito	1,162654
scuola	0,074866
imparare	0,27195
svolgere	0,27195
conoscenze	0,033493
educazione	0,033493
ente	0,033493
finalizzare	0,033493
mettere	0,033493
progetto	0,033493
scolastico	0,033493
servizio	0,033493
territoriale	0,033493
territorio	0,033493
vedere	0,033493
bullismo	0,00688
formazione	0,00688
giovane	0,00688
progetti	0,00688
comunità	0,094276
attività	0,467914

LEMMA_B	CHI2
obiettivo	4,751131
promuovere	4,751131
nostro	1,677641
collaborazione	2,746904
educazione	2,746904
formazione	1,615898
apprendimento	0,074866
svolgere	0,427602
classe	0,101587
conoscenza	0,101587
ente	0,101587
finalizzare	0,101587
learning	0,101587
mettere	0,101587
scolastico	0,101587
tematico	0,101587
territoriale	0,101587
territorio	0,101587
ambito	0,003339
progetti	0,003339
service	0,003339
comunità	0,025735
istituto	0,123529
realizzare	0,123529
scuola	0,274762
esperienza	0,467914

LEMMA_B	CHI2
progetto	8,9762
ambito	6,173132
città	2,746904
educazione	2,746904
mettere	2,746904
giovane	1,615898
comunità	0,926471
esperienza	0,074866
obiettivo	0,427602
vita	0,427602
nostro	0,163832
anno	0,101587
conoscenza	0,101587
ente	0,101587
lavoro	0,101587
learning	0,101587
servizio	0,101587
tematico	0,101587
territoriale	0,101587
territorio	0,101587
bullismo	0,003339
progetti	0,003339
service	0,003339
attività	0,274762
apprendimento	0,467914

Analisi dei lemmi individuati

La convergenza tra esperienza di apprendimento ed esperienza di servizio, insieme alla doppia intenzionalità che connette obiettivi di servizio e obiettivi di apprendimento, è uno degli elementi cardine del *Service Learning*. Questo, partendo da bisogni reali della comunità, si distingue per il suo circolo virtuoso, in cui le attività di servizio e di apprendimento si sostengono e arricchiscono reciprocamente.

Tra i lemmi con il maggior numero di occorrenze individuiamo:

- *apprendimento* che riflette concetti legati al processo educativo e all'acquisizione di conoscenze e competenze; associati a lui il verbo *realizzare* indicante le azioni concrete intraprese per rendere l'apprendimento efficace, e *relazione e collaborazione*, lemmi che dimostrano come l'apprendimento avvenga spesso in un contesto interpersonale.
- *progetto e tematico*, invece, potrebbero essere ricondotti a metodologie didattiche orientate al *problem-solving*;
- *esperienza* che ci riconduce alla componente pratica e riflessiva, centrata sull'applicazione di conoscenze e competenze;
- *servizio*, elemento chiave nell'ottica del *Service Learning* l'integrazione dell'apprendimento con attività di utilità sociale.

Il lemma *apprendimento* è connesso a concetti come *PCTO*, *progetto o anno*, che indicano programmi strutturati come Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento; mentre *attività* si ricollega strettamente a lemmi quale *obiettivo*, *collaborazione*, e *progetto*, che suggeriscono una chiara pianificazione di azioni mirate. Il lemma *scuola*, invece, si collega a parole come *comunità e ambito*, che richiamano il ruolo della scuola come ambiente educativo ampio.

Lemmi con Chi quadrato elevato come *servizio*, *esperienza* e *progetto*, suggeriscono la loro centralità per spiegare la relazione tra apprendimento e servizio.

Lemmi correlati a *servizio* includono: *sociale* che sottolinea la natura collettiva del servizio, *comunità* che indica il contesto in cui il servizio viene fornito, *utile* che mette in

luce il valore pratico del servizio ed infine *collaborazione* che implica che il servizio viene fornito in collaborazione con altri.

La convergenza tra *apprendimento e servizio* è evidente nei lemmi che li collegano, come ad esempio:

- *attività*: rappresenta le azioni concrete svolte sia per l'apprendimento che per il servizio.
- *pratica*: sottolinea l'importanza dell'applicazione pratica della conoscenza.
- *esperienziale*: fa riferimento all'apprendimento basato sull'esperienza.
- *vita*: evidenzia come l'apprendimento e il servizio siano integrati nell'esistenza quotidiana.
- *impegno*: enfatizza la dedizione e la partecipazione attiva nell'apprendimento e nel servizio.
- *formazione*: indica il processo di sviluppo delle capacità necessarie per l'apprendimento e il servizio.
- *realizzazione*: sottolinea il compimento di obiettivi personali e sociali attraverso l'apprendimento e il servizio.

Questi lemmi suggeriscono l'interconnessione tra l'apprendimento e il servizio, il loro si rafforzarsi vicendevolmente: l'apprendimento può essere migliorato attraverso il servizio, e il servizio può essere reso più efficace attraverso l'apprendimento.

La convergenza tra esperienza di apprendimento ed esperienza di servizio è, pertanto, realizzata attraverso:

- progetti tematici che integrano attività pratiche e riflessive;
- collaborazione tra scuola e comunità, enfatizzando il valore della relazione;
- percorsi formativi personalizzati (ad esempio PCTO) che combinano obiettivi educativi con esperienze pratiche utili.



Intersezioni tra lemmi

Apprendimento - servizio

Le parole con il *p-value* più basso (quindi più vicine a essere significative) sono:

- *formazione*;
- *nostro*;
- *realizzazione*;
- *progetto*;
- *convergenza*;
- *PCTO, istituto e promozione* hanno il valore più alto, indicando la relazione più debole.

Lemmi come *formazione, esperienza, e progetto* sono presenti sia in A che in B suggerendo che *esperienza ed apprendimento* condividono un terreno comune legato alla crescita, all'educazione e

all'applicazione pratica. Infatti, pur non essendo esplicitamente menzionato in tabella il lemma *servizio*, lemmi come *progetto, realizzazione e promozione* suggeriscono un contesto legato all'apprendimento pratico e applicato.

L'intersezione tra apprendimento e servizio si riflette, pertanto, in attività progettuali e formative che combinano la crescita personale degli studenti con la creazione di valore per la comunità, incarnando così, pienamente, incarnando la *mission* del SL e dei progetti PCTO, nei quali, per l'appunto, il servizio diventa un mezzo per apprendere attraverso l'esperienza.

Il lemma *apprendimento* è associato a concetti come *comunità, vita, giovani, territorio, potere e conoscenza*, che si riferiscono a contesti e processi più ampi e astratti; mentre il lemma *servizio* sembra essere legato a concetti più operativi e concreti come *formazione, sistemi, operazioni, messa in atto, riferimento, finalizzazione e attività*.

Servizio – esperienza

In lemmi *quali studio, formazione, educazione, progetto, PCTO* si rileva l'intersezione tra A e B: questa potrebbe essere vista come la risultanza del loro contributo congiunto ad un obiettivo, rappresentato da ciascuna categoria.

Il lemma *apprendimento* risulta equamente associato sia a *servizio* che ad *esperienza*, attestandosi, dunque, come qualcosa di più astratto ed etico in un contesto più concreto e pratico come quello che intercorre tra la coppia in analisi.

Questi dati suggeriscono che il lemma *servizio* è collegato a concetti come *bullismo, operazione, formazione* che si riferiscono ad aspetti più specifici e pratici, mentre il lemma *esperienza* sembra essere associato a contesti scolastici e comunitari, espressioni di ambiti di apprendimento e di vita più ampi.

I lemmi *promozione, istituto, nostro* sono legati ad *esperienza* e non a *servizio*: ciò potrebbe attestare un primo importante riscontro nell'indagine: spesso i progetti di SL hanno un sostrato teorico-esperienziale, ma non sortiscono risonanze nell'ambito pratico, arrestandosi esclusivamente ad una dimensione osservativo-metodologica.

Esperienza-apprendimento

I lemmi *comunità, tema, e istituto* risultano tra i più forti per rappresentare il legame tra esperienza e apprendimento: questi sembrano suggerire che l'apprendimento esperienziale avvenga maggiormente in contesti collaborativi e organizzati, come scuole, istituti o gruppi comunitari.

I valori negativi nei pesi indicano che sono particolarmente dominanti nella descrizione di entrambi i concetti e potrebbero rappresentare aree in cui l'apprendimento diventa significativo attraverso l'interazione sociale e istituzionale.

Il lemma *progetto* è un ponte importante tra esperienza e apprendimento, in quanto indica un approccio pratico e collaborativo che si presta sia alla costruzione di esperienze che al rafforzamento delle competenze apprese, pur non avendo un *p value* fortemente significativo, lo è il suo indice di Chi quadrato.

Il lemma *promozione* suggerisce che l'apprendimento esperienziale venga valorizzato attraverso iniziative che incentivano il coinvolgimento attivo, soprattutto per i giovani.

Il termine *PCTO* (Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento) appare come un elemento contestuale, probabilmente legato alla formazione degli studenti in contesti pratici.

Pertanto, l'intersezione tra i lemmi ci permette di evidenziare che l'apprendimento esperienziale:

- è fortemente situato in contesti sociali e collaborativi (comunità, istituto, progetto);
- si basa sull'emozione e sull'interazione sensoriale (arte, sensazione);
- integra aspetti pratici e di *problem-solving* (attività, problema).

Questi lemmi suggeriscono che l'apprendimento non è solo teorico, ma si costruisce attraverso il fare, il sentire e l'interagire in contesti reali.

Differenza tra lemmi

Apprendimento-esperienza

Lemmi come *learning, mettere, problema, attività, insegnamento* si associano unicamente al concetto di *esperienza*: ciò indica che questa viene vista come qualcosa di

pratico, con un focus sull'apprendimento attraverso attività e insegnamenti concreti. Lemmi come *vita, potere, territorio* sono, invece, associati unicamente al lemma *apprendimento*: ciò suggerisce il loro orientamento alla crescita personale.

Mentre il lemma *apprendimento* è collegato a concetti più ampi, il lemma *servizio* rimanda ad azioni più operative, pur sottolineando anche l'importanza di elementi in comune come la collaborazione, le relazioni ed i progetti.

Servizio - esperienza

Termini come *bullismo, vedere, operazione e finalizzare* rafforzano l'idea di *servizio* come un ambito operativo e risolutivo: è evidente una focalizzazione su attività strutturate per risolvere problemi o raggiungere obiettivi definiti; mentre parole come *giovane, scuola, creazione, conoscenza, comunità* indicano un focus sulla dimensione educativa, relazionale e creativa.

Il lemma *servizio* sembra essere associato ad azioni concrete e obiettivi pratici, mentre il lemma *esperienza* richiama un approccio educativo e relazionale.

Esperienza – apprendimento

La presenza di termini come *learning, problema, attività, insegnamento* dimostra che il lemma *esperienza* si associa alla pratica e all'acquisizione di competenze applicate, come si evince, anche dal verbo *mettere* che indica un'azione pratica concreta.

Termini come *vita, potere, può e territorio* suggeriscono, invece, una dimensione più ampia e olistica dell'apprendimento, legata al contesto sociale e all'autonomia individuale. La presenza del lemma *territorio* potrebbe indicare un legame con l'ambiente e le risorse locali.

Pertanto, il lemma *esperienza* si orienta verso la pratica e l'acquisizione di competenze concrete, mentre il lemma *apprendimento* si collega ad una dimensione più ampia, che comprende aspetti sociali, personali e contestuali.

Nei confronti con le parole chiave, la misura di associazione indica che i termini *comunità, tema e giovane* sono particolarmente centrali per entrambi i lemmi in analisi, suggerendo un forte legame con la dimensione sociale e formativa.

Coinvolgimento dei beneficiari

Il *Service Learning* si basa su un'interazione sinergica tra apprendimento e servizio alla comunità, integrando teoria, pratica e riflessione, nel quale assumono un ruolo cruciale i beneficiari del servizio.

Per quanto attiene il mondo della scuola, gli studenti interagiscono con i beneficiari per comprendere i bisogni reali della comunità, favorendo una relazione di reciprocità; partecipano attivamente in tutte le fasi del progetto, inclusa la co-progettazione, la co-realizzazione e la co-valutazione: tale approccio li rende non solo esecutori, ma anche protagonisti attivi nella creazione di valore per la comunità.

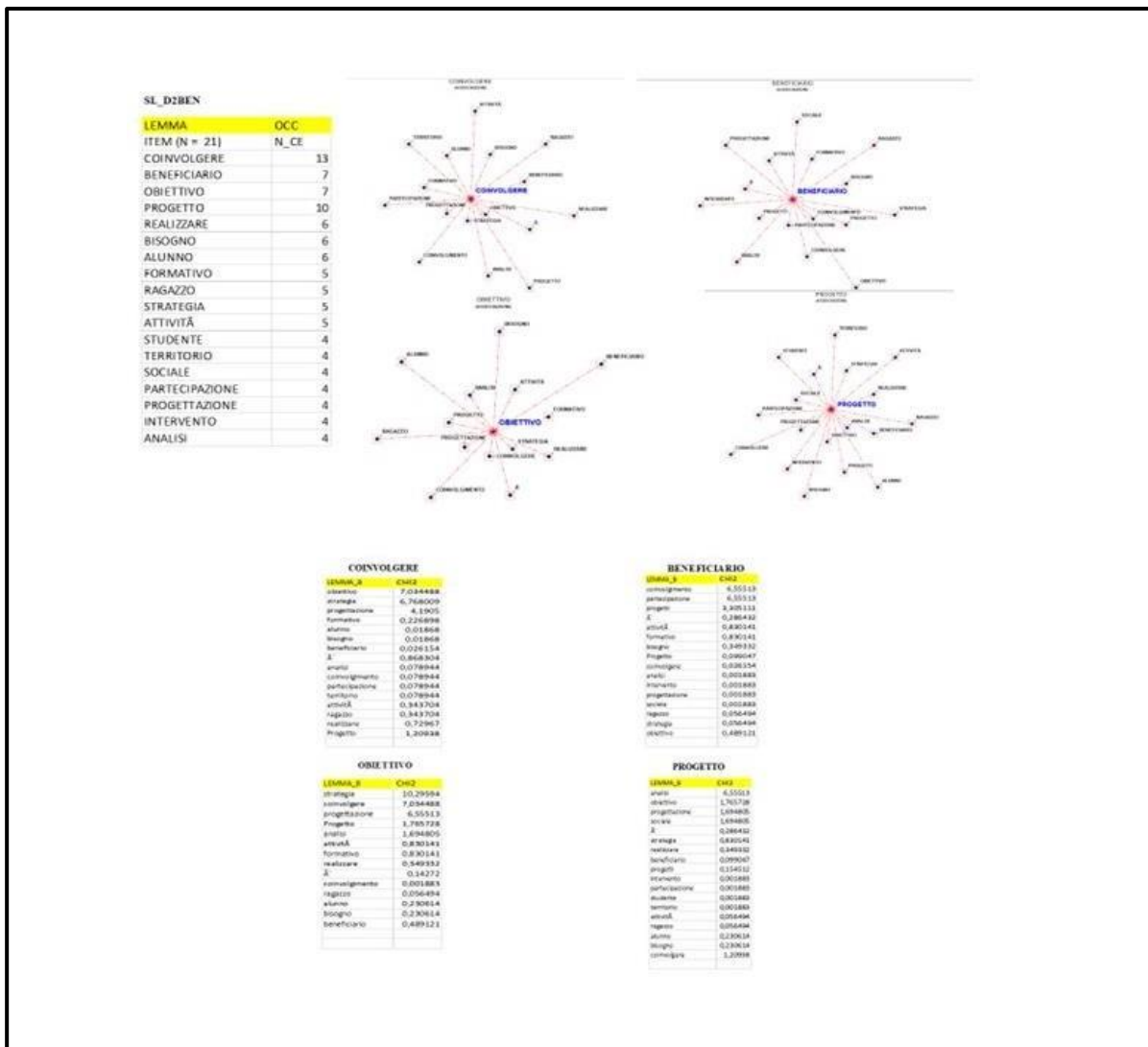
Le UdA derivanti da tale processo integrano il *Service Learning* nel curriculum, creando un ponte tra conoscenze disciplinari e applicazione pratica: questo processo coinvolge più discipline in un'ottica inter- o transdisciplinare, favorendo la crescita umana e accademica degli studenti attraverso un percorso educativo che integra esperienze di servizio con l'apprendimento teorico.

Un elemento cardine del SL è la riflessione critica, che può essere individuale (ogni studente analizza le proprie esperienze per sviluppare una comprensione personale del servizio e dell'apprendimento) e collettiva (la riflessione di gruppo permette di condividere punti di vista, rafforzando il senso di appartenenza e promuovendo l'empatia).

Per garantire la qualità del progetto, è fondamentale pianificare accuratamente ogni fase tenendo conto delle esigenze sia educative che comunitarie e che le sue durata e intensità siano adeguate: un'estensione temporale sufficiente, infatti, garantisce la maturazione delle esperienze e il raggiungimento degli obiettivi educativi e di servizio.

Questo approccio educativo non solo migliora l'apprendimento degli studenti, ma rafforza anche la coesione sociale, promuovendo valori di cittadinanza attiva e solidarietà.

Domanda 2: Come si coinvolgono i beneficiari, nella definizione degli obiettivi e nella progettazione delle strategie, se coinvolti?



Analisi dei lemmi individuati

Muovendo dall'assunto teorico che il *Service learning* si basi su un'interazione sinergica tra apprendimento e servizio alla comunità, integrando teoria, pratica e riflessione, la variabile in esame ci immette in un contesto prettamente pratico nel quale assumono un ruolo cruciale i beneficiari del servizio.

Per quanto attiene il mondo della scuola, gli studenti interagiscono con i beneficiari per comprendere i bisogni reali della comunità, favorendo una relazione di reciprocità; partecipano attivamente in tutte le fasi del progetto, inclusa la co-progettazione, la co-

realizzazione e la co-valutazione; ciò è ravvisabile in lemmi che indicano azioni operative e metodologiche quali *intervento, analisi, strategia, partecipazione, progettazione ed intervento*.

Tale approccio li rende non solo esecutori, ma anche protagonisti attivi nella creazione di valore per la comunità, come testimoniato dalle numerose occorrenze di lemmi quali *coinvolgere, beneficiario, obiettivo, progetto*.



Intersezioni tra lemmi

Coinvolgimento-beneficiario

Il lemma *coinvolgimento* si lega più all'idea di partecipazione e processo attivo, mentre il lemma *beneficiario* è connesso ai vantaggi o ai risultati di un processo.

Per quanto attiene il lemma *coinvolgimento*: *partecipazione* evidenzia il legame del termine con situazioni di coinvolgimento attivo, spesso riferendosi a un processo collettivo o interattivo; *obiettivo* e *strategia* indicano che il coinvolgimento è associato a pianificazione e scopo; mentre *ragione* e *problema* suggeriscono un legame con la motivazione o la necessità di risolvere questioni.

Queste associazioni mostrano che il lemma *coinvolgimento* si concentra sull'idea di inclusione e sul ruolo attivo di individui o gruppi.

Per *beneficiario* le associazioni sono orientate a concetti concreti e risultati.

Alcuni esempi includono:

- *realizzazione* è legata ai vantaggi o agli esiti ottenuti dal beneficiario;
- *aiuto e assistenza* indicano che il termine è spesso utilizzato in contesti di supporto o di ricezione di vantaggi;
- *risorsa e formazione* sottolineano un legame con l'erogazione di opportunità o strumenti per favorire il beneficiario.

Queste associazioni dipingono un quadro del beneficiario come destinatario di azioni, con un focus sui risultati e sugli aiuti ricevuti

Progetto-coinvolgimento

Lemmi come *territorio* e *collaborazione* indicano aspetti che legano il concetto astratto di progettazione a quello pratico di partecipazione.

Un progetto focalizzato su un territorio richiede, infatti, il coinvolgimento degli *stakeholder* locali, inaugurando così una sinergia naturale, dove il progetto si realizza con il contributo delle persone, che a loro volta sono coinvolte attraverso attività o iniziative partecipative.

La relazione tra i lemmi *progetto* e *coinvolgimento* appare come un equilibrio tra concretezza e partecipazione:

- il progetto enfatizza struttura, *output* e pianificazione;
- il coinvolgimento introduce la dimensione umana, emotiva e relazionale, che è spesso necessaria per realizzare il progetto con successo.

Le intersezioni indicano che entrambi i concetti possono collaborare per produrre risultati che sono sia tangibili per quanto attiene la dimensione progettuale che socialmente condivisi, in riferimento all'ambito del coinvolgimento.

Beneficiario-progetto

Il *trait d'union* tra i due lemmi in analisi è *partecipazione*, come si evince anche dal suo *p value*, molto vicino ad essere significativo (0,067).

Il lemma *attività* risulta essere più rilevante per beneficiario, mentre i lemmi *coinvolgimento*, *realizzazione*, *obiettivo*, *sociale*, *intervento*, *formazione*, *bisogno analisi* mostrano valori più bilanciati, segnalando un equilibrio di rilevanza tra i due termini tesa ad evidenziare la dimensione pragmatica del progetto, che vede come protagonista per l'appunto il beneficiario.

Differenze tra lemmi

Coinvolgimento-beneficiario

Le differenze tra i due termini sono notevoli e si riflettono chiaramente nei lemmi esclusivi; mentre il lemma *coinvolgimento* è associato all'interazione attiva, pianificazione e alle motivazioni, avendo pertanto una prospettiva processuale e partecipativa, il lemma *beneficiario* è legato ai risultati concreti e al supporto ricevuto, evidenziando una prospettiva di ricezione e vantaggio.

Il lemma *coinvolgimento* sembra associato a contesti più astratti o emotivi come *ragione*, *problema* e *partecipazione*, suggerendo un'attenzione al processo o all'interazione.

Il lemma *beneficiario* ha, invece, legami con contesti più concreti e oggettivi, come aiuto e *realizzazione*, indicando una prospettiva focalizzata sui risultati o sui vantaggi.

Concettualmente, il lemma *coinvolgimento* sembra più multidimensionale e legato a una varietà di aspetti emotivi e razionali, mentre il lemma *beneficiario* si configura come più pragmatico e legato a contesti concreti o funzionali.

L'assenza di termini esclusivi per il lemma *beneficiario* potrebbe attestare che il suo uso è più generalizzato o meno legato a specifici contesti rispetto a *coinvolgimento*.

Progetto-coinvolgimento

I lemmi esclusivi associati al lemma *progetto* riflettono un contesto focalizzato su:

- **pianificazione e struttura:** il termine *progetto* evoca un approccio organizzato e orientato al risultato. I lemmi esclusivi suggeriscono elementi più operativi o tecnici, come strumenti, metodologie o risorse.

Parole come *territorio* o *strumenti* possono indicare che il progetto è legato alla gestione di spazi fisici o specifiche aree di lavoro;

- **orientamento ai risultati:** il progetto è spesso associato ad un obiettivo misurabile e raggiungibile; questa differenza lo distingue dal concetto più fluido di *coinvolgimento*, che si concentra, invece, sull'interazione.

I lemmi esclusivi di *progetto* potrebbero includere termini tecnici legati ad obiettivi finali, output concreti o fasi di implementazione.

Questo potrebbe essere pianificato da un gruppo ristretto (team tecnico o dirigenziale) e può non richiedere necessariamente un coinvolgimento diffuso delle persone durante le fasi iniziali o intermedie.

La dimensione tecnica e il focus sul risultato rendono il progetto un concetto più "statico" rispetto al coinvolgimento, che è più dinamico.

I termini esclusivi segnalano che il progetto è più facilmente associato a un insieme di attività definite, che non richiedono obbligatoriamente partecipazione esterna; mentre quelli esclusivi associati al lemma *coinvolgimento* mostrano un contesto più orientato alla partecipazione e alla dimensione umana, quindi più aperto, basato sulla costruzione di relazioni piuttosto che sul raggiungimento di un risultato specifico.

Pertanto, il progetto si concentra sull'organizzazione di attività per raggiungere un risultato finale definito, enfatizzando l'efficienza e l'esecuzione, mentre il coinvolgimento riflette una dimensione umana e relazionale, con attenzione alla partecipazione attiva e al coinvolgimento emotivo delle persone.

Beneficiario-progetto

Il lemma *tema* si configura come esclusivo di *beneficiario*, indicando una specificità più concettuale o generale associata ai beneficiari; mentre i termini *ragazzo e territorio* sono associati al lemma *progetto*, suggerendo un orientamento del lemma in analisi verso aspetti concreti, come il coinvolgimento diretto di persone o contesti geografici.

Pertanto, pur essendo dipendenti ed interconnessi, in quanto condividono alcune tematiche, specialmente legate alla partecipazione e al coinvolgimento, la suddetta coppia di termini si apre ad una visione dicotomica, distinguendo un focus più pratico per *progetto* e più astratto o concettuale per *beneficiario*.

Collaborazione esterna

Il *Service Learning* promuove l'attivazione e il consolidamento di alleanze con altri attori sociali esterni, siano essi gruppi, enti e organizzazioni del territorio; queste *partnership* coinvolgono la comunità educante e mirano a rispondere a bisogni reali avvertiti dalla società, sui quali lavora collaborando sinergicamente, ognuno attingendo alle proprie capacità e risorse individuali, per giungere insieme alla risoluzione.

Le attività di quest'alleanza educativa devono essere ben integrate con i programmi educativi e rispondere a obiettivi specifici di apprendimento e servizio, in grado di rafforzare le competenze civiche e personali degli studenti.

Il *Service Learning*, inoltre, incoraggia l'analisi dei diversi punti di vista e il riconoscimento delle differenze per contrastare le ingiustizie; questa componente è essenziale per promuovere valori di equità, inclusione e partecipazione attiva: l'obiettivo è creare un'orizzontalità delle relazioni fra gli attori coinvolti (studenti, insegnanti, comunità), eliminando gerarchie e favorendo il rispetto reciproco.

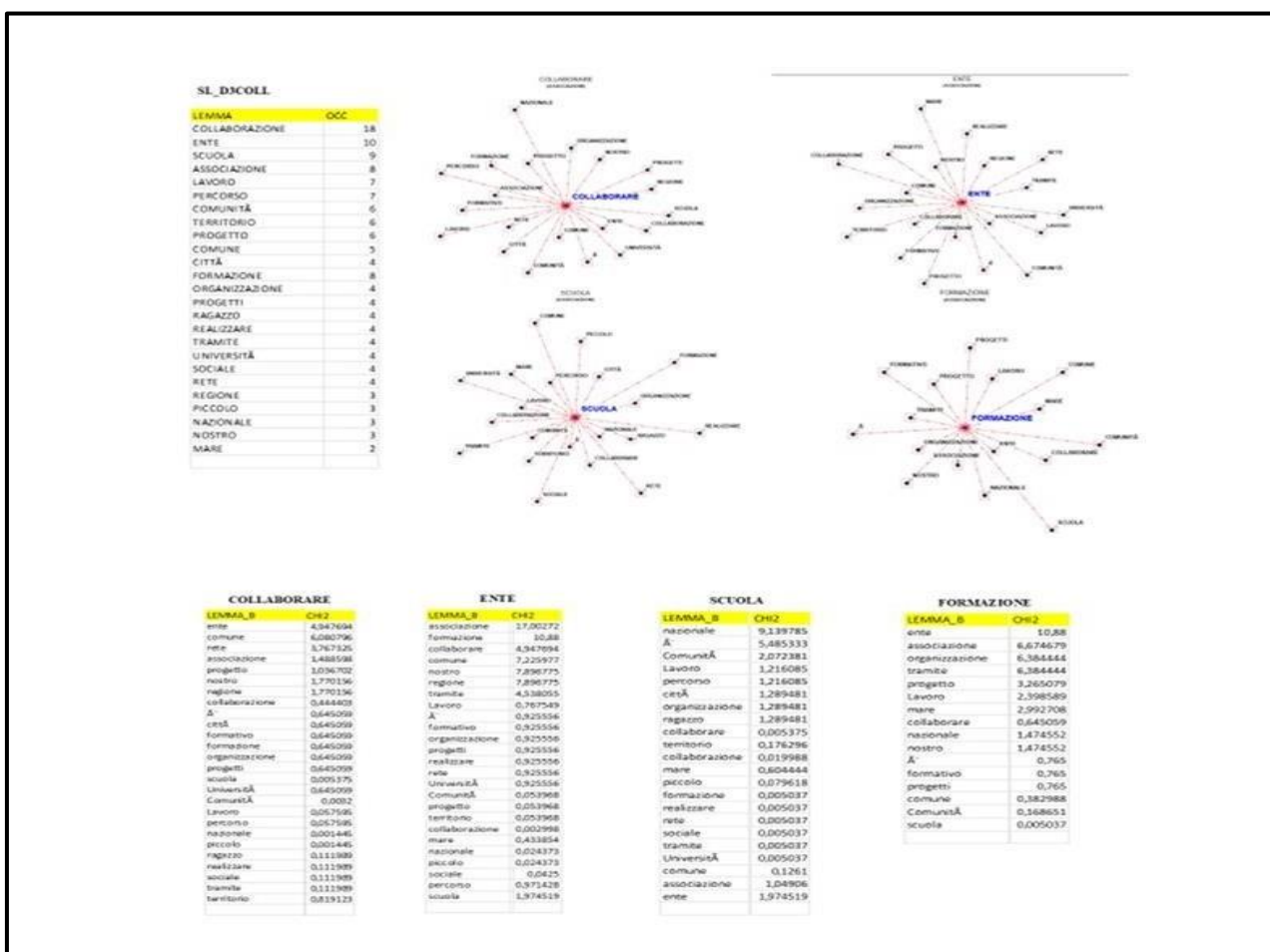
La diversità viene trattata come un'opportunità di apprendimento, permettendo agli studenti di comprendere dinamiche sociali complesse e sviluppare empatia.

Un altro aspetto centrale è quello della comunicazione, sia all'interno delle istituzioni scolastiche che verso l'esterno:

- **interna:** è prevista la documentazione e la riflessione costante sull'esperienza, che coinvolge tutti i partecipanti per analizzare i progressi e gli obiettivi raggiunti;
- **esterna:** i risultati e le qualità del progetto vengono resi visibili e diffusi, rafforzando il riconoscimento del progetto stesso e la sua replicabilità.

La documentazione deve essere ben organizzata per garantire trasparenza e rendere il progetto accessibile a una vasta gamma di attori, potenziandone l'impatto sociale.

Domanda 3: Nell'attività avete la collaborazione di altri enti? Se sì, come si realizza?



Analisi lemmi individuati

Dal grafico si può immediatamente notare come le prime occorrenze, nonché quelle maggiori si concentrino ed evidenzino i destinatari e il *topic* della variabile in oggetto: *collaborazione, scuola, enti*.

La presenza di lemmi indicanti luoghi geografici fisici quali *territorio, comune, città, università, regione, mare* ci colloca nella dimensione pratica dell'apprendimento, negli ambiti e nei contesti entro i quali opera.

Lemmi quali *lavoro, percorso, progetto, formazione, organizzazione* pongono il focus sulla dimensione progettuale *in itinere* del percorso formativo, reso possibile e funzionale grazie al suo aderire al contesto sociale, nella rete di vari attori sociali.



Intersezioni tra lemmi

Collaborazione-ente

I lemmi condivisi tra A e B, come *associazione*, *formazione e regione*, indicano che entrambi i concetti si sovrappongono in ambiti organizzativi e territoriali.

Tuttavia, il peso differente di questi lemmi segnala un approccio diverso: il lemma *collaborazione* si distingue per il suo orientamento verso il sociale e il coinvolgimento comunitario ravvisabile nei termini *rete*, *progetto*, *sociale*, *scuola* mentre il lemma *ente* è più orientato verso la gestione istituzionale e il contesto formale, come si evince dalla presenza di termini quale *comune e realizzazione*.

I lemmi *associazione*, *formazione e nostro* sono riconducibili ad entrambi, ma sono più fortemente connessi al lemma *ente*; come “*realizzazione*” legata alla concretizzazione del progetto formativo.

Il lemma *regione* è rilevante in entrambi, forse legato al contesto geografico o amministrativo.

Collaborazione- scuola

Si denota la presenza di lemmi con forte associazione con entrambi i termini, anche se con polarità opposta, quali:

- nazionale/ente: *nazionale* è più associato a *scuola*, mentre *ente* è più legato a *collaborazione*; ciò potrebbe indicare che il lemma *scuola* è spesso discusso in un contesto nazionale, mentre la *collaborazione* è vista come un'attività svolta da *enti*;
- *percorso/formazione/realizzazione/rete/sociale*: questi termini sono più associati a *collaborazione*, ma compaiono anche in contesti scolastici. Ciò suggerisce che questa sia vista come un *percorso* di *formazione* e *realizzazione* che si sviluppa in una *rete sociale*, elementi che sono rilevanti anche per il contesto scolastico.

L'analisi mostra che *collaborazione* e *scuola* sono concetti interconnessi, con diverse aree di sovrapposizione.

La collaborazione sembra essere vista come un processo attivo che coinvolge progetti, associazioni e reti sociali, con implicazioni per la formazione e la realizzazione personale, elementi che si ritrovano anche nel contesto scolastico. La scuola, d'altra parte, è spesso discussa in un contesto più ampio, a livello nazionale, e in relazione a enti e percorsi formativi.

Ente- scuola

Ente e scuola sono entrambi attori importanti nel panorama formativo e sociale, ma con ruoli e ambiti d'azione distinti.

Gli enti hanno un raggio d'azione più ampio e flessibile, con un forte legame con il territorio e la comunità, mentre la scuola si concentra sull'educazione formale e strutturata dei giovani, all'interno di un sistema nazionale.

Entrambi, tuttavia, condividono l'obiettivo di promuovere la *formazione, la collaborazione e la realizzazione*, seppur con modalità e finalità differenti.

Nella comparazione tra i termini *collaborazione ed ente*, si può notare che i lemmi associati con maggior peso a entrambi i termini includono *associazione e formazione*: ciò suggerisce che esiste una forte correlazione concettuale tra *collaborazione ed ente* attraverso questi lemmi specifici.

Altri lemmi come *regione, sociale, scuola e comune* appaiono anche con un certo grado di associazione a entrambi i termini, pur essendo più attinenti al luogo dove avviene il processo formativo.

Differenze tra lemmi

Collaborazione-ente

I lemmi *città e ragazzo* sono termini esclusivi di *collaborazione* e indicano rispettivamente un forte legame con un contesto urbano e territoriale e una focalizzazione sul coinvolgimento diretto di individui più giovani o di tematiche educative.

Il lemma *mare*, invece, è lemma esclusivo del lemma *ente*: ciò può indicare una connessione con ambiti territoriali, ambientali o geografici peculiari.

Aspetti	COLLABORAZIONE (A)	ENTE (B)
Orientamento	Sociale, educativo, urbano	Istituzionale, amministrativo, geografico
Target	Comunità, giovani, ambiti sociali	Contesti territoriali e formali
Rilevanza dei lemmi	Più forte su termini legati al networking e al coinvolgimento	Più forte su termini di gestione istituzionale

Collaborazione-scuola

Lemmi quali *ente* e *nazionale* risultano più fortemente associati a *collaborazione*, mentre i lemmi *anno* e *mare*, sono più legati al termine *scuola*.

Analizzando le esclusive dei due termini, si osserva che la parola *regione* è più fortemente collegata a *collaborazione*, mentre il lemma *nostro* ha una connessione maggiore con *scuola*: ciò suggerisce che la collaborazione potrebbe essere più associata alla dimensione territoriale o regionale, mentre la scuola potrebbe essere maggiormente legata al concetto di *nostro*.

Questi dati indicano una relazione complessa tra *collaborazione* e *scuola*, con sovrapposizioni e distinzioni nei concetti e nelle associazioni linguistiche.

La presenza di lemmi come *nazionale*, *ente* e *comune* associati più fortemente a *collaborazione* suggerisce una connessione con entità a livello più ampio, istituzioni e organizzazioni che possono essere coinvolte in attività collaborative su scala nazionale o locale.

D'altra parte, lemmi come *anno* e *mare* associati a *scuola* potrebbero indicare elementi legati al tempo (anni scolastici) e allo spazio (ambiente scolastico).

La parola *regione* come differenza a favore di *collaborazione* potrebbe rivelare un legame più forte con la collaborazione a livello geografico regionale, ad esempio coinvolgendo enti regionali o progetti collaborativi locali.

Il lemma *nostro*, esclusivo di *scuola*, potrebbe indicare un senso di appartenenza e identità più strettamente connesso all'ambito scolastico.

Ente-scuola

Il lemma *ente* si concentra su aspetti di *governance*, organizzazione e formazione, con una maggiore attenzione al livello amministrativo, mentre il lemma *scuola* evidenzia una chiara correlazione con il mondo educativo, percorsi e strutture nazionali, e un'attenzione agli studenti ravvisabile nelle parole *ragazzi* e *anno*.

I dati rivelano che gli enti e le scuole operano in contesti distinti, con funzioni e obiettivi diversi. Gli enti sembrano avere un focus più ampio e territoriale, operando spesso a

livello *comunale o regionale*, con un forte legame con il *territorio* e la *comunità*, e con uno spiccato senso di appartenenza, come si evince dalla presenza di *nostro*.

Le scuole, invece, hanno una dimensione più *nazionale* e sono più orientate verso l'istruzione e il supporto agli studenti; ci si concentra sull'educazione dei *ragazzi* durante un determinato *anno* scolastico, spesso in un contesto *cittadino*.

Le differenze nei lemmi possono suggerire direzioni per le politiche educative, evidenziando la necessità di coordinamento tra enti locali e istituzioni scolastiche per migliorare l'istruzione e le opportunità di apprendimento.

Modalità rilevamento bisogni

L'attività di servizio è considerata significativa quando soddisfa un bisogno reale, concreto e autentico della comunità o dei destinatari, producendo un cambiamento positivo evidente, come miglioramenti nella qualità della vita, nella salute, nell'istruzione o nell'ambiente, a lungo termine.

L'apprendimento avviene quando gli studenti, attraverso l'esperienza diretta, applicano concetti teorici per affrontare problemi pratici; svolgono pertanto un'analisi partecipata, raccogliendo dati, sviluppando soluzioni e collaborando con le comunità per implementarle.

Il *Service Learning* ha una forte valenza orientativa e professionalizzante, poiché gli studenti sono immersi in situazioni che richiedono competenze tecniche e *soft skills* come il pensiero critico, la comunicazione, e la gestione di progetti; attraverso il contatto diretto con situazioni reali, infatti, gli studenti maturano una visione concreta del proprio percorso formativo e professionale, identificando interessi e vocazioni personali.

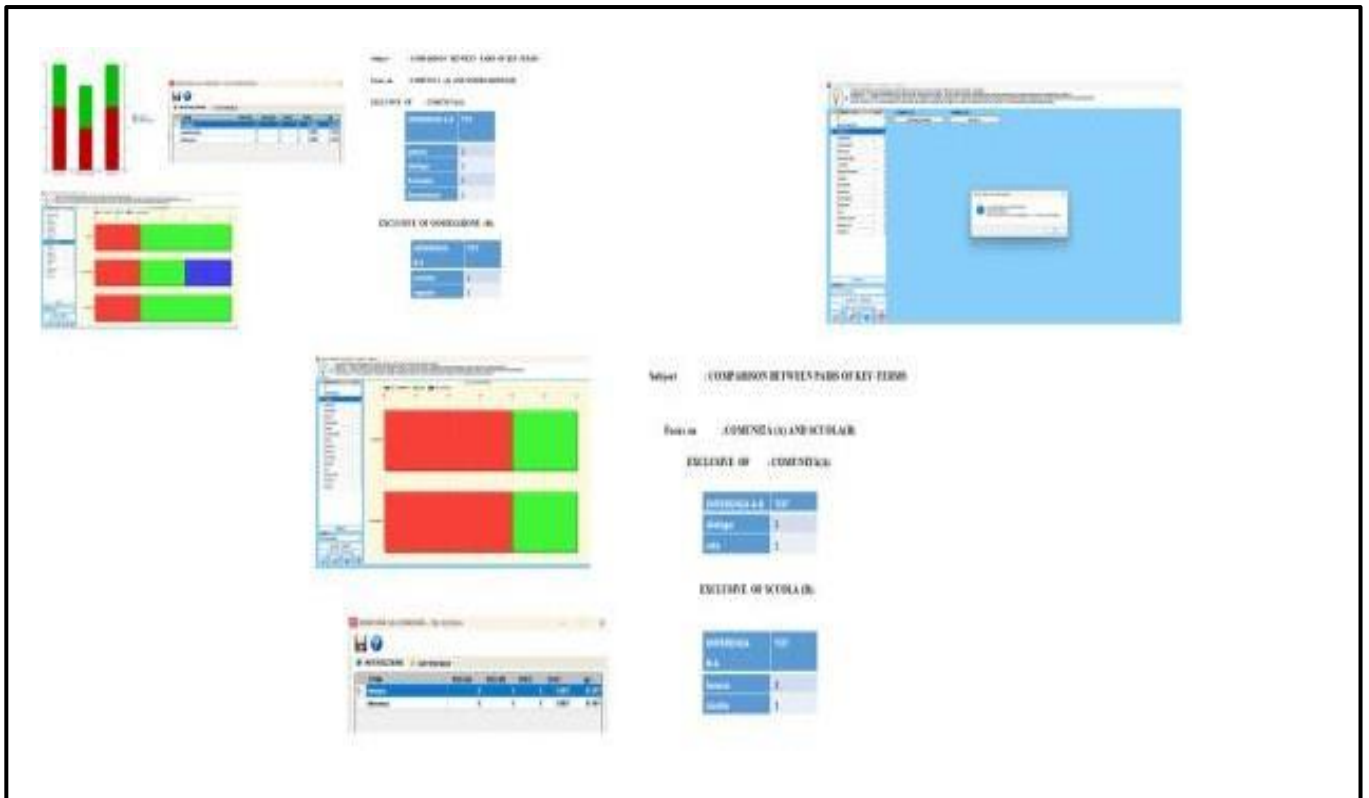
Oltre alle competenze tecniche, il SL promuove valori di solidarietà, inclusione, responsabilità civica e impegno etico: questi aspetti derivano dall'interazione con realtà che richiedono attenzione e comprensione delle diversità.

Questo approccio, quindi, crea un forte legame tra la diagnosi dei bisogni della comunità e l'apprendimento orientato alla realtà, rafforzando il ruolo della scuola o dell'università come luogo di crescita individuale e collettiva.

I lemmi *comunità e bisogno* puntano alla dimensione dell'apprendimento- servizio, mentre i lemmi *questionario e rilevare* subentrano *in medias res* nello svolgimento concreto dell'azione oggetto di ricerca, assumendo pertanto contorni più marcatamente pratici rispetto a quello astratti che caratterizzano la prima coppia di termini.

Si può effettuare un raggruppamento per contesto in quattro contesti principali:

- **comunità:** in questo contesto, i lemmi principali sembrano essere *dialogo, interesse, comunità stessa e relazione*; ciò suggerisce che il tema della comunità è stato discusso in relazione a concetti come il dialogo tra i membri, l'interesse verso la comunità e le relazioni interpersonali;
- **bisogno:** qui i lemmi principali sono *bisogno, costruzione, dialogo e progetto*. Questo indica che il tema del bisogno è stato affrontato in relazione alla necessità di costruire qualcosa, forse nuove soluzioni o servizi, attraverso il dialogo e la realizzazione di progetti;
- **questionario:** in questo contesto, si riscontrano termini quali *interesse, interazione, comunità e bisogno*; il questionario ha indagato l'interesse verso la comunità, le interazioni tra i suoi membri e i bisogni percepiti;
- **motivazioni:** la presenza di lemmi come *bisogno, questionario, comunità e osservazione* indica che le motivazioni sono state analizzate in relazione ai bisogni, alle risposte al questionario, al contesto comunitario e forse anche attraverso osservazioni dirette.



Intersezioni tra lemmi

Comunità-osservazione

L'intersezione tra *comunità e osservazione* potrebbe essere rappresentata da:

- attività legate al bisogno: la presenza di lemmi come *bisogno*, comune tra le due dimensioni, indica che entrambi i concetti condividono un'attenzione verso le necessità e le urgenze delle persone o delle situazioni;
- strumenti per comprendere e rispondere: la presenza di termini come *questionario e rilevanza* sottolinea come i lemmi in analisi si intersechino anche nella raccolta di informazioni, avvalendosi di strumenti come questionari e nella valutazione di ciò che è più importante per i membri della comunità.

L'osservazione può arricchire il senso di comunità fornendo strumenti per analizzare e comprendere meglio le esigenze collettive, promuovendo interventi più mirati e efficaci.

La comunità, attraverso il dialogo e lo sviluppo, può utilizzare i risultati dell'osservazione per rafforzare il proprio potere decisionale e aumentare la partecipazione.

Poiché sono inclusi termini come *ragazzo*, si può pensare che questa relazione abbia anche un impatto sulle dinamiche educative, con un'osservazione che permette alla comunità di rispondere meglio ai bisogni dei giovani.

Osservazione-scuola

È presente un elenco di lemmi con frequenze associate, tra i quali figurano: *questionario, scuola, comunità, confronto, dialogo, osservazione, sviluppo ragazzo*.

Nonostante ciò, durante l'analisi di questa coppia di termini su T-lab, non è stato possibile procedere nell'analisi comparativa, in quanto "il confronto non include nessun lemma con valori di co-occorrenza ≥ 4 (soglia minima)." Ciò significa che, in base alla soglia impostata, ovvero il valore di co-occorrenza minimo pari a 4, non sono presenti termini che soddisfano i criteri per essere inclusi nell'analisi comparativa. Inevitabile notare nel procedere dell'analisi, variabile per variabile, quanto progressivamente i lemmi si condensino e il corpus si snellisca sempre più; in questa coppia di termini in particolare, la mancanza di occorrenze significative potrebbe rimandare ad uno "stallo" della fase osservativa, magari ritenuta dai fruitori e dagli afferenti come qualcosa di funzionale, ma non dinamico, come quanto riscontrato nelle variabili precedenti, attinenti il coinvolgimento dei beneficiari o la collaborazione tra scuole, enti e beneficiari stessi.

Comunità-scuola

Nella tabella dei pesi associati ai lemmi si trovano due concetti condivisi, anche se con un peso diverso tra le due dimensioni: il lemma *rilevanza* suggerisce che entrambi i contesti attribuiscono importanza a ciò che è significativo o prioritario per i loro obiettivi; mentre il lemma *bisogno* indica una sensibilità condivisa verso le necessità o le urgenze delle persone.

Nella comunità potrebbe riguardare bisogni collettivi o sociali, nella scuola potrebbe essere riferito ai bisogni educativi o formativi degli studenti.

La comunità sembra focalizzarsi su aspetti relazionali, vedasi la presenza del lemma *dialogo* e valori più generali riscontrabili nel lemma *vita*; mentre la scuola si concentra su obiettivi pratici e accademici, come si evince dalla presenza dei termini *lavoro e studio*.

Questo suggerisce che i due ambiti possono completarsi a vicenda: la scuola si occupa della formazione, mentre la comunità può favorire un ambiente di supporto sociale.

Differenze tra lemmi

Comunità-osservazione

I lemmi associati esclusivamente a *comunità* includono: *potere, dialogo, sviluppo e formazione*: questi termini suggeriscono un focus su aspetti legati alla crescita, al confronto e al rafforzamento attraverso la cooperazione e la condivisione.

Tra i lemmi esclusivi per *osservazione* risultano, invece, *tramite e ragazzo*.

Questo mette in evidenza un'attenzione più mirata sull'individualità e sui metodi o mezzi per ottenere informazioni specifiche.

La distinzione tra i due termini suggerisce che *comunità* è più orientata verso l'azione e l'interazione sociale, mentre *osservazione* sembra concentrarsi su una visione più analitica o descrittiva delle dinamiche sociali: ciò potrebbe influenzare come vengono progettati studi o interventi in contesti sociali.

In *comunità* prevalgono obiettivi di sviluppo, crescita e interazione; mentre in *osservazione*, il focus è sull'analisi e sulla comprensione dettagliata di soggetti specifici. Queste differenze riflettono l'uso distintivo dei due termini, dove *comunità* rappresenta un contesto più collaborativo e sociale, mentre *osservazione* punta all'analisi e alla descrizione.

Osservazione-scuola

È presente un elenco di lemmi con frequenze associate, tra i quali figurano: *questionario, scuola, comunità, confronto, dialogo, osservazione, sviluppo, ragazzo*.

Nonostante ciò, durante l'analisi di questa coppia di termini su T-Lab, non è stato possibile procedere nell'analisi comparativa, in quanto "il confronto non include nessun lemma con valori di co-occorrenza ≥ 4 (soglia minima)." Ciò significa che, in base alla soglia impostata, ovvero il valore di co-occorrenza minimo pari a 4, non vi sono termini che soddisfano i criteri per essere inclusi nell'analisi comparativa. Inevitabile notare nel procedere dell'analisi, variabile per variabile, quanto progressivamente i lemmi si condensino e il corpus si snellisca sempre più; in questa coppia di termini in particolare, la mancanza di occorrenze significative potrebbe rimandare ad uno "stallo" della fase osservativa, magari ritenuta dai fruitori e dagli afferenti come qualcosa di funzionale, ma non dinamico, come quanto riscontrato nelle variabili precedenti, attinenti il coinvolgimento dei beneficiari o la collaborazione tra scuole, enti e beneficiari stessi.

Comunità – scuola

Il lemma *rilevanza e bisogno* mostrano una maggiore associazione con *comunità*: questa associazione riflette l'importanza di concetti legati alla percezione dei bisogni collettivi nel contesto comunitario rispetto alla scuola.

Lemmi come *dialogo e vita* risultano distintivi di *comunità*: ciò enfatizza le relazioni e il senso di appartenenza, fattori meno centrali nel concetto di scuola.

Termini come *lavoro e studio* sono esclusivi di *scuola* e indicano il focus su attività accademiche e professionali, che definiscono il contesto scolastico.

Al contrario, i lemmi con valori negativi, come *questionario*, mostrano una connessione più debole con *comunità*, suggerendo che questi aspetti potrebbero essere meno rilevanti nel contesto comunitario.

Termini come *potere e dialogo* riflettono l'importanza della comunicazione e della dinamica di potere all'interno di una comunità: questi termini sottolineano un focus sulla partecipazione e l'interazione sociale.

I termini *tramite e ragazzo* suggeriscono un'attenzione ai processi e alle relazioni, in particolare con i giovani: questo indica un approccio più analitico o descrittivo, che si concentra su come si svolgono le interazioni.

I dati suggeriscono che *comunità* è associata a un approccio più relazionale e sociale, mentre *scuola* è vista attraverso una lente più pragmatica e orientata ai risultati.

Questa distinzione potrebbe influenzare le politiche educative e le iniziative sociali, evidenziando la necessità di integrare aspetti relazionali nell'ambiente scolastico per promuovere un apprendimento più efficace e inclusivo.

In sintesi, i dati mostrano che mentre *comunità* enfatizza relazioni e interazioni, *scuola* è centrata su aspetti pratici e formativi. Questa analisi può guidare interventi che cercano di unire questi due mondi, promuovendo un ambiente educativo più inclusivo e relazionale.

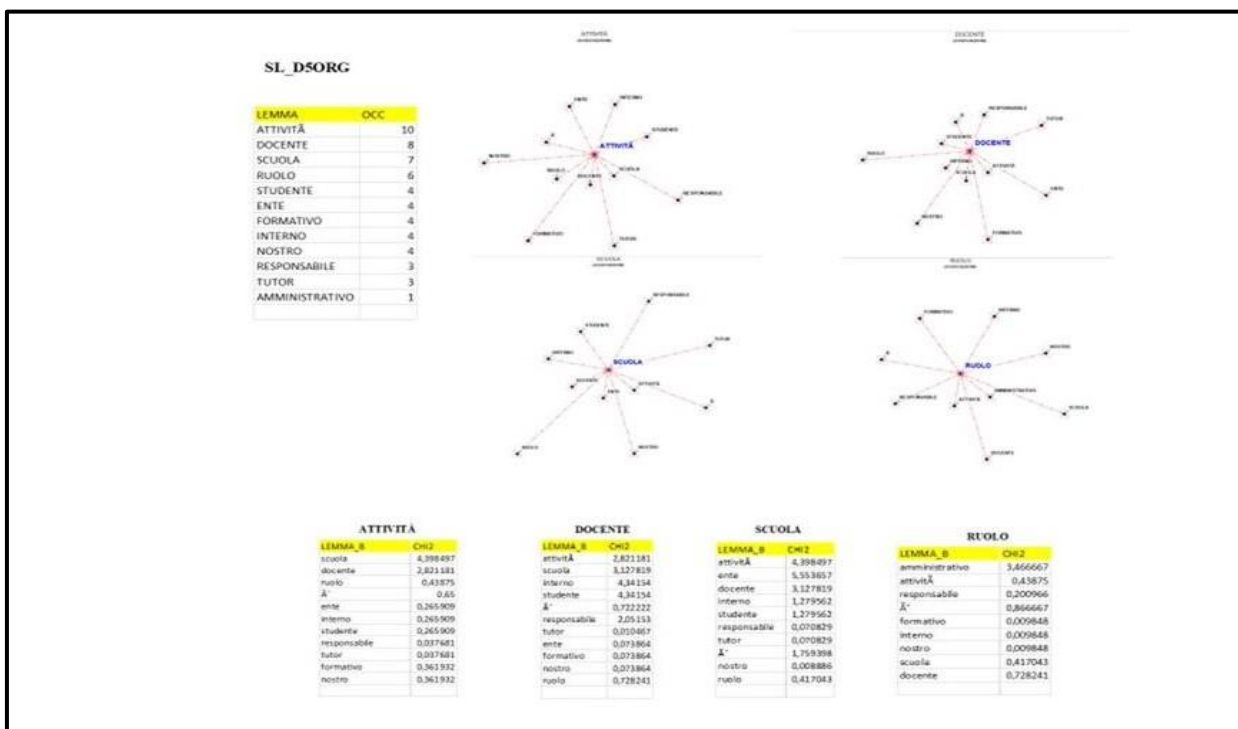
Organigramma attività

L'organigramma deve includere un piano dettagliato che specifichi i ruoli e le responsabilità, sia per i docenti sia per gli studenti. L'articolazione del percorso progettuale in termini di durata delle singole Unità formative (UdA), l'estensione temporale del progetto generale, la riflessione individuale e collettiva sono aspetti fondamentali per aumentarne la significatività e il miglioramento qualitativo.

Il collegamento con il curricolo scolastico è fondamentale per integrare le attività nel percorso educativo, favorendo così un'interazione inter- e transdisciplinare tra più materie.

La riuscita di un progetto di SL dipende, quindi, da un'organizzazione precisa delle attività, da una pianificazione temporale dettagliata, da un monitoraggio continuo e da un coinvolgimento attivo degli studenti, tutti aspetti integrati per garantire un percorso educativo significativo e d'impatto.

Domanda 5: Potreste fornire uno schema o un organigramma delle vostre attività (funzioni e ruoli)?



Nella variabile in oggetto si sono individuati i seguenti lemmi:

- *attività*: l'alta frequenza di questo lemma suggerisce un contesto dinamico e operativo. Implica la presenza di azioni, progetti, lezioni, laboratori, ecc. In relazione a *docente e studente*, indica l'interazione didattica e l'apprendimento attivo;
- *docente*: figura centrale del processo formativo, responsabile della progettazione, dell'erogazione e della valutazione delle attività. La sua frequenza, in relazione a *studente* evidenzia il rapporto insegnamento-apprendimento;
- *scuola*: indica il luogo fisico o l'istituzione in cui si svolgono le attività formative, la sua presenza rafforza il contesto scolastico;
- *studente*: destinatario principale del processo formativo, coinvolto attivamente nelle attività proposte;
- *ente*: potrebbe riferirsi a un'istituzione esterna che collabora con la scuola o che finanzia le attività. Implica un'apertura al territorio e la possibilità di *partnership*;
- *formativo*: rafforza il focus sull'apprendimento e lo sviluppo di competenze;
- *interno*: potrebbe riferirsi a dinamiche interne alla scuola o all'istituzione, come regolamenti, procedure o risorse;
- *nostro*: indica un senso di appartenenza e di comunità, riferendosi probabilmente alla scuola o all'istituzione stessa;
- *responsabile*: individua figure con ruoli di coordinamento e supervisione delle attività;
- *tutor e amministrativo*: la bassa frequenza di questi lemmi non ne esclude l'importanza. *Tutor* potrebbe indicare un supporto personalizzato agli studenti, mentre *amministrativo* si riferisce agli aspetti gestionali e organizzativi.

Da questa lista possiamo dedurre che il contesto della variabile è, indubbiamente, quello riguardante l'ambito scolastico o formativo, con una forte enfasi su *attività, docente, scuola, studente*, promotori e beneficiari del processo.

La presenza di lemmi quali *ente, formativo, interno, responsabile, tutor* rafforza questa interpretazione, suggerendo una struttura organizzata con ruoli e responsabilità definite.

La variabile è, pertanto, orientata all'organizzazione e alle figure coinvolte nel processo formativo siano essi docenti, studenti, tutor.



Intersezioni tra lemmi

Attività-docente

I lemmi che compaiono sia per A che per B, quindi nell'intersezione, includono:

- *studio*: il lemma è più significativo per *docente* che per *attività*, pur essendo presente in entrambi i contesti;
- *struttura*: questo lemma ha un ruolo marginale in entrambi i contesti, ma è leggermente più significativo per *docente*;
- *scuola*: il lemma è neutro, senza una particolare associazione né per A, né per B, ma è comunque presente in entrambi i contesti.

Studio è il lemma più polarizzato nell'intersezione, essendo molto più associato a *docente* che ad *attività*; mentre *struttura e scuola* mostrano legami più deboli o neutrali nei due contesti.

Attività-scuola

Ente è il lemma più polarizzato, essendo molto più rilevante per *scuola* che per *attività*: ciò potrebbe riflettere un legame con enti scolastici o istituzioni educative.

Studio, struttura, e insegnante sono condivisi tra i due contesti, ma mostrano una leggera preferenza per *scuola*; certamente legati al mondo educativo, hanno una minima connessione anche con *attività*.

Ruolo e docente sono i lemmi meno significativi tra quelli condivisi, con un peso praticamente trascurabile in entrambi i contesti.

Docente-scuola

Tra i lemmi comuni nella coppia di lemmi figurano:

- *stato* che ha una connotazione positiva per *docente*, forse legato alla figura istituzionale del docente all'interno del sistema statale, ma negativa per *scuola* suggerendo forse una percezione critica o differente sul ruolo dello Stato nelle scuole;
- *interno* che può essere legato all'ambiente interno di lavoro per il *docente*, mentre per la *scuola* potrebbe essere associato a dinamiche interne percepite come meno rilevanti o problematiche.
- *attività* che ha una valenza negativa per *docente*, forse indicativa di un sovraccarico di lavoro o una gestione problematica, mentre per *scuola* il lemma appare connotato positivamente, legato a un'idea di dinamismo ed offerta educativa.

Differenze tra lemmi

Attività-docente

Il valore negativo del lemma *studio* associato ad *attività* suggerisce che questi termini sono meno pertinenti nel contesto delle attività rispetto a quelli associati ai docenti.

In particolare, *studio* è fortemente legato all'ambito docente. Al contrario, i valori positivi per il *ruolo* indicano che è un concetto più rilevante per le attività, sottolineando l'importanza del ruolo nelle dinamiche di apprendimento.

I termini *settimana* e *comune* mostrano una connessione alle esperienze quotidiane e alle interazioni sociali, suggerendo che le attività sono percepite come parte della vita di tutti i giorni. Non ci sono termini esclusivi rilevanti associati a *docente*, indicando una certa sovrapposizione nei concetti trattati. I dati suggeriscono che le attività si concentrano maggiormente su aspetti pratici e sociali, mentre i docenti sono visti attraverso una lente più accademica e formativa. Questo potrebbe indicare la necessità di integrare più attivamente le attività pratiche nel contesto educativo, promuovendo un approccio più equilibrato tra teoria e pratica.

I dati evidenziano una distinzione significativa tra il concetto di *attività*, che si focalizza su esperienze quotidiane, e quello di *docente*, che enfatizza l'aspetto formativo e accademico: comprendere queste differenze può aiutare a migliorare la progettazione di interventi educativi più efficaci e coinvolgenti.

Attività-scuola

Il lemma *ente*, in relazione alla coppia di lemmi *attività/scuola*, consta di un valore Chi2 negativo per *attività* e positivo per *scuola*, suggerendo che è più rilevante nel contesto scolastico: ciò potrebbe indicare una percezione dell'ente come parte dell'organizzazione scolastica.

I lemmi come *studio*, *struttura* e *interno* mostrano una connessione più debole con *attività*, indicando che potrebbero non essere visti come centrali in questo contesto. Termini come *settimana*, *lavoro* e *formazione* indicano un focus sulle pratiche quotidiane e sullo sviluppo personale: questi lemmi suggeriscono che le attività sono percepite come parte integrante della vita quotidiana e dell'apprendimento pratico.

Non ci sono termini esclusivi rilevanti associati a *scuola*, indicando una sovrapposizione significativa nei concetti trattati.

I dati suggeriscono che mentre il lemma *attività* è associato a esperienze pratiche e quotidiane, il lemma *scuola* tende a riflettere una visione più istituzionale e organizzativa: questa distinzione potrebbe indicare la necessità di integrare maggiormente l'aspetto pratico delle attività all'interno della struttura scolastica, favorendo un ambiente di apprendimento più dinamico e coinvolgente.

I dati evidenziano una differenza nel focus tra *attività*, che è più orientata verso esperienze pratiche e quotidiane, e *scuola*, che enfatizza l'aspetto organizzativo e istituzionale: comprendere queste differenze può essere utile per sviluppare interventi educativi che colmino il divario tra teoria e pratica, creando un ambiente di apprendimento più equilibrato e stimolante.

Docente-scuola

Nella coppia di lemmi docente/scuola ente ha un valore Chi2 negativo per *docente* e positivo per *scuola*, indicando che è più frequentemente associato all'ambito scolastico: ciò suggerisce una visione della scuola come organizzazione che include vari enti.

I lemmi *studio* ed *interno* mostrano una correlazione positiva con *docente*, suggerendo che l'aspetto accademico e la dimensione interna della scuola sono importanti nella percezione del docente.

I lemmi *docente*, *lavoro* e *formazione* evidenziano l'importanza dell'attività professionale e dello sviluppo professionale per i docenti: ciò indica un forte focus sulle responsabilità e sull'impatto educativo. Il termine *comune* suggerisce un'importanza legata alla comunità, indicando che la scuola è vista come un luogo di interazione sociale e di inclusione. I dati suggeriscono che la figura del docente è associata a una dimensione più professionale e formativa, mentre la scuola è percepita come un'entità più comunitaria e organizzativa: questa distinzione potrebbe informare strategie per migliorare la collaborazione tra docenti e la comunità scolastica, promuovendo un ambiente educativo più integrato.

In sintesi, i dati mostrano come *docente* e *scuola* siano percepiti in modi distinti, con un focus sui ruoli professionali per i docenti e sugli aspetti comunitari per la scuola; comprendere queste differenze può aiutare a sviluppare politiche e pratiche educative più

efficaci, facilitando una collaborazione fruttuosa tra le varie componenti del sistema educativo.

Le discipline coinvolte (per le scuole)

Il *Service Learning* integra l'apprendimento curricolare con un servizio concreto alla comunità, promuovendo un'interazione tra discipline scolastiche in un contesto inter- o transdisciplinare. Questo modello educativo può essere inserito nel curriculum scolastico attraverso l'ideazione di Unità di Apprendimento (UdA) che coinvolgano più materie e attori esterni; non ci sono priorità tra le discipline; tutte contribuiscono, con i loro linguaggi e contenuti, alla risoluzione del problema. Gli studenti applicano le conoscenze teoriche acquisite attraverso esperienze pratiche, e il servizio reso alla comunità diventa un'opportunità di apprendimento riflessivo.

Domanda 6 (per le scuole): Quali sono le discipline coinvolte nell'attività di SL? Come le avete individuate?

SL_D6DIS	
LEMMA	OCC
CIVICO	12
EDUCAZIONE	9
DISCIPLINA	8
LINGUA	5
ITALIANO	4

Nonostante il corpus sia molto piccolo, individuiamo diversi lemmi rilevati, principalmente focalizzati sulle discipline scolastiche e sull'educazione civica e linguistica:

- *civico*: l'alta frequenza di questo lemma indica una forte attenzione alla formazione del cittadino, ai suoi diritti e doveri, alla partecipazione alla vita civile e alla convivenza democratica;
- *educazione*: termine generico che indica il processo di apprendimento e sviluppo, ma in questo contesto è strettamente legato all'ambito civico e linguistico;

- *disciplina*: può riferirsi sia alla materia di studio (ad esempio, la disciplina dell'educazione civica) sia al rispetto delle regole e delle norme;
- *lingua e italiano*: indicano un focus sull'apprendimento della lingua italiana, sia dal punto di vista grammaticale e lessicale, sia come strumento di comunicazione e di espressione culturale.

Conclusioni

Dal campione in analisi espressosi si evince *in primis* che la dimensione educativa abbia maggiore incidenza e intensità sul versante dell'apprendimento, mentre quella formativa sia strettamente in correlazione sul versante del servizio.

L'apprendimento per essere significativo deve essere esperienziale, con sperimentazione attiva partendo dal contesto concreto; si deve puntare ad acquisire competenze che permettano allo studente di replicare quanto appreso in ogni situazione comunitaria, non meramente scolastica, benché questa istituzione rappresenti nella maggior parte dei casi, il fulcro del progetto sia per assicurare la sostenibilità delle iniziative sia anche per la comparabilità delle esperienze.

Si ravvisa una correlazione inversa tra i lemmi servizio/esperienza ed esperienza/apprendimento: infatti, pur possedendo l'idea generale di SL, spesso la sua progettazione non trova piena e concreta realizzazione, assestandosi in una dimensione meramente teorica, non soddisfacendo, quindi, il presupposto cardine del *service learning*, ovvero l'esplorazione dell'esperienza e il protagonismo dell'allievo nel processo, tale da fargli sviluppare capacità di auto-organizzazione e tese alla promozione dell'autonomia personale.

Nell'ultimo decennio si è cercato di lavorare in tal senso, di sopperire a tale *lack* progettuale, grazie all'introduzione nelle scuole di progetti d'utilità sociale come risorsa per l'apprendimento quali Alternanza Scuola Lavoro, PCTO e GET UP, acronimo per Giovani Esperienze Trasformative di Utilità sociale e Partecipazione, promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e dalle città riservatarie ex lege 285/97 in collaborazione con il Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca.

Materia *conditio sine qua non* nella maggior parte dei progetti, l'educazione civica: declinando infatti, la Costituzione, l'Agenda 2030, l'Educazione alla cittadinanza digitale nel curriculum, grazie a progetti pensati per la città, in collaborazione con altri attori sociali esterni (*stakeholders*, cooperative ecc...) vi è sia un rafforzamento della rete sociale, permettendo, quindi, che si trascenda dalla dimensione comunitaria in generale e il SL acquisisca una dimensione territoriale, che il raggiungimento di un traguardo formativo per l'alunno: grazie al suo coinvolgimento diretto in ogni fase progettuale, le conoscenze sono destinate a diventare competenze replicabili in altri contesti.

Nella seconda variabile in esame, si pone il focus sul coinvolgimento del beneficiario nelle attività di SL; esso infatti è risorsa fondamentale e imprescindibile per il processo. L'alunno è centro del processo di apprendimento, nonché parte attiva: con lui partendo da un bisogno specifico, dall'analisi di contesto si strutturano gli obiettivi, sulla base dei quali individuare e realizzare le attività; cercando di porre in primo piano l'originalità dell'individuo, non soddisfacendo un suo bisogno individuale, ma sollecitandolo a solidarietà attiva, a lavorare cooperativamente, in sinergia con gli altri per soddisfarlo. Dall'analisi si evince che strumenti metodologici didattici fondamentali che favoriscono il coinvolgimento sono: *brainstorming*, *debate*, lezione dialogata, lezione interattiva, analisi GUT, analisi SWOT, albero di problema, *cooperative learning*, *problem solving*, questionari, *post it*, *role playing*, *peer to peer*: ciò perché la formazione per essere accattivante e coinvolgere deve essere trasversale. lo svolgimento di determinate attività è volta alla stimolazione della memoria, del senso, della partecipazione e del coinvolgimento attivo dei beneficiari con l'intenzione di contribuire in maniera effettiva al cambiamento o alla risoluzione di un determinato problema.

Di fondamentale importanza il confronto con il potenziale beneficiario, coinvolgimento che varia a seconda del servizio da prestare: lavorando in sinergia, partendo dall'analisi di quanto già realizzato da altri progetti precedenti, per passare poi a fare un'analisi del bisogno sociale, che non è sicuramente uniforme o univoco, ma individuato un determinato target, indirizza l'orientamento e i margini entro cui virare il proprio intervento formativo. Spesso anche qualcosa di fugace e non strutturato diventa oggetto di discussione da portare e dalle sintesi, talvolta, nascono progetti che non intercettano per forza un bisogno sociale, ma che diventano rilevanti e funzionali per la società stessa. Così facendo si ottempera ad una delle caratteristiche cardine del SL, il doppio circolo formativo: ognuno si deve sentire sempre al centro del progetto e del suo raggiungimento (interdipendenza); in tal modo chi eroga SL acquisisce competenze e fornisce servizio, chi ne fruisce è, invece, destinatario dell'intervento di formazione, acquisendo atteggiamenti prosociali ed inclusivi.

La tendenza che si ravvisa, benché i lemmi in causa ricorrono in maniera bilanciata, con l'obiettivo di coinvolgere il beneficiario con interventi mirati e strutturati, pensando sia alla risoluzione di un problema/ bisogno sociale è quella della non piena effettività del

processo, ci si arresta ad un livello piuttosto teorico, che non sfocia in una piena realizzazione replicabile in altri contesti.

Per quanto attiene la collaborazione tra i vari attori sociali nel contesto di un progetto di SL, di fondamentale importanza l'apertura sul territorio con i vari attori sociali e l'adesione alla rete, pre stipule di convenzioni, partenariati ecc; *partnership* che permettono la valorizzazione interna/esterna: l'apporto e le caratteristiche di uno diventano, infatti, linfa e modello per gli altri con una necessaria riconsegna di *feedback* costante e continua per evitare eventuali criticità in corso d'opera.

Solitamente la scuola, ponte e vetrina del progetto, si parte dall'individuazione di un referente di plesso che in team monitori il progetto nelle varie fasi, occupandosi di organizzazione, gestione, raccolta fondi ecc.; partendo da incontri in previsioni di giornate tematiche inclusione, sostenibilità ambientale, sicurezza stradale, bullismo si punta allo sviluppo di un paradigma condiviso, con percorsi gradualmente differenziati per età. Negli ultimi anni tutto ciò affiora nei cosiddetti PCTO. Imprescindibili strumenti digitali sia per la cooperazione in fase progettuale che in *medias res*, in quanto è impegnare gli alunni nella costruzione di ambienti virtuali in cui convogliare il loro essere nativi digitali con quanto da sottoporre al vaglio. Molto importanti e sempre più dilaganti, negli ultimi anni, i Patti di comunità, le ATS (Associazione temporanea di scopo) e APS (Associazione di promozione sociale) necessitano di formalizzazione giuridica e di essere in società per ricevere un finanziamento.

Vi è una correlazione inversa tra ente/collaborazione, il supporto partenariale è fondamentale per il rafforzamento rete sociale, prestare più attenzione al percorso più prerogativa della scuola che dell'ente, mentre la collaborazione trova più espletamento e margine con ente che non a scuola.

L'ascolto dei bisogni della comunità non è qualcosa di formale, ma concerne la pubblica amministrazione, importante e spunto di continue sollecitazioni, pertanto, il dialogo informale con chiunque. L'osservazione sistematica, i questionari e le interviste sono strumenti capaci di rilevare i bisogni delle comunità sulle quali poi progettare gli interventi; così come l'osservazione del *modus operandi* di realtà simili consente di ottenere spunti per migliorare il proprio servizio. prestare attenzione allo sviluppo e al rafforzamento del sapere vivere bene insieme e con gli altri e al futuro civico delle nuove generazioni.

Bisogna cercare di richiamare soprattutto l'attenzione di giovani, genitori, membri della comunità educante, autorità e industria tecnologica. Dopo aver accolto le richieste, tramite monitoraggi e osservazione, dopo un'attenta analisi del profilo sociale e culturale della classe e degli alunni, si progettano attività funzionali a sanare le criticità didattiche. Necessario e urgente ampliare luogo e tempo dell'apprendimento (*life long learning*) e, di conseguenza, investire in formazione di risorse future, in quanto mondo scuola e mondo lavoro non più separati, ma integrati e interconnessi.

Per quanto attiene l'organizzazione, solitamente è di tipo piramidale, referente plesso/vice preside - organizzazione principale coordinatori docenti di classe presenti nei vari eventi - coadiuvanti studenti- protagonista attivi delle varie attività (vendita arancia, scrittura lettera, creazione di volantino, ecc. I docenti sono in stretta sinergia, i discenti hanno singole mansioni nelle attività con ruoli specifici distribuiti; essendo la scuola dell'autonomia ogni singola figura ha rilevanza nel processo (ATA, responsabili di plesso, coordinatori ecc). I docenti sono sollecitati a fare riferimento a risorse interne su base volontaria per poi avere supporto esterno; la ritualità è fondamentale per i beneficiari per raggiungimento obiettivi specifici.

Infine, le materie coinvolte, il più delle volte, sono quelle della sfera civico-linguistica. In sintesi, il protocollo evidenzia che, sebbene il *Service Learning* sia un modello educativo promettente, la sua implementazione incontra ancora ostacoli strutturali e progettuali. La sfida principale è trasformare il SL da un concetto teorico a una pratica replicabile e sostenibile, garantendo il pieno coinvolgimento degli studenti e l'efficacia degli interventi nella comunità.

L'analisi ha evidenziato che il corpus di dati raccolti in Puglia era troppo esiguo per procedere con analisi statistiche più approfondite come corrispondenze e cluster, segnalando quindi una disomogeneità nelle esperienze e una limitata strutturazione dei progetti rispetto ad altre realtà.

In Puglia, si osserva una maggiore incidenza dell'apprendimento rispetto all'elemento di servizio, segnalando quindi una predominanza dell'aspetto formativo rispetto a quello solidale e civico.

Spesso la progettazione delle attività non trova piena realizzazione pratica, rimanendo confinata a una dimensione teorica. Questo contrasta con la necessità del *Service*

Learning di unire esperienza e riflessione attiva; si evidenzia, pertanto, la necessità di una maggiore collaborazione tra scuola e territorio per garantire la sostenibilità dei progetti. Sono stati avviati percorsi sperimentali nelle scuole pugliesi, spesso collegati ai programmi nazionali come: Alternanza Scuola-Lavoro (ora PCTO) e GET UP (Giovani Esperienze Trasformative di Utilità Sociale e Partecipazione), promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

L'educazione civica è risultata una disciplina centrale nei progetti analizzati, spesso connessa alla Costituzione, all'Agenda 2030 e alla cittadinanza digitale.

Il *Service Learning* in Puglia è ancora in una fase embrionale, con poche esperienze formalizzate e una necessità di maggiore sistematicità.

Alcune iniziative si ispirano ai modelli internazionali, come il *Civic Engagement Education britannico* o l'*Aprenendizaje y Servicio Solidario argentino*, ma manca ancora una piena istituzionalizzazione di questa pratica all'interno del sistema scolastico regionale.

Per rendere il modello più efficace, servirebbero:

- maggiore collaborazione tra scuole ed enti territoriali;
- strutturazione di percorsi formativi più consolidati;
- sostegno istituzionale più marcato per il riconoscimento di queste pratiche;
- integrazione più sistematica nei curricula scolastici, oltre il mero volontariato e i PCTO.

Il *Service Learning* potrebbe diventare un'importante leva per l'educazione alla cittadinanza attiva in Puglia, ma richiede maggiore coesione tra attori scolastici e territoriali per esprimere tutto il suo potenziale.

Appendice

Esempi del primo ciclo:

- IC “Amerigo Vespucci” di Vibo Marina (VV): *I migranti non sono un pericolo, ma sono in pericolo* (<https://www.youtube.com/watch?v=0FSDQDjUsF0>)
- IC “Giovanni XXIII” di Acireale (CT): *Scuola Libera tutti, un’idea di scuola* (<https://biblioteca.indire.it/esperienza/view/472/scuola-libera-tutti-unidea-di-scuola>)

Esempi del secondo ciclo:

- IIS “Sandro Pertini” di Alatri (FR): *L’esperienza del “Pertini Multiservice”* (<https://biblioteca.indire.it/esperienza/view/98/lesperienza-del-pertini-multiservice>)
- ISI “Sandro Pertini” di Lucca: *Luccaway, un portale e-commerce* (<https://biblioteca.indire.it/esperienza/view/416/luccaway-un-portale-e-commerce>)
- Liceo scientifico, musicale e sportivo “Attilio Bertolucci” di Parma: *Compagni di studio* (<https://biblioteca.indire.it/esperienza/view/423/compagni-di-studio>)

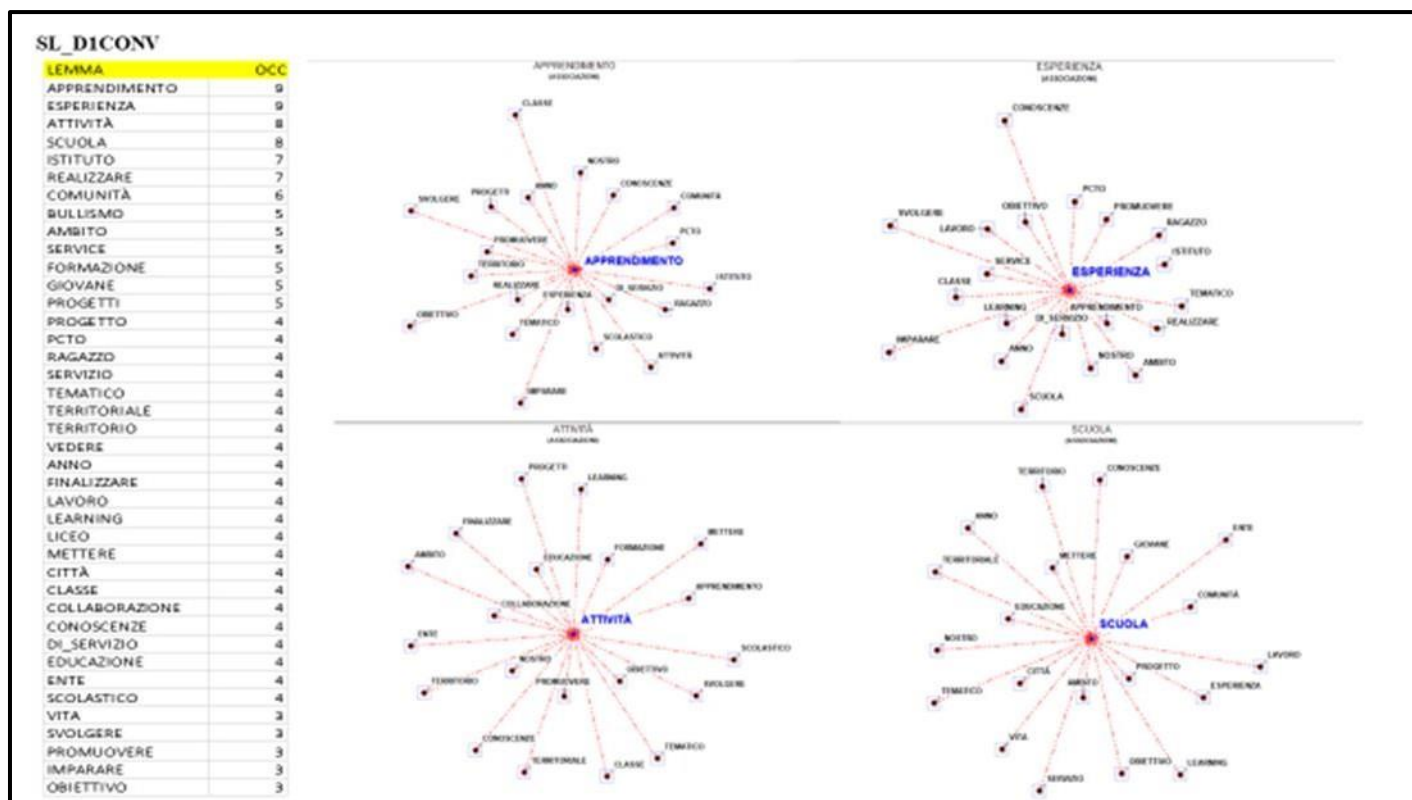
Questionario Service Learning – Scuole

- Grado di scuola
- Tipo di scuola
- Provincia
- Nella vostra scuola, in che modo realizzate la convergenza tra esperienza di apprendimento ed esperienza di servizio?
- Descrivere brevemente la tipologia di destinatari ai quali si rivolge il servizio
- Come si coinvolgono i beneficiari nella definizione degli obiettivi e nella progettazione delle strategie, se coinvolti?
- Nell'attività avete collaborazione di altri enti? Se sì, come si realizza?
- Potreste fornire uno schema o un organigramma delle vostre attività (funzioni e ruoli)?
- Quali sono le discipline coinvolte nell'attività di SL? Come le avete individuate?

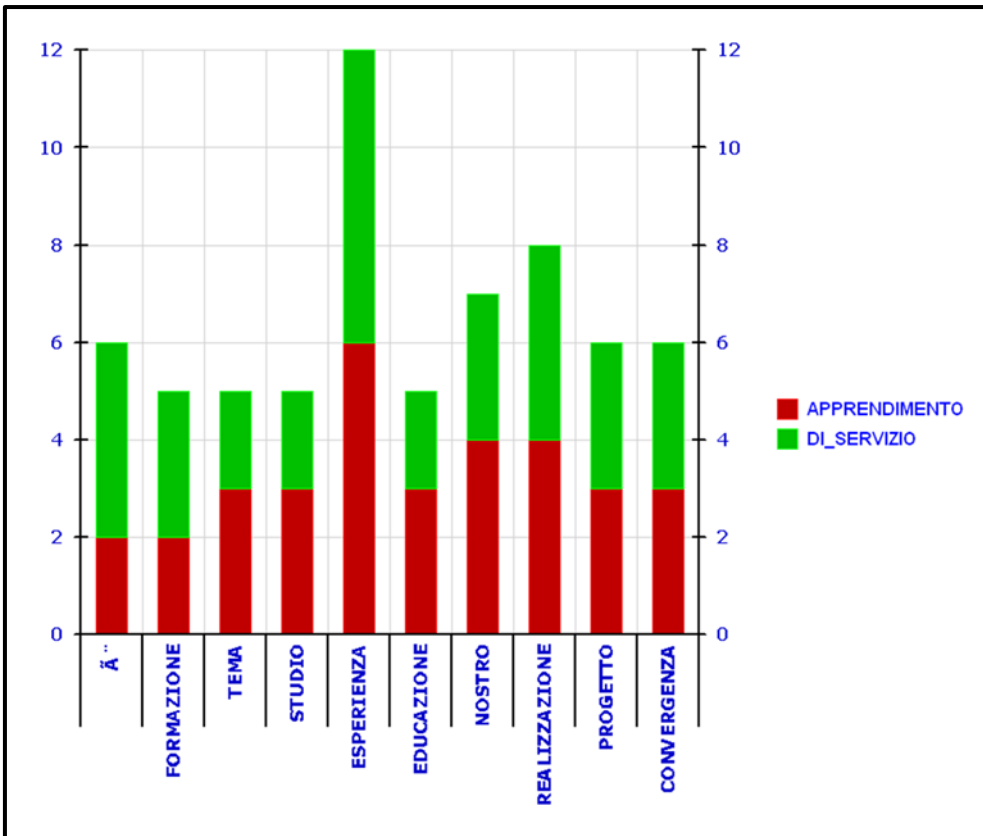
Questionario Service Learning – Enti

- Nel vostro Ente, in che modo realizzate la convergenza tra esperienza di apprendimento ed esperienza di servizio?
- Come si coinvolgono i beneficiari, nella definizione degli obiettivi e nella progettazione delle strategie, se coinvolti?
- Nell'attività avete la collaborazione di altri enti? Se sì, come si realizza?
- In che modo rilevate i bisogni della comunità nella quale operate?
- Potreste fornire uno schema o un organigramma delle vostre attività (funzioni e ruoli)?

Grafici Domanda 1



APPRENDIMENTO		ESPERIENZA		ATTIVITÀ		SCUOLA	
LEMMA_B	CHI2	LEMMA_B	CHI2	LEMMA_B	CHI2	LEMMA_B	CHI2
di_servizio	16,21053	apprendimento	13,92286	obiettivo	4,751131	progetto	8,9762
esperienza	13,92286	di_servizio	16,21053	promuovere	4,751131	ambito	6,173132
realizzare	6,363636	learning	7,535885	nostro	1,677641	città	2,746904
promuovere	3,926962	service	5,015233	collaborazione	2,746904	educazione	2,746904
anno	2,143541	promuovere	3,926962	educazione	2,746904	mettere	2,746904
conoscenze	2,143541	istituto	2,290909	formazione	1,615898	giovane	1,615898
PCTO	2,143541	realizzare	2,290909	apprendimento	0,074866	comunità	0,926471
ragazzo	2,143541	nostro	0,975645	svolgere	0,427602	esperienza	0,074866
scolastico	2,143541	anno	2,143541	classe	0,101587	obiettivo	0,427602
tematico	2,143541	classe	2,143541	conoscenze	0,101587	vita	0,427602
territorio	2,143541	lavoro	2,143541	ente	0,101587	nostro	0,163832
progetti	1,162654	PCTO	2,143541	finalizzate	0,101587	anno	0,101587
nostro	0,030383	ragazzo	2,143541	learning	0,101587	conoscenze	0,101587
comunità	0,589226	tematico	2,143541	mettere	0,101587	ente	0,101587
istituto	0,254545	territorio	2,143541	scolastico	0,101587	lavoro	0,101587
attività	0,074866	ambito	1,162654	tematico	0,101587	learning	0,101587
imparare	0,27195	scuola	0,074866	territoriale	0,101587	servizio	0,101587
obiettivo	0,27195	imparare	0,27195	territorio	0,101587	tematico	0,101587
svolgere	0,27195	istituto	0,254545	ambito	0,003339	territoriale	0,101587
classe	0,033493	attività	0,074866	progetti	0,003339	territorio	0,101587
ente	0,033493	imparare	0,27195	comunità	0,025735	bullismo	0,003339
lavoro	0,033493	finalizzare	0,033493	istituto	0,123529	progetti	0,003339
servizio	0,033493	mettere	0,033493	realizzare	0,123529	service	0,003339
territoriale	0,033493	progetto	0,033493	scuola	0,274762	attività	0,274762
bullismo	0,00688	scolastico	0,033493	esperienza	0,467914	apprendimento	0,467914
formazione	0,00688	territoriale	0,033493				
giovane	0,00688	territorio	0,033493				
progetti	0,00688	vedere	0,033493				
comunità	0,094276	bullismo	0,00688				
attività	0,467914	formazione	0,00688				
		giovane	0,00688				
		progetti	0,00688				
		comunità	0,094276				
		attività	0,467914				



ITEM	ASS (A)	ASS (B)	COCC	CHI2	(p)
▶ Ā	2	4	2	1.431	0.232
formazione	2	3	2	0.476	0.490
educazione	3	2	1	0.142	0.707
esperienza	6	6	5	0.142	0.707
studio	3	2	2	0.142	0.707
tema	3	2	1	0.142	0.707
nostro	4	3	3	0.084	0.772
realizzazione	4	4	3	0.052	0.819
progetto	3	3	2	0.032	0.858
convergenza	3	3	3	0.032	0.858
PCTO	2	2	2	0.018	0.893
istituto	2	2	2	0.018	0.893
promozione	2	2	1	0.018	0.893

Subject : COMPARISON BETWEEN PAIRS OF KEY-TERMS

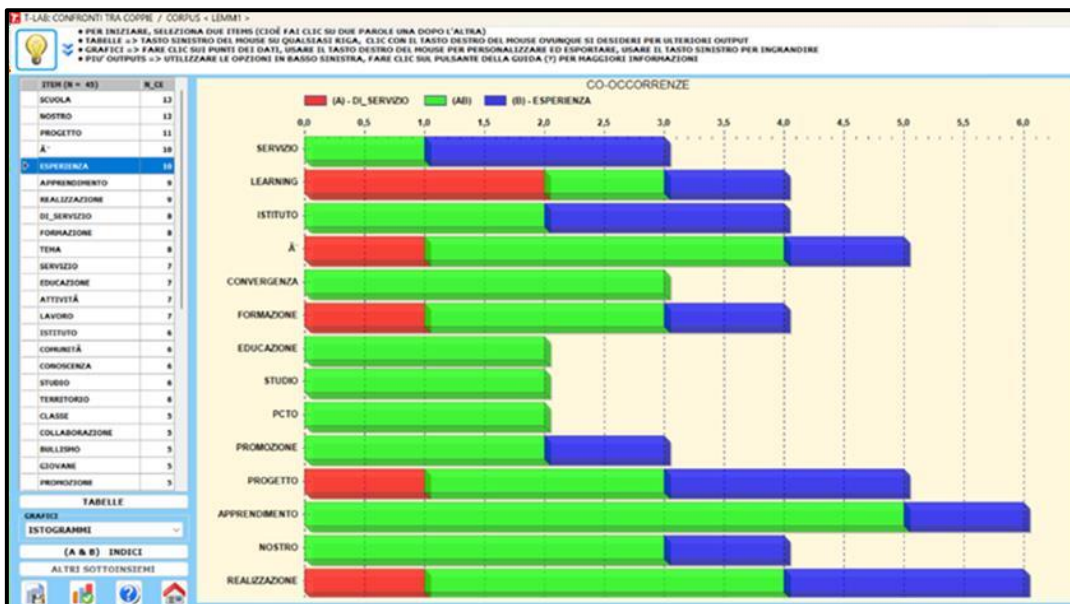
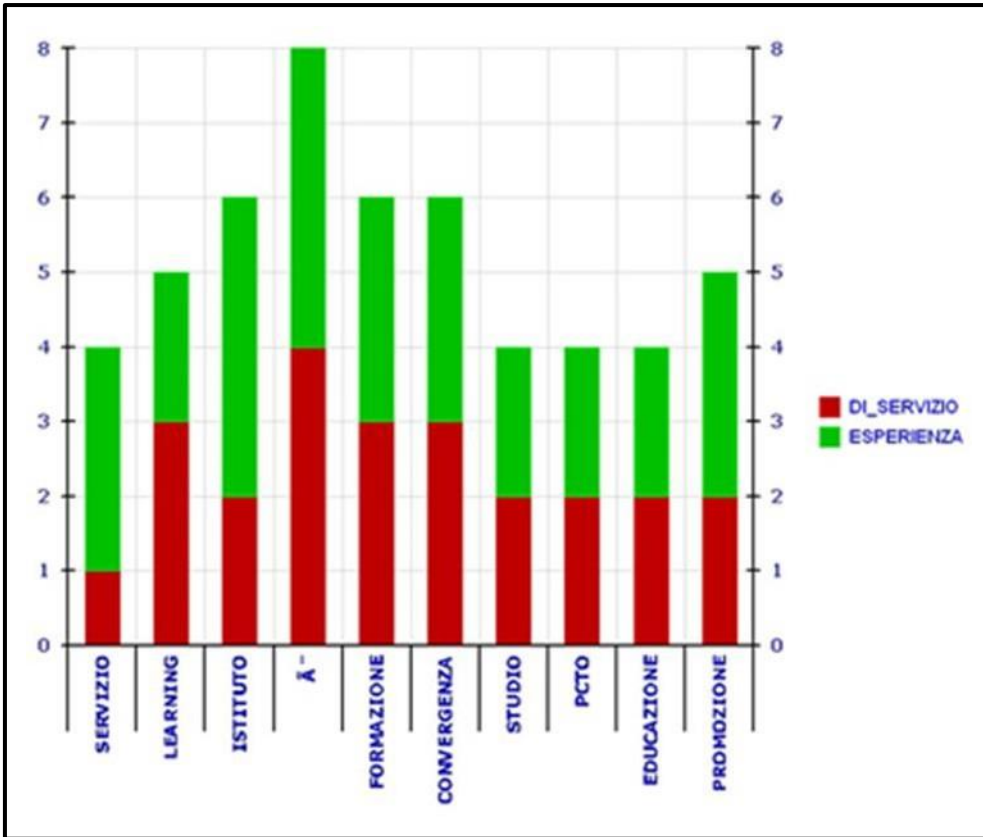
Focus on : APPRENDIMENTO(A) AND SERVIZIO(B)

EXCLUSIVE OF APPRENDIMENTO(A):

DIFFERENZA A-B	TOT
Comunità	3
Vita	2
Scuola	2
Giovane	2
Territorio	1
può	1
Potere	1
Creazione	1
Conoscenza	1

EXCLUSIVE OF SERVIZIO (B):

DIFFERENZA B-A	TOT
learning	3
bullismo	2
vedere	1
problema	1
operazione	1
mettere	1
insegnamento	1
finalizzare	1
attività	1





INTERSEZIONE DIFFERENZA

ITEM	ASS (A)	ASS (B)	COCC	CHI2	(p)
servizio	1	3	1	0,787	0,375
learning	3	2	1	0,678	0,410
istituto	2	4	2	0,450	0,502
Λ ⁻	4	4	3	0,180	0,671
convergenza	3	3	3	0,113	0,737
formazione	3	3	2	0,113	0,737
educazione	2	2	2	0,064	0,800
studio	2	2	2	0,064	0,800
PCTO	2	2	2	0,064	0,800
promozione	2	3	2	0,055	0,814
progetto	3	4	2	0,012	0,914
apprendimento	5	6	5	0,012	0,914
nostro	3	4	3	0,012	0,914
realizzazione	4	5	3	0,000	1,000

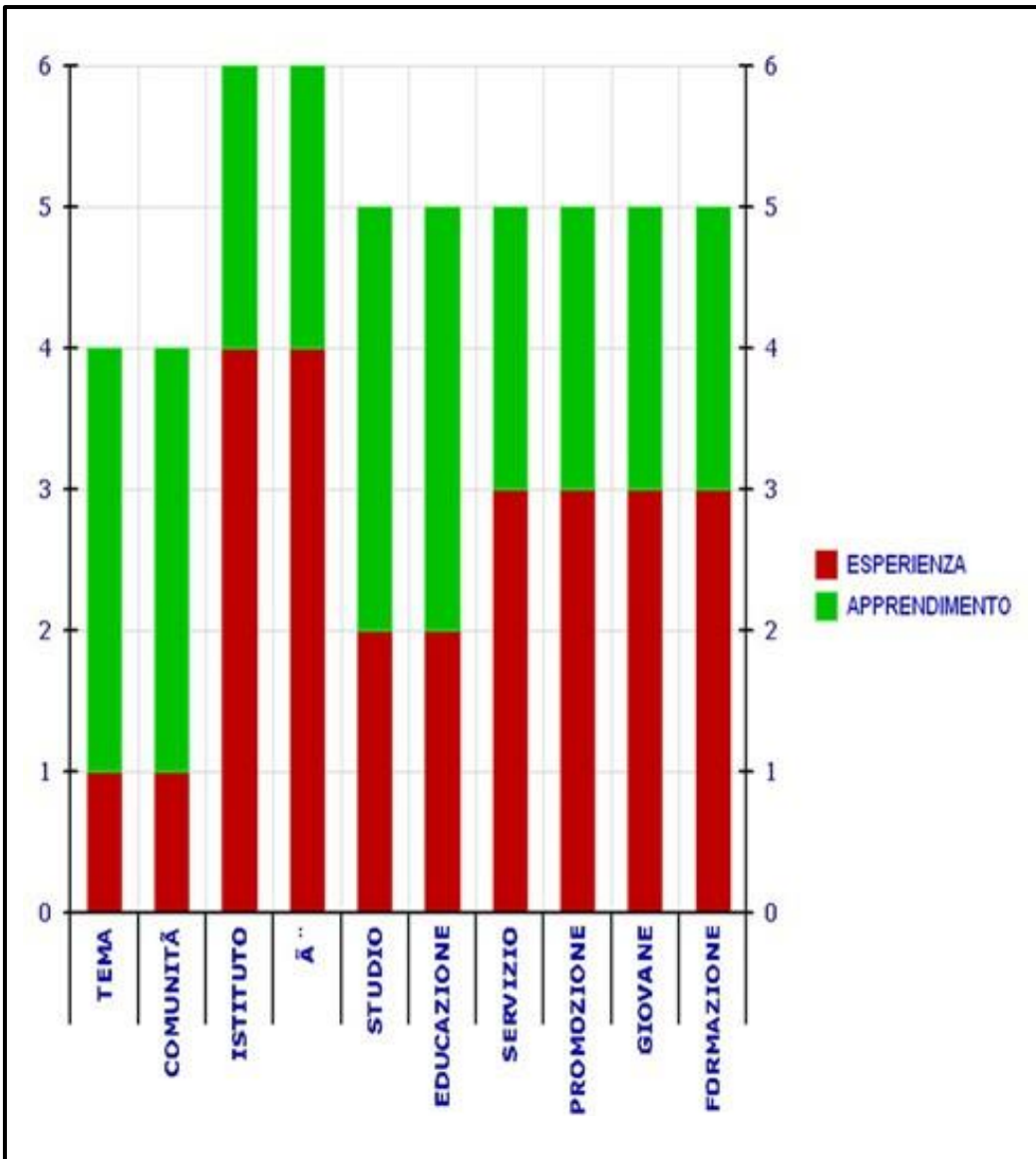
Focus on : SERVIZIO(A) AND ESPERIENZA(B)

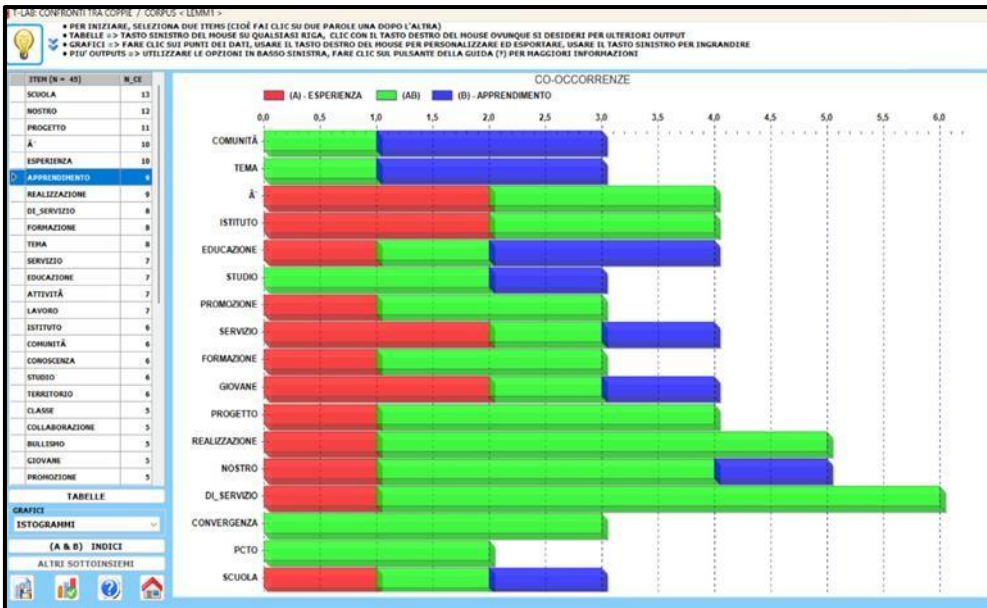
EXCLUSIVE OF SERVIZIO(A):

DIFFERENZA A-B	TOT
bullismo	2
vedere	1
operazione	1
finalizzare	1

EXCLUSIVE OF : ESPERIENZA(B)

DIFFERENZA B-A	TOT
giovane	3
scuola	2
creazione	1
conoscenza	1
comunità	1





WORD PAIR: (A)<ESPERIENZA> / (B)<APPRENDIMENTO>

■ INTERSEZIONE ■ DIFFERENZA

ITEM	ASS (A)	ASS (B)	COCC	CHI2	(p)
comunitÄ	1	3	1	1,552	0,213
tema	1	3	1	1,552	0,213
Ä	4	2	2	0,693	0,405
istituto	4	2	2	0,693	0,405
educazione	2	3	1	0,434	0,510
studio	2	3	2	0,434	0,510
promozione	3	2	2	0,148	0,701
servizio	3	2	1	0,148	0,701
formazione	3	2	2	0,148	0,701
giovane	3	2	1	0,148	0,701
progetto	4	3	3	0,090	0,764
realizzazione	5	4	4	0,059	0,809
nostro	4	4	3	0,038	0,845
di_servizio	6	5	5	0,038	0,845
convergenza	3	3	3	0,024	0,876
PCTO	2	2	2	0,014	0,906
scuola	2	2	1	0,014	0,906

Focus on : ESPERIENZA (A) AND APPRENDIMENTO (B)

EXCLUSIVE OF ESPERIENZA (A):

DIFFERENZA A-B	TOT
learning	2
mettere	1
problema	1
Attività	1
Insegnamento	1

EXCLUSIVE OF : APPRENDIMENTO (B)

DIFFERENZA B-A	TOT
vita	2
potere	1
Può	1
territorio	1

WORD PAIR: (A)<COINVOLGIMENTO> / (B)<BENEFICIARIO>

INTERSEZIONE DIFFERENZA

ITEM	ASS (A)	ASS (B)	COCC	CHI2	(p)
partecipazione	3	4	3	1,606	0,205
obiettivo	6	2	2	1,169	0,280
Ā ⁻	4	4	3	0,748	0,387
attivitĀ	4	4	3	0,748	0,387
alunno	3	1	1	0,417	0,518
strategia	3	1	1	0,417	0,518
analisi	2	2	1	0,267	0,605
bisogno	2	2	1	0,267	0,605
intervento	2	2	2	0,267	0,605
progetto	5	4	3	0,234	0,629
formazione	4	2	2	0,117	0,732
realizzazione	3	2	2	0,004	0,952

Subject : COMPARISON BETWEEN PAIRS OF KEY-TERMS

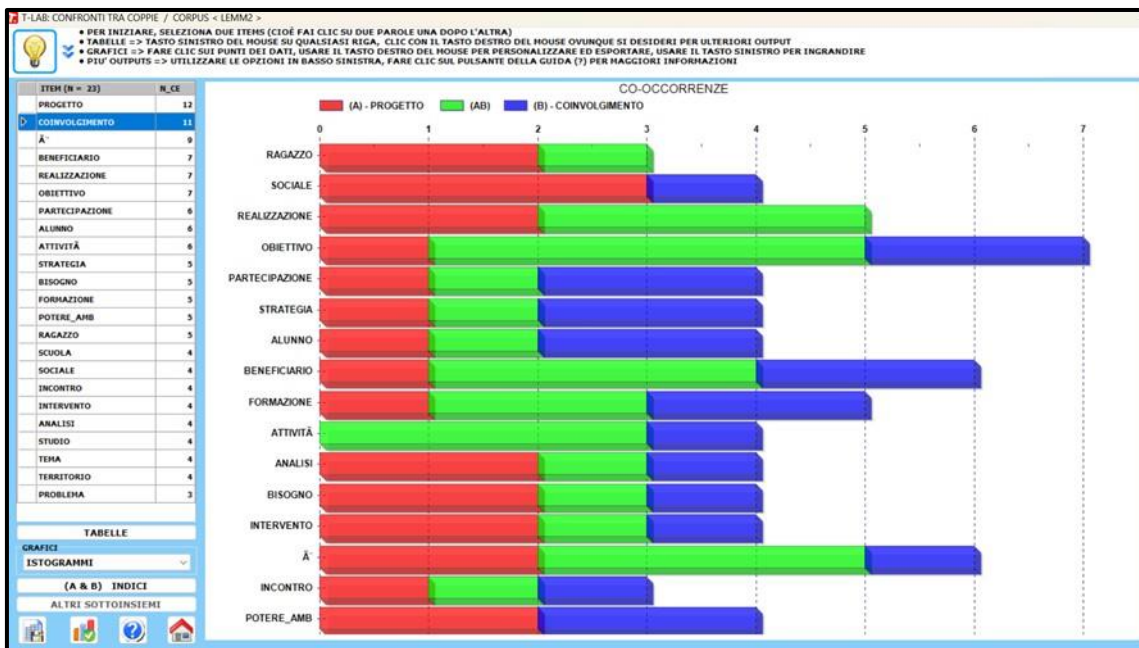
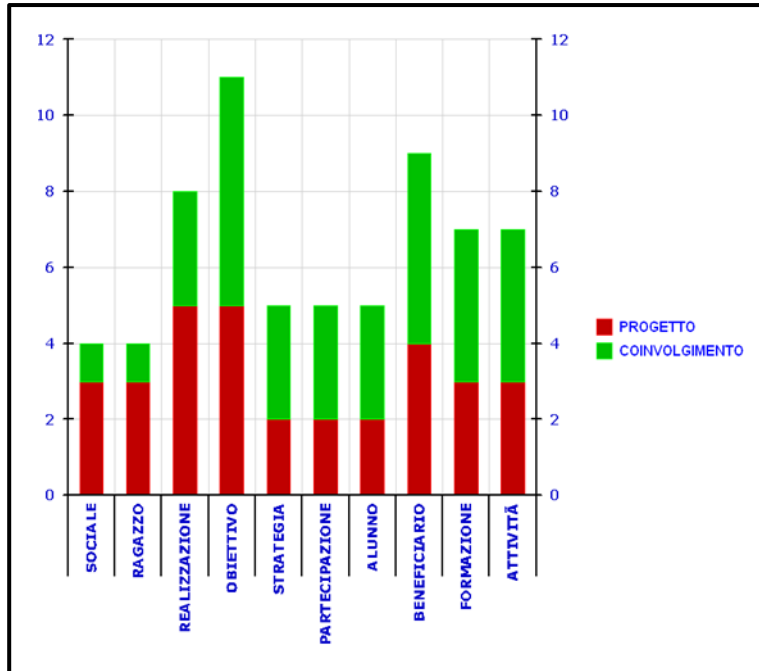
Focus on : COINVOLGIMENTO(A) AND BENEFICIARIO(B)

EXCLUSIVE OF

COINVOLGIMENTO(A):

DIFFERENZA A-B	TOT
ragazzo	1
problema	1

EXCLUSIVE OF BENEFICIARIO(B): non rilevata



WORD PAIR: (A)<PROGETTO> / (B)<COINVOLGIMENTO>

INTERSEZIONE DIFFERENZA

ITEM	ASS (A)	ASS (B)	COCC	CHI2	(p)
ragazzo	3	1	1	1,011	0,315
sociale	3	1	0	1,011	0,315
realizzazione	5	3	3	0,524	0,469
obiettivo	5	6	4	0,381	0,537
partecipazione	2	3	1	0,379	0,538
strategia	2	3	1	0,379	0,538
alunno	2	3	1	0,379	0,538
beneficiario	4	5	3	0,354	0,552
formazione	3	4	2	0,350	0,554
attività	3	4	3	0,350	0,554
analisi	3	2	1	0,157	0,692
bisogno	3	2	1	0,157	0,692
intervento	3	2	1	0,157	0,692
À	5	4	3	0,068	0,795
incontro	2	2	1	0,009	0,924
potere_AMB	2	2	0	0,009	0,924

Subject : COMPARISON BETWEEN PAIRS OF KEY-TERMS

Subject : COMPARISON
BETWEEN PAIRS OF KEY-TERMS

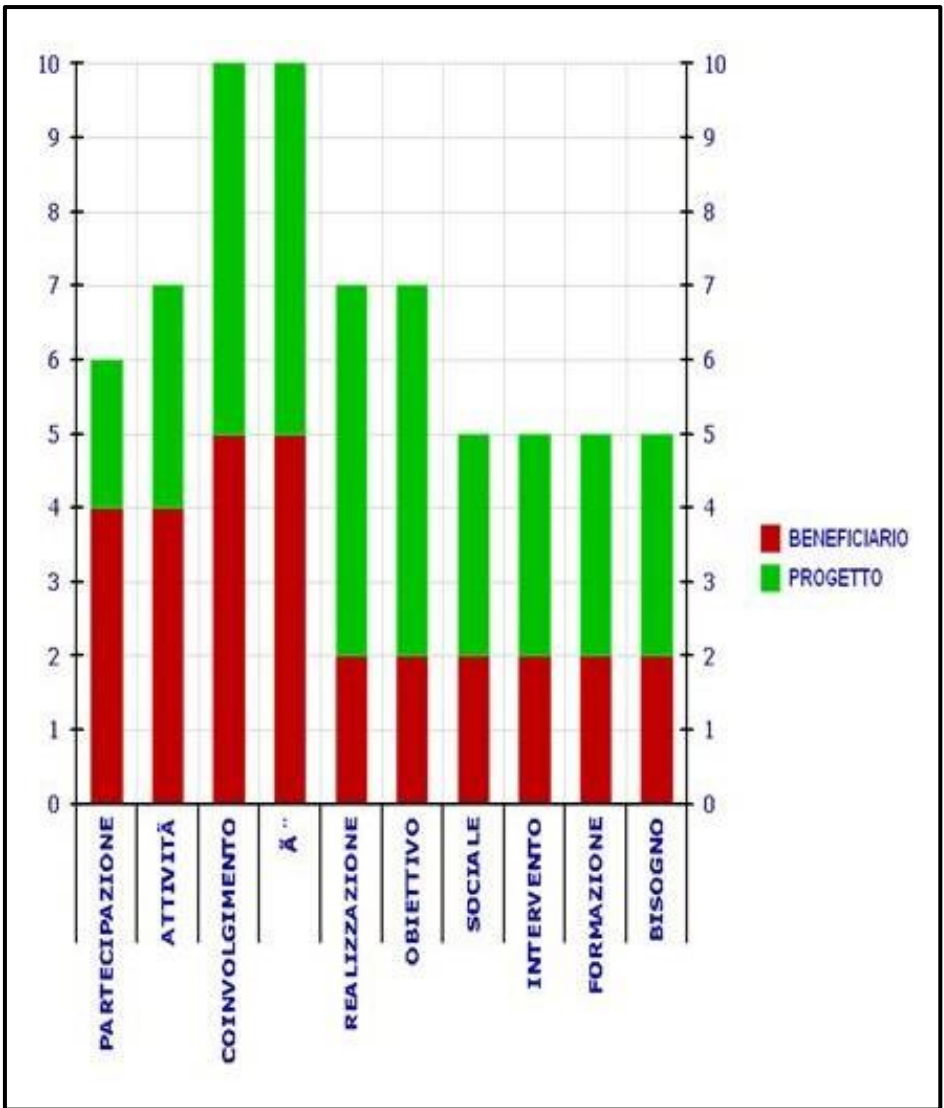
Focus on : PROGETTO(A) AND
COINVOLGIMENTO (B)

EXCLUSIVE OF PROGETTO (A):

DIFFERENZA A-B	TOT
Territorio	1

EXCLUSIVE OF COINVOLGIMENTO (B):

DIFFERENZA B-A	TOT
Tema	2
problema	1





WORD PAIR: (A)<BENEFICIARIO> / (B)<PROGETTO>

INTERSEZIONE DIFFERENZA

ITEM	ASS (A)	ASS (B)	COCC	CHI2	(p)
partecipazione	4	2	1	3.352	0.067
attivit�	4	3	2	1.963	0.161
coinvolgimento	5	5	3	1.571	0.210
�	4	5	4	0.425	0.515
realizzazione	2	5	2	0.326	0.568
obiettivo	2	5	2	0.326	0.568
sociale	2	3	1	0.029	0.865
formazione	2	3	1	0.029	0.865
intervento	2	3	1	0.029	0.865
analisi	2	3	2	0.029	0.865
bisogno	2	3	1	0.029	0.865

Subject : COMPARISON BETWEEN PAIRS OF KEY-TERMS

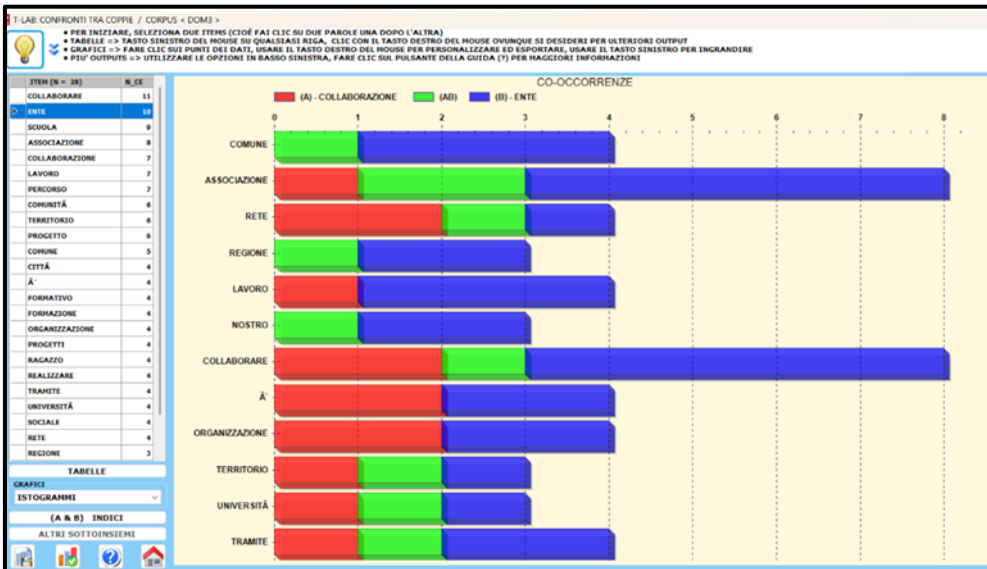
Focus on : BENEFICIARIO(A) AND PROGETTO (B)

EXCLUSIVE OF BENEFICIARIO (A):

DIFFERENZA A-B	TOT	
Tema	1	

EXCLUSIVE OF PROGETTO (B):

DIFFERENZA A-B	TOT	
Ragazzo	3	
Territorio	1	



WORD PAIR: (A) <COLLABORAZIONE> / (B) <ENTE>

INTERSEZIONE DIFFERENZA

ITEM	ASS (A)	ASS (B)	COCC	CHI2	p)
comune	1	4	1	1,311	0,252
associazione	3	7	2	1,252	0,263
rete	3	2	1	1,036	0,309
regione	1	3	1	0,565	0,452
Lavoro	1	3	0	0,565	0,452
nostro	1	3	1	0,565	0,452
collaborare	3	6	1	0,486	0,486
A'	2	2	0	0,168	0,682
organizzazione	2	2	0	0,168	0,682
territorio	2	2	1	0,168	0,682
Università	2	2	1	0,168	0,682
tramite	2	3	1	0,004	0,949

Subject : COMPARISON BETWEEN PAIRS OF KEY-TERMS

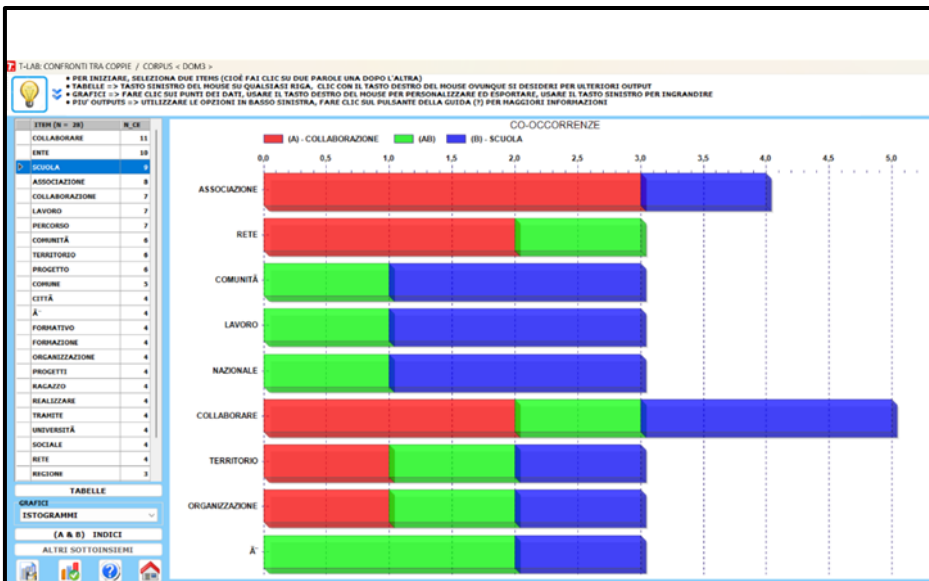
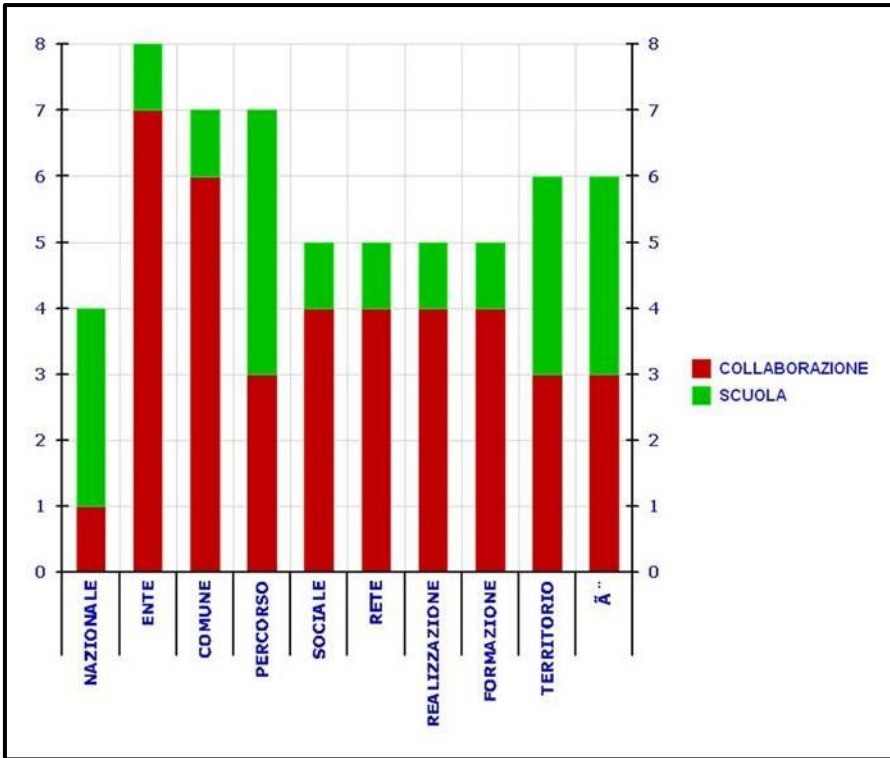
Focus on : COLLABORAZIONE(A) AND ENTE(B)

EXCLUSIVE OF : COLLABORAZIONE(A)

DIFFERENZA A-B	TOT
Città	3
Ragazzo	1

EXCLUSIVE OF ENTE (B):

DIFFERENZA B-A	TOT
Mare	1



WORD PAIR: (A)<COLLABORAZIONE> / (B)<SCUOLA>

INTERSEZIONE
 DIFFERENZA

ITEM	ASS (A)	ASS (B)	COCC	CHI2	(p)
▶ associazione	3	1	0	2,116	0,146
rete	3	1	1	2,116	0,146
Comunit�	1	3	1	0,762	0,383
Lavoro	1	3	1	0,762	0,383
nazionale	1	3	1	0,762	0,383
collaborare	3	3	1	0,152	0,696
territorio	2	2	1	0,085	0,771
organizzazione	2	2	1	0,085	0,771
�	2	3	2	0,042	0,838

Subject : COMPARISON BETWEEN PAIRS OF KEY-TERMS

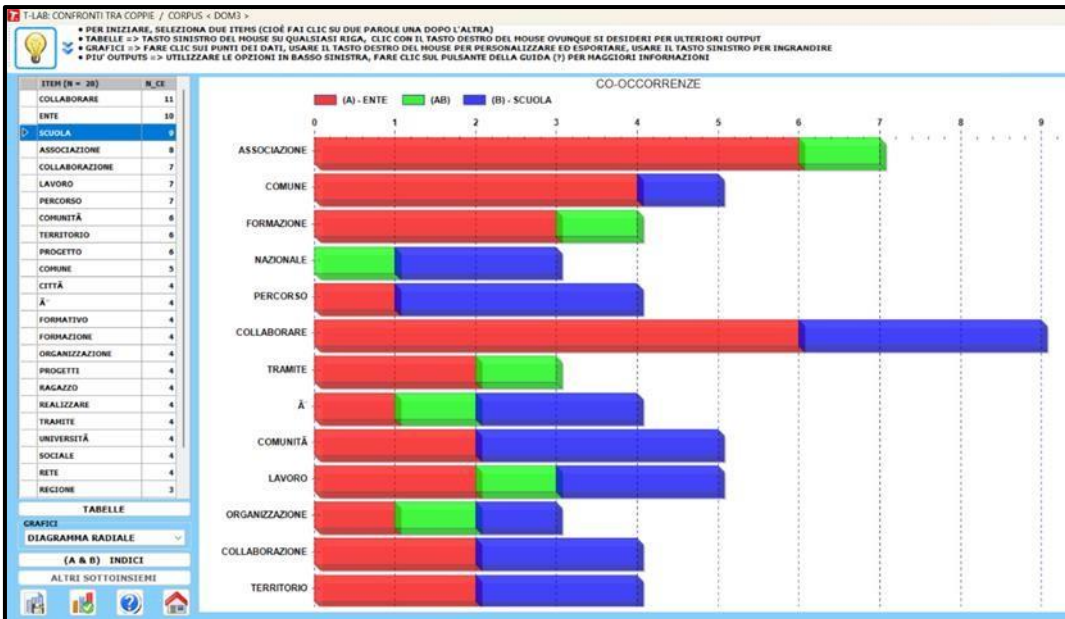
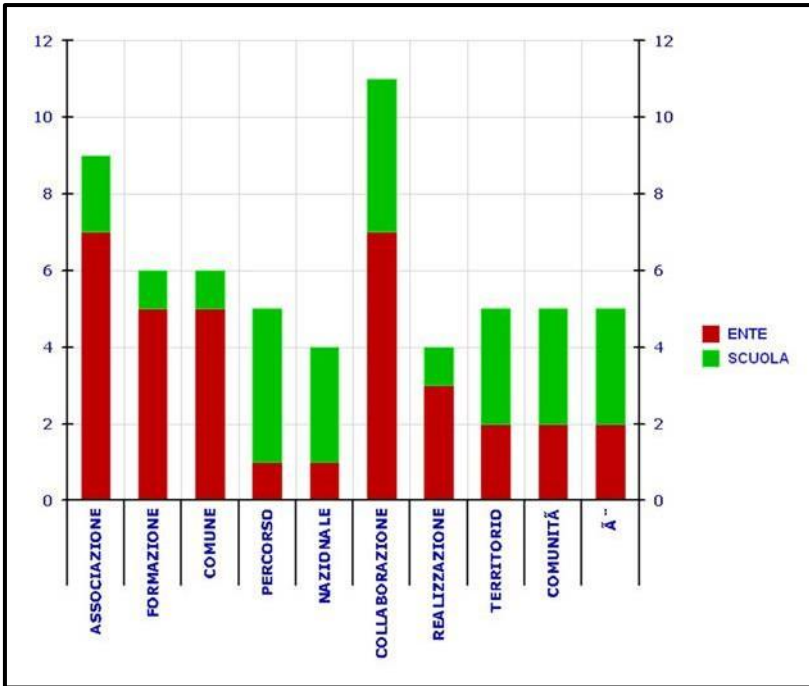
Focus on : COLLABORAZIONE(A) AND SCUOLA(B)

EXCLUSIVE OF : COLLABORAZIONE(A)

DIFFERENZA A-B	TOT
Regione	3
Nostro	2

EXCLUSIVE OF SCUOLA (B):

DIFFERENZA B-A	TOT
Anno	2
Mare	1



WORD PAIR: (A)<ENTE> / (B)<SCUOLA>

INTERSEZIONE
 DIFFERENZA

ITEM	ASS (A)	ASS (B)	COCC	CHI2	(p)
associazione	7	1	1	6,739	0,009
comune	4	1	0	2,039	0,153
formazione	4	1	1	2,039	0,153
nazionale	1	3	1	1,552	0,213
percorso	1	3	0	1,552	0,213
collaborare	6	3	0	1,351	0,245
tramite	3	1	1	1,017	0,313
Ã-	2	3	1	0,434	0,510
ComunitÃ	2	3	0	0,434	0,510
Lavoro	3	3	1	0,024	0,876
organizzazione	2	2	1	0,014	0,906
collaborazione	2	2	0	0,014	0,906
territorio	2	2	0	0,014	0,906

Subject : COMPARISON BETWEEN
PAIRS OF KEY-TERMS

Focus on : ENTE(A) AND SCUOLA(B)

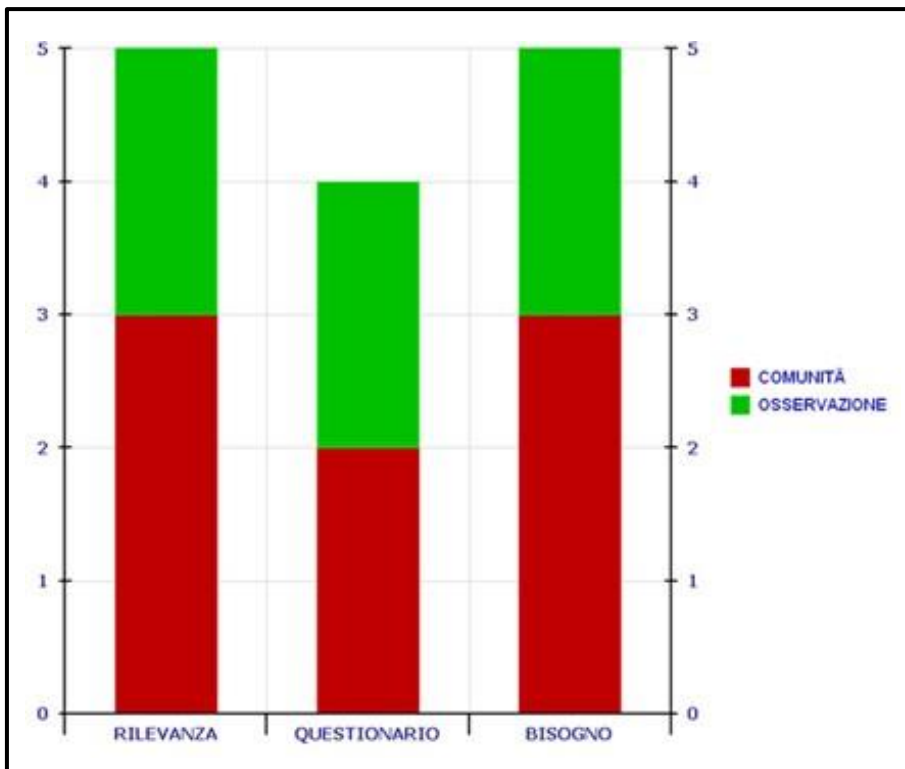
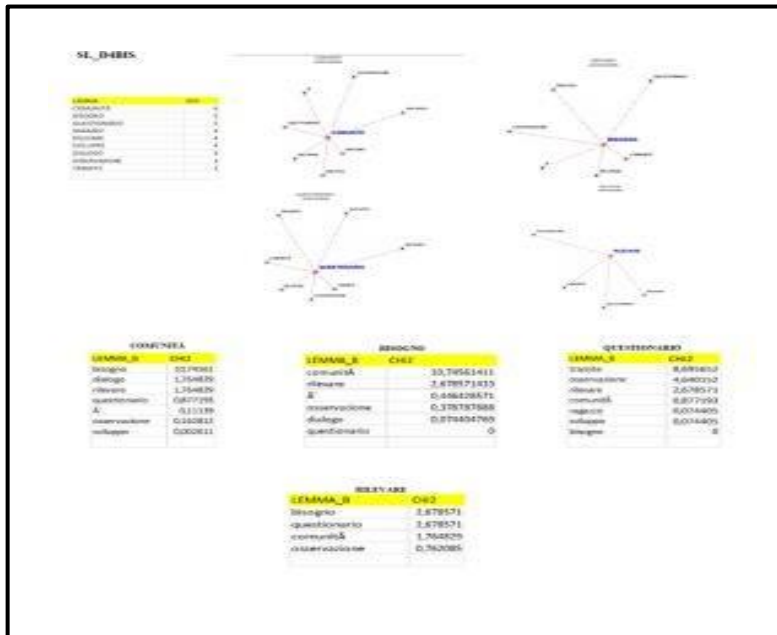
EXCLUSIVE OF : ENTE(A)

DIFFERENZA A-B	TOT
regione	4
nostro	3

EXCLUSIVE OF SCUOLA (B):

DIFFERENZA	TOT
B-A	
ragazzo	2
città	2
anno	2

Grafici Domanda 4





WORD PAIR: (A) <COMUNITA' > / (B) <OSSERVAZIONE >

INTERSEZIONE DIFFERENZA

ITEM	ASS (A)	ASS (B)	COCC	CHI2	(p)
bisogno	3	2	2	0.090	0.764
questionario	2	2	1	0.090	0.764
rilevanza	3	2	2	0.090	0.764

Subject : COMPARISON BETWEEN PAIRS OF KEY-TERMS

Focus on :COMUNITÀ (A) AND OSSERVAZIONE(B)

EXCLUSIVE OF : COMUNITÀ(A)

DIFFERENZA A-B	TOT
potere	2
dialogo	2
Sviluppo	1
formazione	1

EXCLUSIVE OF OSSERVAZIONE (B):

DIFFERENZA B-A	TOT
tramite	1
ragazzo	1

T-LAB: CONFRONTI TRA COPPIE / CORPUS < LEMMA >

- PER INIZIARE, SELEZIONA DUE ITEMS (CIOÈ FAI CLIC SU DUE PAROLE UNA DOPO L'ALTRA)
- TABELLE => TASTO SINISTRO DEL MOUSE SU QUALSIASI RIGA, CLIC CON IL TASTO DESTRO DEL MOUSE OVUNQUE SE DESIDERI PER ULTERIORI OUTPUT
- GRAFICI => FARE CLIC SUI PUNTI DEI DATI, USARE IL TASTO DESTRO DEL MOUSE PER PERSONALIZZARE ED ESPORTARE, USARE IL TASTO SINISTRO PER INGRANDIRE
- PIU' OUTPUTS => UTILIZZARE LE OPZIONI IN BASSO SINISTRA, FARE CLIC SUL PULSANTE DELLA GUIDA (?) PER MAGGIORI INFORMAZIONI

ITEM (N = 18)	N_CE
A	6
QUESTIONARIO	5
SCUOLA	5
COMUNITÀ	5
CONFRONTO	4
DIALOGO	4
FORMAZIONE	4
LAVORO	4
OSSERVAZIONE	4
STUDIO	4
SVILUPPO	4
RAGAZZO	4
RILEVANZA	4
BISOGNO	4
VITA	4
POTERE_AMB	3
PROGETTO	3
TRAHITE	2

LEMMMA (A) - LEMMA (B) -

OSSERVAZIONE SCUOLA

T-LAB: Tools for Text Analysis

1 IL CONFRONTO NON INCLUDE NESSUN LEMMA CON VALORI DI COOCORRENZA >= 4 (SOGLIA MINIMA)

OK

TABELLE

GRAFICI

ISTOGRAMMI

{A & B} INDICI

ALTRI SOTTOINSIEMI



WORD PAIR: (A)<COMUNITÀ> / (B)<SCUOLA>

INTERSEZIONE DIFFERENZA

ITEM	ASS (A)	ASS (B)	COCC	CHI2	(p)
bisogno	3	1	1	1.667	0.197
rilevanza	3	1	1	1.667	0.197

Subject : COMPARISON BETWEEN PAIRS OF KEY-TERMS

Focus on :COMUNITÀ (A) AND SCUOLA(B)

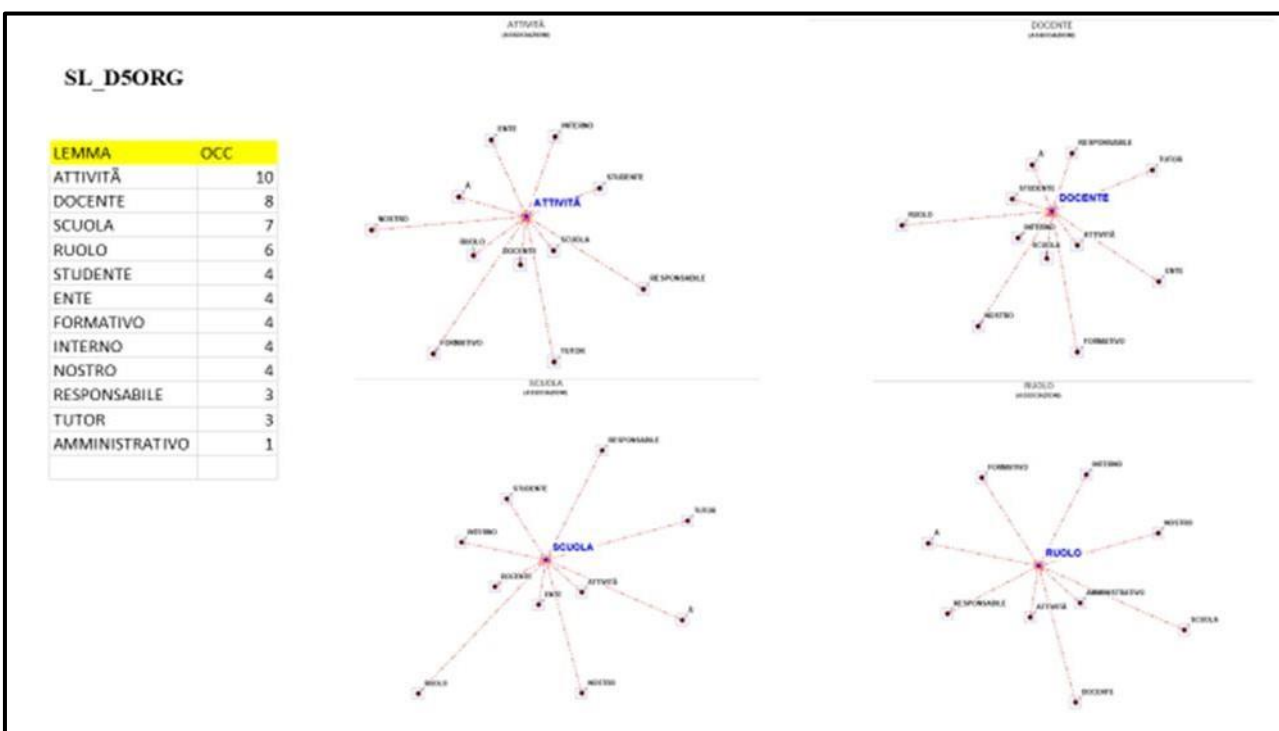
EXCLUSIVE OF : COMUNITÀ(A)

DIFFERENZA A-B	TOT
dialogo	2
vita	1

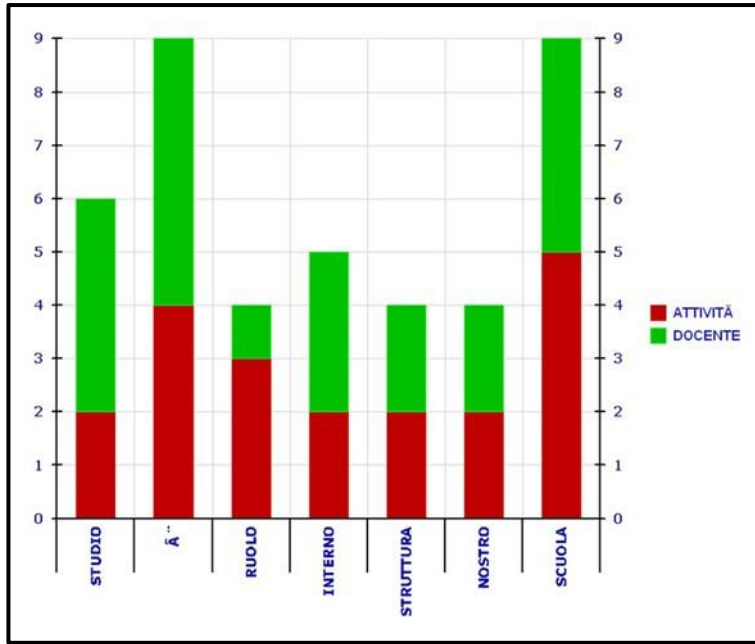
EXCLUSIVE OF SCUOLA (B):

DIFFERENZA B-A	TOT
lavoro	3
studio	1

Grafici Domanda 5



ATTIVITÀ		DOCENTE		SCUOLA		RUOLO	
LEMMA_B	CHI2	LEMMA_B	CHI2	LEMMA_B	CHI2	LEMMA_B	CHI2
scuola	4,398497	attività	2,821181	attività	4,398497	amministrativo	3,466667
docente	2,821181	scuola	3,127819	ente	5,553657	attività	0,43875
ruolo	0,43875	interno	4,34154	docente	3,127819	responsabile	0,200966
À*	0,65	studente	4,34154	interno	1,279562	À*	0,866667
ente	0,265909	À*	0,722222	studente	1,279562	formativo	0,009848
interno	0,265909	responsabile	2,05153	responsabile	0,070829	interno	0,009848
studente	0,265909	tutor	0,010467	tutor	0,070829	nostro	0,009848
responsabile	0,037681	ente	0,073864	À*	1,759398	scuola	0,417043
tutor	0,037681	formativo	0,073864	nostro	0,008886	docente	0,728241
formativo	0,361932	nostro	0,073864	ruolo	0,417043		
nostro	0,361932	ruolo	0,728241				



WORD PAIR: (A)-<ATTIVITÀ> / (B)-<DOCENTE>

■ INTERSEZIONE ■ DIFFERENZA

ITEM	ASS (A)	ASS (B)	COCC	CHI2	(p)
A	4	5	2	0,900	0,343
ruolo	3	1	1	0,787	0,375
interno	2	3	2	0,678	0,410
studente	2	3	2	0,678	0,410
scuola	5	4	3	0,000	1,000

Subject : COMPARISON BETWEEN PAIRS OF KEY-TERMS

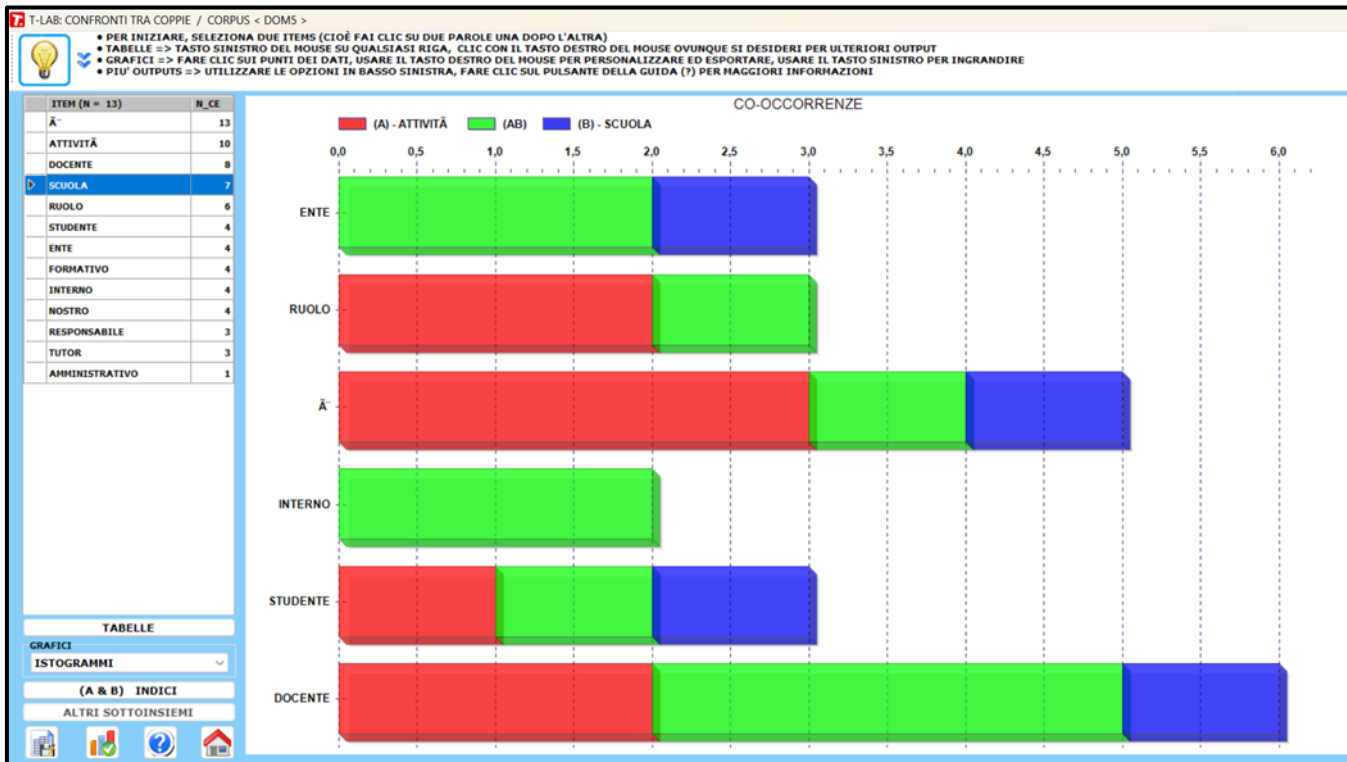
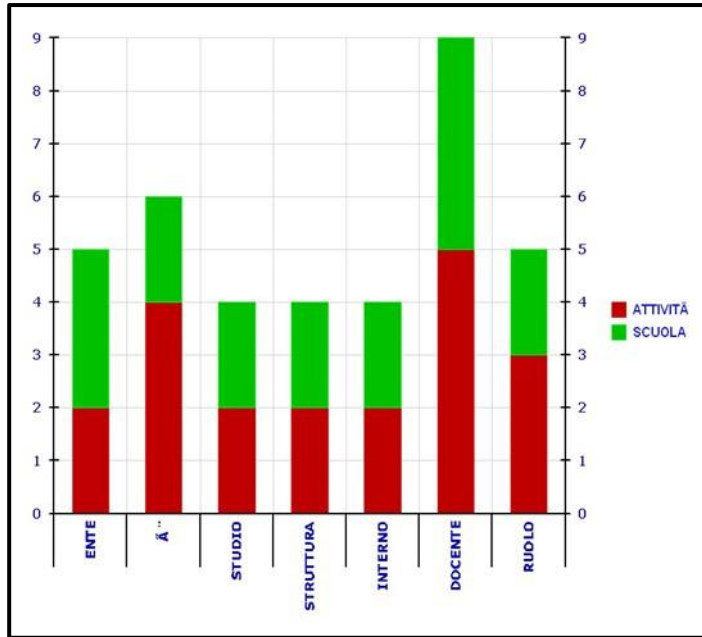
Focus on : ATTIVITÀ (A) AND DOCENTE (B)

EXCLUSIVE OF : ATTIVITÀ(A)

DIFFERENZA A-B	TOT
settimana	2
Comune	1

EXCLUSIVE OF DOCENTE (B): NON RILEVATA

DIFFERENZA	TOT
B-A	



WORD PAIR: (A)<ATTIVITÀ> / (B)<SCUOLA>

INTERSEZIONE
 DIFFERENZA

ITEM	ASS (A)	ASS (B)	COCC	CHI2	(p)
ente	2	3	2	1.036	0.309
ruolo	3	1	1	0.565	0.452
Ā	4	2	1	0.235	0.627
interno	2	2	2	0.168	0.682
studente	2	2	1	0.168	0.682
docente	5	4	3	0.084	0.772

Subject : COMPARISON BETWEEN PAIRS OF KEY-TERMS

Focus on : ATTIVITÀ(A) AND SCUOLA(B)

EXCLUSIVE OF : ATTIVITÀ(A)

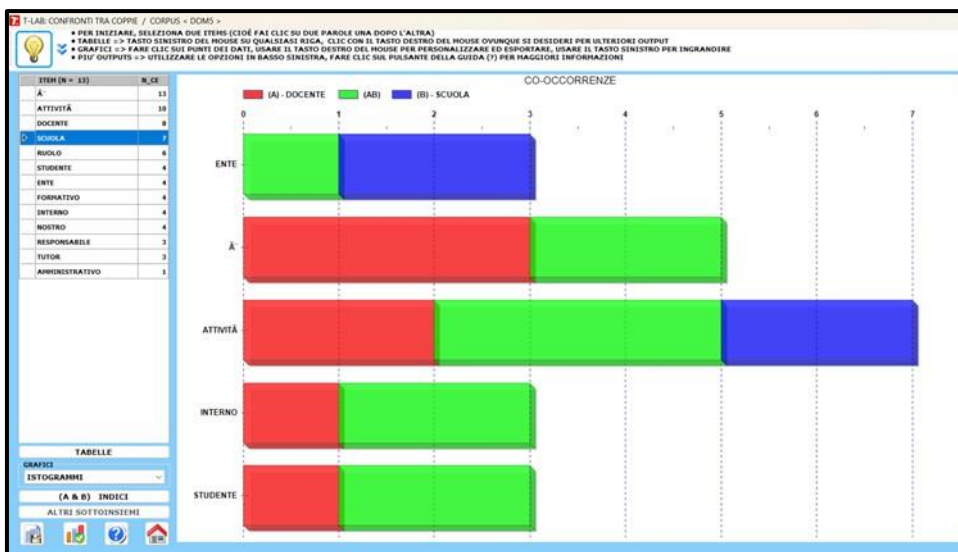
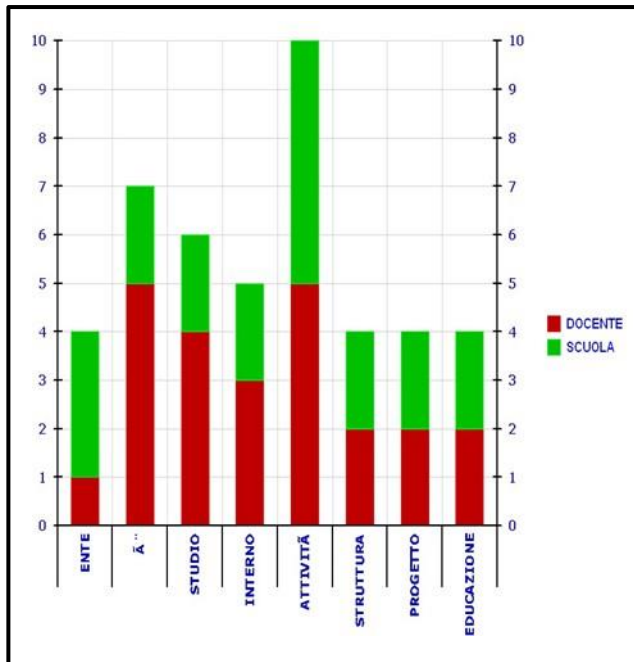
DIFFERENZA A-B	TOT
settimana	2
lavoro	1
formazione	1

EXCLUSIVE OF SCUOLA (B):

DIFFERENZA TOT

B-A

NON RILEVATA



WORD PAIR: (A) <DOCENTE> / (B) <SCUOLA>

■ INTERSEZIONE ■ DIFFERENZA

ITEM	ASS (A)	ASS (B)	COCC	CHI2	(p)
ente	1	3	1	1,759	0,185
A	5	2	2	1,727	0,189
attivitA	5	5	3	0,134	0,714
interno	3	2	2	0,134	0,714
studente	3	2	2	0,134	0,714

Subject : COMPARISON BETWEEN PAIRS OF KEY-TERMS

Focus on : DOCENTE(A) AND SCUOLA(B)

EXCLUSIVE OF : DOCENTE(A)

DIFFERENZA A-B	TOT
lavoro	1
formazione	1

EXCLUSIVE OF SCUOLA (B):

DIFFERENZA B-A	TOT
comune	2

Grafici Domanda 6

SE_DIDIS	
LENNIA	DCC
CINCO	12
EDUCAZIONE	9
DISCIPLINA	8
LINGUA	5
ITALIANO	4

Bibliografia

- Aa. Vv., (2001). *L'apprendimento dalla parte degli alunni: didattica costruttivista e desiderio di imparare*, Erickson, Trento.
- Ajello A.M., (2002) *La competenza*, Il Mulino, Bologna.
- Alberici A., (a cura di) (2008) *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Ammon M.S., A. Furco, B. Chi and E. Middaugh, (2002) *A Profile of California's Calserve Service- Learning Partnerships: 1997-2000*, California Department of Education, Sacramento, California and Engagement, College Park, Maryland.
- Antonietti A., Bianchi M., Giorgetti M., (1999) *Analogie e metafore*, Erickson, Trento.
- Allport G., (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison- Wesley.
- Arendt H., (1997), *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano.
- Aristotele., (1993), *Etica Nicomachea*, Rusconi, Milano.
- Andrews R., & Mycock A., (2007). *Citizenship Education in the UK: Divergence within a Multi-National State. Citizenship Teaching and Learning*, 3(1), pp. 73-89.
- Baldacci M., (2006) *Ripensare il curricolo*, Carocci, Roma.
- Baldacci M., (2014) *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Franco Angeli, Milano.
- Baldini M., (1986) *Epistemologia e pedagogia dell'errore*, La Scuola, Brescia,
- Bateson G., (1979) *Mente e natura*, Adelphi, Milano.
- Bateson G.,(1989) *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Bauman Z., (2000). *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano.
- Bauman Z., (2002). *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, Il Mulino, Bologna.
- Benadusi L. a cura di, (2018) *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, Il Mulino, Bologna.

- Benavides F., Dumont H. e Instance D., (2011) *Alla ricerca di contesti di apprendimento innovativi*, in Ceri- Ocse, *Apprendere e Innovare*, Il Mulino, Bologna, pp. 39-74.
- Berger K.C., (2003). *The complete guide to Service Learning. Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum, & social action.*, MN: Free Spirit Publishing, Minneapolis.
- Billig, S. H., (2009) *Does quality really matter? Testing the new K–12 service-learning standards for quality practice*. In (Eds.) B.E. Moely, S.H. Billig, B.A. Holland *Advances in service-learning research: Vol. 9. Creating our identities in service-learning and community engagement*, Charlotte, NC, Information Age, pp. 131–157.
- Billig S. H., (2000). *The Effects of Service Learning.*, Digital Commons, n. 42
- Billig S.H, Furco., (2002). *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*. Information Age Publishing Inc., Greenwich.
- Billig, S.H., A. Furco, (2002) *Research Agenda for K-12 Service-Learning: A Proposal to the Field*, in A. Furco and S.H. Billig (eds.), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*.
- Billig S.H., Root S., Jesse, D., (2005) *The Impact of Participation in Service-Learning on High School Students' Civic Engagement*, The Center for Information and Research on Civic Learning,
- Bloom B.S., (1980) *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, Armando, Roma.
- Boam R., Sparrow P., (2003) *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative. Un approccio basato sulle competenze per sviluppare le persone e le organizzazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Boella L., (2006). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina, Milano.
- Boella L., (2018). *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*, Raffaello Cortina, Milano.
- Boscolo P., (2002) *La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune*, Scuola e Città, Firenze.

- Boyle-Baise M., Epler B., McCoy W., Paulk G. (2001) *Shared control: Community voices in multicultural service learning*. The Educational Forum, 65(4), pp. 344-353.
- Bringle R.G., & Hatcher, J.A., (2000) *Meaningful measurement of theory-based service-learning outcomes: Making the case with quantitative research*. Michigan Journal of Community Service.
- Bringle R., & Hatcher J., (2009). *Innovative practices in service-learning and curricular*
- Brownell J. E., Swaner L. E, (2010) *Five high-impact practices: Research on learning outcomes, completion and quality*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Bruner J., (1997) *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Bruner J., (1988) *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari,
- Bruner J., (1990) *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringheri, Torino.
- Buber M., (1937). *I and Thou*. T&T Clark, Edinburgh. *development and moral orientation*. Michigan Journal of Community Service Learning, n.14(2), pp. 5- 15.
- Cambi F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*, Editori Laterza, Bari.
- Cacciamani S., (2008) *Imparare cooperando: dal cooperative learning alla comunità di ricerca*, Carocci, Roma.
- Cambi F., (2005). *Le pedagogie del Novecento*, Editori Laterza, Bari.
- Cambi F., Federighi P., Mariani A., (2016) *Pedagogia critica e laica a Firenze, 1950-2015. Modelli, metamorfosi, figure*. Firenze University Press, n. 1.
- Carli R., (1990). *Il processo di collusione nelle rappresentazioni sociali*, Rivista di Psicologia Clinica, n. 3, pp. 282-296.
- Carli R., (1995). *Il rapporto Individuo/Contesto*. *Psicologia Clinica*, 1 (1), pp. 5-20.
- Carli R., (2001). *Culture giovanili*, Franco Angeli, Milano.
- Carli R., Paniccia R. M., (2002). *L'analisi emozionale del testo. Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi*, Franco Angeli, Milano.

- Carli R., Paniccchia R. M., (2012). *L'analisi emozionale del testo. Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi*, Franco Angeli, Milano, p.24, p. 31.
- Castoldi M., (2018) *Compiti autentici. Un nuovo modo di insegnare ed apprendere*, UTET, Torino.
- Chupp M. G., & Joseph M. L., (2010) *Getting the most out of service learning: Maximizing student, university and community impact*. *Journal of Community Practice*, n. 18 , pp. 190-212.
- Comoglio M., Cardoso, M., (1996) *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, LAS, Roma.
- Colazzo S, Ellerani P., (2018). *Service learning: tra didattica e terza missione. Ripensare e riprogettare l'organizzazione nelle scuole e nelle università*, *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, n. 2.
- Conner J.O., (2010). *Learning to unlearn: How a service learning project helped teacher candidates to reframe urban students*. *Teaching and Teacher Education*, n. 26(5), pp. 1170- 1177.
- Conner J.O., & Erickson J., (2017). *When does service- learning work? Contact theory and service-learning courses in higher education*. *Michigan Journal of Community Service Learning*, n. 23(2), pp. 53-65.
- Connor-Greene P., (2002). *Problem based service learning: The evolution of a team project*, *Teaching of Psychology*, n. 29, pp. 193-197.
- Costa M., (2016) *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*, Franco Angeli, Milano.
- Crick B., (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship*. QCA
- Culcasi I, Russo C., (2021). *Progettare il Service-Learning nella dimensione virtuale: un'esperienza di PCTO*. *Tuttoscuola*, n. 611, pp. 36-39.
- De Monticelli R., (2010). *La questione morale*, Raffaello Cortina, Milano.
- De Monticelli R., (2011). *La questione civile*, Raffaello Cortina, Milano.

- De Monticelli R., (2015). *Al di qua del bene e del male*, Einaudi, Torino.
- Delve C., Mintz S., & Stewart G., (1990). *Community service as values education*, JosseyBass, San Francisco.
- DePrince A.P., Priebe S.J., & Newton T., (2011). *Learning about violence against women in research methods: A comparison to traditional pedagogy*. *Psychological trauma; Theory, research, practice and policy*, n. 3, pp. 215-222.
- Dewey J., (1973). *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J., (1974). *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J., (1993). *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J., (1973) *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Di Blasio P., (a cura di), (1995) *Contesti relazionali e processi di sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Dweck C.S, (2000) *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Erickson, Trento.
- Ehrlich T., (1996). *Foreword*. In B. Jacoby & Ass., *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. CA: Jossey-Bass, San Francisco, pp. 11-12.
- Ellerani P., (2017) *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive work-in-progress*, Lisciani, Teramo.
- Ellerani P. G., (2017) *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Teramo: Lisciani Scuola.
- Einfeld A., & Collins D., (2008). *The relationships between service- learning, social justice, multicultural competence, and civic engagement*. *Journal of College Student Development*, n. 49(2), pp. 95- 109.
- Eppler M.A., Ironsmith M., Dingle S.H., & Errickson M.A., (2011). *Benefits of service-learning for freshmen college students and elementary school children*. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, n. 11(4), pp. 102- 115.
- Erickson J., & o'Connor S., (2000). *Service- learning's effect on prejudice: Does it reduce or promote it?* In C. o'Grady (Ed.), *Transforming education, transforming the*

world: The integration of service-learning and multicultural education into higher education, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Erickson J., & Santmire T., (2001). *Psychological bases of effective service- learning*. In J. Anderson, K. Swick, & J. Yff (Eds.), *Strengthening service and learning in teacher education*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education and the ERIC Clearinghouse for Teaching and Teacher Education.

Evans N. & Sawyer, J., (2009) *Internet usage in small businesses in regional South Australia: Service learning opportunities for a local university*. *Education in Rural Australia*, 19(1), pp. 15- 33.

Eyler J., & Giles D. E., (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?*, Jossey-Bass, San Francisco.

Fenzel M.L & Dean R. J., (2011). *Changes in students' social justice and racial attitudes in an undergraduate child psychology service- learning course*. *Journal of Research on Service learning in Teacher Education*, n. 1(2), pp. 20- 30.

Fiorin I., (2016). *Oltre l'aula. La pedagogia del Service Learning*. Mondadori, Milano.

Filges T., Dietrichson J., Viinholt B. C.A., Dalgaard N.T., (2021) *PROTOCOL: Service learning for improving academic success in students in grade K to 12: a systematic review*, *Campbell Systematic Reviews*, n. 17, 2.

Fleck B., Hussey H.D., & Rutledge-Ellison L., (2017). *Linking class and community: An investigation of service learning*. *Teaching of Psychology*, n. 44(3), pp. 232-239.

Freire P., (1970). *Pedagogy of the Oppressed*, Continuum, New York.

Freire P., (2002). *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino.

Furco A., (1996). *Service-learning: a balanced approach to experiential education*. *Expanding Boundaries, Serving and Learning*, pp. 2-6.

Furco A., (2003). *Issues of definition and program diversity in the study of service-learning*. In S. H. Billig (Ed.), *Studying service-learning*. Lawrence Erlbaum Publishing Company.

Furco A., & Root, S. (2010). *Research Demonstrates the Value of Service Learning*. *Phi Delta Kappan*, n. 91(5), pp. 16-20.

Gallese V., (2009) *All'origine dell'interazione con gli altri, La società e gli individui*, (35) XII-2, pp. 115-124.

Gardner H., (2006) *Five minds for the future*, Harvard Business School Press, Boston.

Giles Jr., Dwight E., Eyster J., The theoretical roots of service-learning in John Dewey: toward a theory of service learning, *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, 1, 1994.

Giunti C., Orlandini L., Tortoli L. et al. (a cura di), (2018) *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola – Service Learning*, Indire, Firenze,

Glatthorn A., (1999) *Performance standards and authentic learning, Eye on Education*, Larchmont, NY.

Guarino, A., Zani, B., (2017) *Promuovere civic engagement attraverso il Service Learning*. In *Frontiere di comunità. Complessità a confronto* (a cura di) Davide Boniforti, Cinzia Albanesi, Alberto Zatti.

Holland A., (2009) *Advances in service-learning research: Vol 9. Creating our identities in service-learning and community engagement*, Greenwich, CT, Information Age, pp. 131–158.

Hrivnak G.A., & Sherman C.L.,(2015) *The power of nascency: Realizing the potential of service-learning in an unscripted future*. *International Journal of Organizational*, 18(2), pp. 198- 215.

Harkavy I., & Hartley M., (2010). *Pursuing Franklin's dream: Philosophical and historical roots of service learning*. *American Journal of Psychology*, n. 46(3-4), pp. 418-427.

Hart M., & King J.R., (2007). *Service Learning and literacy tutoring: academic impact on preservice teachers*. *Teaching and Teacher Education*, n. 23, pp. 323–338.

Heidegger M., (1976). *Essere e tempo*, Longanesi, Milano.

Hollis S., (2004). *Blaming me, blaming you: Assessing service learning and participants' tendency to blame the victim*. *Sociological Spectrum*, n. 24(5), pp. 575- 600.

Holsapple M. A., (2012). *Service-learning and student diversity outcomes: Existing evidence and directions for future research*. Michigan Journal of Community Service Learning, n. 18(2), pp. 5- 18.

Houshmand S., Spanierman L. B., Beer A. M., Poteat P. V., Lawson L. J., (2014). *The impact of a servicelearning design course on white students' racial attitudes*. Journal of Higher Education Outreach and Engagement, n. 18(2), pp. 19- 48.

Jacoby B., (1996). *Service-learning in today's higher education*. In B. Jacoby, & Associates (Eds.), *Service-learning in higher education*, CA: Jossey-Bass Inc, San Francisco.

Jones S., (2002). *The underside of service learning*, About Campus, n. 7(4), pp. 10- 15.

Kackar-Cam H., & Schmidt J.A., (2014). *Community-based Service-learning as a context for youth autonomy, competence and relatedness*. The High School Journal, n. 98(1), pp. 83-108.

Keith N.Z., (2016). *Cultivating Practitioners of Democratic Civic Engagement*. Michigan Journal of Community Service Learning, n. 23(1).

Kemmis S., Wilkinson J., Edwards- Groves C., Hardy I., Grootenboer P., Bristol L., (2014). *Changing practices, changing education*, Springer Science+Business Media, Singapore.

Kendall J., & Associates., (1990). *Combining service and learning: A resource book for community and public service*, National Society for Internships and Experiential Education, Raleigh, NC.

Kenworthy A.L., (2010) *Service-Learning and Negotiation: An Educational "Win-Win"*. *Journal of Management Education*, 34(1), pp.62-87.

Kenworthy-U'Ren, A.L., (2008) *A Decade of Service-learning: A Review of the Field Ten Years after*, JOBE's Seminal Special Issue, *Journal of Business Ethics*, 81, 2008, pp. 811–822.

Kielsmeier J.C., (2010). *Build a bridge between service and learning*. Phi Delta Kappan International, n. 91(5), pp. 8-15.

Kiwan D., (2008). *Education for Inclusive Citizenship*, Routledge.

- Kolb D.A., (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, NJ: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Lake V.E., & Jones I., (2008). *Service-Learning in early childhood teacher education: using service to put meaning back into learning*. *Teacher and Teaching Education*, n. 24, pp. 2146–2156.
- Lévinas E., (1983). *Altrimenti che Essere o al di là dell'essenza*, Jaca Book, Milano.
- Lévinas E., (1984). *Etica e infinito. Il volto dell'altro come alterità etica e traccia dell'infinito*, traduzione di Emilio Baccarini, Città Nuova, Roma.
- Lotti P., (2020). *Solidarietà orizzontale per lo sviluppo collettivo: l'Argentina e l'aprendizaje y servicio solidario*. *Educazione aperta*, n. 7.
- McCarthy F. E., (2003) *Service learning triangle: Key concepts, partners, relationships*. Tokyo, Japan: International Christian University.
- Meaney K. S., Bohler H. R., Kopf K., Hernande L., & Scott L. S., (2008). *Service learning and pre- service educators' cultural competence for teaching: An exploratory study*. *Journal of Experiential Education*, n. 31(2), pp. 189- 208.
- Mendel-Reyes M., (1998). *A pedagogy for citizenship: service learning and democratic education*. *New Directions for Students Services*, n. 73, pp. 31-38.
- MIUR., (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- Morin E., (2001) *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E., (2004). *I miei demoni*, Meltemi, Roma.
- Morin E., (2015) *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L., (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Carocci, Roma.
- Mortari L., (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Cortina, Milano.

- Mortari L., (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- Mortari L., (2014). *Pensare esperienze educative*. In L. Mortari e V. Mazzoni, *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*, Edizioni universitarie Cortina, Bologna, pp. 13-30.
- Mortari L., (2015). *Filosofia della cura*, Cortina, Milano.
- Mortari L., (2017). *Costruire insieme un bene comune*. In L. Mortari (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano, pp. 9-33.
- Mortari L., (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Franco Angeli, Milano.
- Mortari L., Ubbiali M., (2018) *Service learning e civic engagement una nuova politica per l'educazione in Service learning: tra didattica e terza missione*, Sapere pedagogico e Pratiche educative, n. 2.
- Nancy J.L., (2001). *Essere singolare plurale*, Einaudi, Torino.
- Osler A., & Starkey H. (2005). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education.*, Open University Press
- Platone., (2000). *Tutti gli scritti*. A cura di G. Reale, Bompiani, Milano.
- Pulcini E., (2009). *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Ricoeur P., (1990). *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano.
- Ricoeur P., (2007). *Etica e morale*. Morcelliana, Brescia.
- Sigmon R.L., (1994). *Linking service with learning*, Council of Independent Colleges, Washington, DC.
- Sigmon R.L., (1979). *Service-learning: Three Principles. Synergist*. National Center for ServiceLearning, ACTION, n. 8(1), pp. 9-11.
- Simons L., Fehr L., Hogerwerff F., Blank N., Georganas D., Russell B., (2011). *The application of racial identity development in academic-based service learning*. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, n. 23(1), pp. 72- 83.

- Soska T. M., Sullivan-Cosetti M., & Pasupuleti S., (2010) *Service Learning: Community Engagement and Partnership for Integrating Teaching, Research and Service*. Journal of Community Practice, 18 (2), pp. 139-147.
- Stoecker R., & Tryon E.A. (Eds.) (2009) *The Unheard Voices: Community Organizations and Service Learning*, Temple University Press Philadelphia.
- Sperling R., (2007). *Service-learning as a method of teaching multiculturalism to white college students*. Journal of Latinos and Education, n. 6(4), pp. 309- 322.
- Stanton T., Giles D., Cruz N., (1999). *Service-learning: A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Stein E., (1993). *Una ricerca sullo Stato*, Città Nuova, Roma.
- Stein E., (1999). *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica*, Città Nuova, Roma.
- Tapia M. N., (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma.
- Tapia M.N., (2010). *Service learning widespread in Latin America*. The Phi Delta Kappan, n. 91(5), pp. 31-32.
- Tapia M. N., Bridi G., Maidana M. P., Rial S., (2015). *El compromiso social como pedagogía, Aprendizaje y solidaridad en la escuela*. RIDAS. Revista iberoamericana de aprendizaje servicio: Solidaridad, ciudadanía y educación, n. 2, pp. 99–116.
- Trincherò R., (2004) *I metodi della ricerca educativa. Costruire, valutare, certificare competenze*, Erickson, Trento.
- Ubbiali M., (2017). *Il service learning: un'analisi sistematica della letteratura*. In L. Mortari (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano, pp. 71-215.
- Vigilante A., (2014). *Il service learning: come integrare apprendimento e impegno sociale*. Educazione Democratica, n. 7, pp. 155-193.
- Wenger E.,(2006) *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano.

- White A., (2001) *Meta-analysis of service-learning research in middle and high schools* (Unpublished doctoral dissertation). University of North Texas, Denton,
- Wiggins G., (1993) *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 105–113.
- Wilson J.C., (2011). *Service- learning and the development of empathy in U.S. college students*. *Education & Training*, n. 53(2/3), pp. 207- 217.
- Wright A., Calabres N., Henry J., (2009). *How service and learning came together to promote “cura personalis”*. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, n. 20(2), pp. 274- 283.
- Wurdinger D. D., Carlson J. A., (2010). *Teaching for experiential learning: Five approaches that work* Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, Lanham.
- 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), pp. 9-27. doi: 10.5465/amle.2010.0072.
- Zambrano M., (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Cortina, Milano.

Sitografia

Fiorin I. (2016) Service Learning e cambia il Paradigma, Scuola e Formazione, 47-50.

<https://eis.lumsa.it/sites/default/files/eis/img/47-50%20Fiorin.pdf>

European Association of Service-Learning in Higher Education (2020). Practical Guide on e-ServiceLearning in response to Covid-19.

https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2020/10/Practical-guide-on-eServiceLearning_web.pdf 1

Giunti C, Orlandini L, Tortoli L. (2018) Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola – Service Learning". Avanguardie Educative Indire.

<https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/linee-guida-per-limplementazione-dellidea-quot-dentro-fuori-la-scuola-service-learning-quot-v-1-0>

Lubello G.G (2022), Service learning: strutture e funzioni, Mizar. Costellazione di pensieri, n. 17.

"Dentro/fuori la scuola - Service Learning. Toolkit per la collaborazione tra scuola e Terzo Settore educativo" - v. 1.0 [2023]

<https://webthesis.biblio.polito.it/23931/1/tesi.pdf>

<https://www.servicelearning.de/english>

<https://www.clayss.org/recursos/>

<https://www.clayss.org/en/resources/>

<https://repository.uniservitate.org/>

<https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/service-learning>

<https://eis.lumsa.it/esperienze/esperienze-di-service-learning>

https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ENG_CEE_Impact.pdf

<https://slead-europe.eu/slead-a-european-online-training-programme/>

<https://slead-europe.eu/slead-a-european-online-training-programme/>

<https://blog.questfield.ro/>

“Dentro/fuori la scuola - Service Learning. Toolkit per la collaborazione tra scuola e Terzo Settore educativo” - v. 1.0 [2023]

<https://www.youtube.com/watch?v=0FSDQDjUsF0>

<https://biblioteca.indire.it/esperienza/view/472/scuola-libera-tutti-unidea-di-scuola>

<https://biblioteca.indire.it/esperienza/view/98/lesperienza-del-pertini-multiservice>

<https://biblioteca.indire.it/esperienza/view/416/luccaway-un-portale-e-commerce>

<https://biblioteca.indire.it/esperienza/view/423/compagni-di-studio>

<https://www.servicelearning.de/praxis/lde-schulbeispiele-aus-dem-netzwerk>

<https://www.clayss.org/recursos>

<https://slead-europe.eu/what-is-service-learning/>

Public Law 16 novembre 1990, n. 101-610, National and Community Service Act.

https://www.nationalservice.gov/sites/default/.../cnsc_statute.pdf (ver. 15.12.2015).

Public Law 21 settembre 1993, n. 103-82, National and Community Service Trust Act.

http://www.nationalservice.gov/sites/default/files/documents/cnsc_statute_1993.pdf
(ver.15.12.2015).

<https://nylc.org/k-12-standards/>