





## Il Service Learning all'università: processi riflessivi per la trasformazione nella formazione dei pedagogisti

### Service Learning in higher education: reflective processes for transformation in the training of pedagogues

Francesca Pedone  | Università degli Studi di Palermo | francesca.pedone@unipa.it

Maria Moscato  | Università degli Studi di Palermo | maria.moscato01@unipa.it

Marika Cardinale  | Università degli Studi di Palermo | marika.cardinale@unipa.it

#### Abstract (EN)

This paper presents a Service Learning project developed for students in the Master's Degree Programme in Pedagogical Sciences at the University of Palermo, in collaboration with the university's TLC, and examines its educational impact through the analysis of reflective writings by 84 future pedagogues. Integrating theory and practice, Service Learning engages students in community service while fostering learning and democratic citizenship. Grounded in the idea that professional development in Education is a gradual process involving skills transformation and professional identity, the project hypothesised that a Service Learning experience supported by systematic reflection tools adapted from Ash and Clayton's DEAL model could enhance students' understanding of their professional profiles. The findings highlight Service Learning's potential to support the construction of professional identity and to strengthen awareness of the pedagogist's socio-political and transformative role.

**Keywords:** Service Learning, reflexivity, professional identity, transformation

#### Abstract (IT)

Il contributo illustra l'impianto e i risultati di un progetto di Service Learning rivolto agli studenti di Scienze Pedagogiche dell'Università degli Studi di Palermo, realizzato in collaborazione con il TLC d'Ateneo, analizzandone le ricadute formative attraverso gli elaborati riflessivi di 84 futuri pedagogisti. Il Service Learning, integrando teoria e pratica, coinvolge gli studenti in attività di servizio alla comunità, promuovendo apprendimento e cittadinanza democratica. Partendo dall'idea che lo sviluppo professionale in ambito educativo sia un processo graduale di acquisizione e trasformazione di competenze e dimensioni identitarie, il progetto ha ipotizzato che l'esperienza di Service Learning, supportata da strumenti di riflessione sistematica ispirati al modello DEAL di Ash e Clayton, potesse favorire una comprensione del profilo professionale e agire come catalizzatore nella costruzione dell'identità professionale e della consapevolezza del ruolo trasformativo del pedagogista.

**Parole chiave:** Service Learning, riflessività, identità professionale, trasformazione

## 1. Definizione e fondamento del Service Learning all'università: una premessa di senso

Il rapporto UNESCO *Reimagining our futures together: a new social contract for education* (2021) ha offerto un'analisi approfondita delle sfide attuali e future dell'educazione, assumendo una prospettiva innovativa sul ruolo trasformativo dell'istruzione nella promozione del cambiamento sociale (Tarozzi & Milana, 2022) e sottolineando l'urgenza di ridefinire approcci e finalità dell'insegnamento e dell'apprendimento attraverso metodologie orientate alla collaborazione, alla solidarietà e alla cura. L'obiettivo è delineare un nuovo contratto sociale capace di ampliare il concetto di cittadinanza, promuovendo un'idea educativa basata sull'interdipendenza tra saperi, contesti sociali e processi formativi.

All'interno di questa cornice, il rapporto valorizza modelli educativi capaci di sviluppare negli studenti competenze, atteggiamenti e capacità per affrontare le incertezze del mondo contemporaneo, attraverso il dialogo costante con la realtà e l'integrazione dei saperi (Cinque et al., 2021). In questo scenario, il Service Learning (SL) viene riconosciuto come una metodologia in grado di avvicinare i giovani ai valori della solidarietà e della cooperazione, superando barriere tra gruppi sociali e tra scuola e comunità. Il SL permette agli studenti di confrontarsi con sistemi e contesti più ampi e di contribuire alla costruzione di una società più equa e coesa, favorendo anche una rinnovata relazione con l'ambiente e il territorio.

D'altra parte, le critiche al valore educativo del SL sono spesso riconducibili al fatto che queste esperienze vengono confuse con le attività di servizio alla comunità. Non è sempre facile, infatti, cogliere la differenza tra queste due pratiche. Alla mancanza di chiarezza si aggiunge il fatto che esso assume differenti forme, in quanto viene adattato per rispondere alle esigenze e agli obiettivi del contesto locale. Sono più di 200 le definizioni di SL finora pubblicate, ognuna delle quali conferisce una particolare sfumatura alla pratica. Mentre alcune definizioni ne mettono in luce i benefici per la comunità, altre pongono l'accento sull'apprendimento delle competenze civiche degli studenti. Alcune definizioni suggeriscono che si può parlare di SL solo se le attività a beneficio della comunità sono svolte per un lungo periodo di tempo. Secondo altre definizioni, invece, un'attività può essere considerata di SL solo se orientata al conseguimento di obiettivi di giustizia sociale. Nel complesso, secondo la maggior parte delle definizioni, la sua essenza è data dall'integrazione di esperienze di servizio comunitario alle esperienze didattiche in aula, in modo tale che le due esperienze si rafforzino a vicenda. Una delle definizioni più autorevoli è stata formulata da Bringle e Hatcher nel 1995 e definisce il SL come:

course-based, credit-bearing educational experience that allows students to (a) participate in an organized service activity that meets identified community needs and (b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of civic responsibility (p. 112).

Appare chiaro come la definizione ponga l'accento su come il SL integri organicamente servizio alla comunità e apprendimento accademico in un'esperienza curricolare che risponde a bisogni reali e, soprattutto, trova nella riflessione critica il dispositivo essenziale per trasformare l'esperienza in comprensione profonda. In questa prospettiva, il SL è sempre progettato in modo intenzionale, strutturato e connesso agli obiettivi del curriculum (Salam et al., 2019), distinguendosi così da tirocini, pratiche professionalizzanti o volontariato: mentre in queste esperienze gli studenti "servono per apprendere", nel SL "apprendono per servire" (Bringle & Hatcher, 2009). Elemento distintivo del SL è anche la natura paritaria della relazione con la comunità, coinvolta come partner educativo nella fase di progettazione. Ciò consente di superare la logica donatore-beneficiario per favorire uno scambio reciproco orientato al bene comune. Le basi teoriche di questo approccio risiedono nell'apprendimento esperienziale di Dewey (1938), con l'idea dell'"imparare facendo" e del ruolo

dell'educazione nello sviluppo della comunità, e nella pedagogia critica di Freire (1970), che evidenzia come l'esperienza vissuta e la riflessione critica consentano allo studente di riconoscersi come soggetto attivo, trasformando la relazione tra teoria e prassi e alimentando un'educazione autenticamente democratica.

L'università è il luogo in cui formazione professionale e educazione alla cittadinanza democratica si intrecciano, con l'obiettivo di formare professionisti preparati e consapevoli del proprio ruolo nella società (Resch & Knapp, 2020). Il SL risponde pienamente a questa esigenza, incarnando la vocazione universitaria e configurandosi come metodologia innovativa capace di coniugare apprendimento accademico e responsabilità sociale. Attraverso di esso, la terza missione universitaria si concretizza in un ripensamento del curriculum orientato alla trasformazione migliorativa della realtà: l'immersione degli studenti in contesti reali attiva, infatti, un circolo virtuoso di riflessione e azione che coinvolge tutti gli attori partecipanti (Colazzo & Ellerani, 2018).

### 1.1 Il Service Learning come pratica riflessiva e trasformativa nella formazione del pedagoga

Nel campo dell'educazione, lo sviluppo professionale può essere compreso come un processo dinamico di acquisizione e trasformazione di competenze e identità professionali, attraverso il quale individui e comunità educative migliorano, arricchiscono e rinnovano le proprie pratiche, assumendo in modo sempre più consapevole le responsabilità dei ruoli ricoperti. Le ricerche individuano tra gli indicatori di tale sviluppo l'evoluzione delle proprie pratiche, la crescita della capacità riflessiva, la comprensibilità delle proprie pratiche ai propri occhi e agli occhi dei colleghi, nella consapevolezza della propria professionalità, che diventa sempre più significativa ed intenzionale (Galeotti & Del Gobbo, 2019; Portelance et al., 2014). Diventa necessario, dunque, fondare i percorsi formativi su solide basi epistemologiche, teoriche e metodologiche, rispettose della natura intrinsecamente educativa del ruolo professionale. In questa prospettiva, la questione delle competenze acquista un valore cruciale: esse devono essere intese come capacità autonome e responsabili di mobilitare conoscenze e abilità in contesti complessi, e non come semplici prestazioni osservabili. Il SL, inteso come dispositivo pedagogico trasformativo, contribuisce a consolidare tale impostazione poiché mette in dialogo dimensione teorica e dimensione pratica, attivando processi riflessivi che interrogano i saperi accademici e li rendono vitali e significativi per affrontare questioni educative rilevanti (Fioretti et al., 2023).

Il SL trova qui la sua collocazione come pratica autenticamente trasformativa e la sua valenza formativa deriva dal considerare l'esperienza come spazio di costruzione di significati, all'interno del quale la riflessione assume un ruolo costitutivo. La riflessione esperienziale – o metariflessione – permette infatti di collegare il piano dell'azione a quello della concettualizzazione, attribuendo senso agli eventi vissuti, confrontandoli con conoscenze pregresse e riorganizzando i quadri interpretativi in una prospettiva evolutiva (Schön, 2024). Questa visione dell'esperienza come processualità riflessiva è profondamente coerente con l'idea dell'azione educativa come praxis: un circolare sapere-agire trasformativo orientato alla promozione del cambiamento attraverso l'implementazione creativa di un proposito. Nella formazione del pedagoga, tale prospettiva implica la capacità di interrogare i propri presupposti, rivedere punti di vista, riformulare problemi e modificare approcci mentali e comportamentali. La riflessione, pertanto, non è un elemento accessorio, ma una componente imprescindibile della professionalità educativa, poiché permette di affrontare l'imprevedibilità delle situazioni reali senza ricorrere a un agire automatico o cristallizzato, superando pregiudizi, semplificazioni e "tutti quegli abiti che chiudono la mente e la rendono refrattaria a considerare nuovi problemi e a ospitare nuove idee" (Dewey, 1961, p. 93).

In questa direzione, appare indispensabile che i percorsi di SL rivolti ai futuri pedagogisti siano affiancati da dispositivi intenzionalmente progettati per sostenere e consolidare le competenze riflessive, favorendo la costruzione di un pensiero critico capace di “discriminare concezioni divergenti” (Salerni & Zanazzi, 2018, p. 56). Tali dispositivi – teorici, metodologici e dialogici – costituiscono una condizione imprescindibile affinché l’esperienza si trasformi in apprendimento significativo e il SL possa esprimere appieno il suo potenziale formativo e trasformativo.

## 2. Il progetto di Service Learning nel CdS LM-85: genesi e architettura

Nell’ottica di rinnovamento della didattica universitaria e di rafforzamento del legame tra formazione accademica e territorio, il *Centro per l’innovazione e il miglioramento della didattica universitaria* (TLC-CIMDU) dell’Università degli Studi di Palermo ha promosso, a partire dall’anno accademico 2023–2024, un progetto biennale di SL con l’obiettivo generale di: migliorare l’efficacia formativa dei corsi di studio; favorire il coinvolgimento attivo degli studenti e aumentare la loro motivazione, rendendoli più consapevoli e autonomi nel loro percorso di apprendimento; supportare le realtà bisognose del territorio.

La scelta del CdS LM-85 di aderire al progetto è motivata dalla necessità di integrare teoria e pratica, coinvolgendo docenti e studenti in un processo di insegnamento-apprendimento innovativo, approccio che si allinea perfettamente con le finalità del CdS. Il progetto è stato concepito con obiettivi differenziati per le varie figure coinvolte. Per la comunità, ha rappresentato un intervento volto a promuovere azioni pedagogiche nei contesti più critici, rafforzando prevenzione, protezione e benessere in un’ottica inclusiva. Per gli studenti, il percorso ha avuto un impatto formativo multidimensionale, favorendo la crescita personale, il potenziamento delle competenze relazionali e cognitive, l’approfondimento dei contenuti accademici e una maggiore sensibilità sociale e civile. Per i docenti e per l’università, infine, il progetto ha costituito un’occasione di sviluppo professionale, di dialogo interdisciplinare e di consolidamento del legame con il territorio, contribuendo anche all’innovazione della ricerca e della didattica.

Nella prima annualità hanno aderito al progetto i docenti di cinque insegnamenti. Considerata la presenza di un numero significativo di studenti lavoratori, la partecipazione è stata resa facoltativa: complessivamente hanno aderito circa 120 studenti, distribuiti tra le cinque discipline coinvolte. Tra queste, l’insegnamento di *Pedagogia speciale per l’inclusione* (PAED-02/A, 9 CFU), nucleo centrale dell’esperienza qui analizzata, ha coinvolto sei stakeholder del territorio siciliano (cinque con sede a Palermo e uno ad Agrigento): realtà operanti in contesti di rischio, disagio, marginalità e crisi che hanno offerto agli studenti l’opportunità di confrontarsi con situazioni educative complesse e diversificate. L’insegnamento ha visto la partecipazione di 84 studenti del primo anno, i quali hanno portato a termine il percorso consegnando elaborati finali che costituiscono il corpus di analisi del presente contributo.

Il percorso di SL sviluppato nell’ambito del corso è stato articolato secondo una struttura specifica, pensata per integrare formazione teorica, esperienza sul campo e riflessione sistematica. Esso ha previsto: un seminario introduttivo (2 ore), a cura del G.L.S.L., rivolto a tutti gli studenti dei CdS coinvolti; una formazione in aula (15 ore), dedicata all’analisi dei contesti di intervento e alla pianificazione delle attività da realizzare sul campo; il lavoro sul campo (minimo 15 ore); la riflessione e valutazione, attraverso la somministrazione di strumenti ispirati al modello DEAL di Ash e Clayton (2004, 2009), che hanno portato alla produzione di elaborati (15 ore) e a una valutazione formativa finale (3 ore).

Ci si è proposti di favorire la riflessione, individuale e collettiva, dei futuri pedagogisti sulla loro pratica ponendo l’attenzione sulle esperienze vissute nel periodo di SL e la relazione con quanto precedentemente e contemporaneamente studiato o vissuto riprendendo il paradigma dell’apprendimento esperienziale. La finalità principale è stata quella di sviluppare, tramite l’auto

riflessione e il confronto di esperienze tra colleghi e con il docente in aula, un sapere critico e un atteggiamento riflessivo trasformando le proprie cornici di riferimento e le proprie prospettive.

### 3. L'impianto valutativo

Come si è detto, nel quadro della terza missione e dell'innovazione didattica, il SL si configura come una metodologia capace di creare connessioni significative tra università e territorio, coniugando nuove pratiche formative e responsabilità sociale. Perché questo potenziale sia pienamente riconosciuto, il SL deve essere integrato nei processi di progettazione e valutazione dei corsi. La valutazione riveste un ruolo decisivo: permette non solo di misurarne l'impatto sugli apprendimenti e sull'innovazione didattica, ma anche di valorizzarlo nel dibattito nazionale sulla qualità della formazione universitaria.

In particolare, la valutazione degli studenti rappresenta un elemento chiave per verificare il raggiungimento degli obiettivi formativi, attestare l'efficacia del modello e garantire che l'esperienza produca un apprendimento autentico e significativo. La letteratura mostra che il SL richiede dispositivi riflessivi rigorosi e, per tale ragione, è stato adottato il modello DEAL di Ash e Clayton, ampiamente utilizzato per valutare l'apprendimento riflessivo in contesti esperienziali. Il modello orienta la valutazione in tre dimensioni fondamentali: "Potenziamento Accademico" (PA), ovvero il collegamento tra teoria e pratica, rielaborazione critica dei concetti; "Crescita Personale" (CP), focalizzato sullo sviluppo dell'autoconsapevolezza e rinegoziazione dei propri assunti; "Impegno Civico" (IC), cioè la comprensione del proprio ruolo nella comunità e capacità di individuare strategie di cambiamento.

Più nel dettaglio, il processo valutativo si articola in tre fasi: "Describe" – descrizione oggettiva dell'esperienza, focalizzata su elementi rilevanti per PA e IC; "Examine" – analisi critica dell'esperienza, confrontando teoria e pratica (PA), esplorando aspetti personali (CP) e valutando le azioni svolte (IC); "Articulate Learning" – sintesi dell'apprendimento attraverso domande guida (cosa ho imparato, come, perché è importante, come lo userò), valutando trasformazioni nei tre ambiti. Per chiarezza espositiva, si riportano di seguito tre tabelle riepilogative del modello adattato, corredata dei prompt forniti agli studenti e un esempio di valutazione (Tabb. 1-3).

Tabella 1. Applicazione del modello deal agli elaborati degli studenti partecipanti al percorso di SL offerto per l'insegnamento Pedagogia speciale per l'inclusione – Fase di "Describe"

	FASE 1	PA: Potenziamento Accademico	CP: Crescita Personale	IC: Impegno Civico	PROMPT
<b>DEAL</b>	<p><u>DESCRIBE</u>            Descrivere la propria esperienza di SL (raccolta oggettiva dei fatti).            Gli studenti riportano fatti concreti e dettagli dell'esperienza vissuta senza interpretazioni o giudizi.            Si focalizzano su ciò che è accaduto, chi era coinvolto e quale era il contesto.            Forniscono descrizioni dettagliate e basate sui fatti delle loro esperienze.</p>	<p>Spiegano e analizzano un concetto appreso durante il corso e la discussione in aula.            Identificano e analizzano un concetto teorico che si correla con la loro esperienza di SL.            Descrivono un'esperienza legata all'apprendimento, identificano quali concetti teorici o abilità sono stati messi in pratica.</p>	<p>Attraverso la descrizione delle proprie azioni, gli studenti prendono consapevolezza emotiva e comportamentale, evidenziando eventuali difficoltà o progressi personali.</p>	<p>Descrivono e identificano l'obiettivo su cui stanno lavorando (come parte di un progetto di gruppo o per conto dell'organizzazione) e considerano l'approccio adottato dalla comunità per raggiungere questo obiettivo.            La descrizione può mettere in luce il contesto sociale e il ruolo dello studente all'interno della comunità, fornendo dati per una successiva valutazione critica.</p>	<p><i>Chi?</i>  <i>Cosa?</i>  <i>Dove?</i>  <i>Quando?</i>  <i>Perché?</i></p>
<b>SM – Struttura per l'assistenza di adulti con disagio psichico</b>	<p>L'elaborato descrive dettagliatamente l'esperienza di SL.            Ha spiegato il <b>contesto</b> e il suo ruolo nella cooperativa, sottolineando l'obiettivo di ampliare le sue competenze, passando dalla prima infanzia (esperienza pregressa) all'educazione degli adulti.            Ha descritto <b>le attività svolte</b>, tra cui il coinvolgimento nei laboratori di ceramica e musicoterapia, l'interazione con gli utenti e l'osservazione dei PEI (Piani Educativi Individualizzati).            Ha evidenziato <b>le difficoltà organizzative</b> incontrate.  <b>PA:</b> L'esperienza ha permesso di osservare da vicino il funzionamento dei PEI e di applicare conoscenze pedagogiche in un contesto reale.  <b>CP:</b> Ha riconosciuto le sue paure iniziali e il processo di adattamento a una realtà educativa diversa.  <b>IC:</b> Ha analizzato il valore del servizio nella comunità e il suo impatto sugli utenti.</p>				

Tabella 2. Applicazione del modello deal agli elaborati degli studenti partecipanti al percorso di SL offerto per l'insegnamento Pedagogia speciale per l'inclusione – Fase di "Examine"

	FASE 2	PA: Potenziamento Accademico	CP: Crescita Personale	IC: Impegno Civico	PROMPT
DEAL	<p><u>EXAMINE</u></p> <p>Esaminare l'esperienza (analisi critica dell'esperienza).</p> <p>Gli studenti analizzano il concetto come lo hanno sperimentato nella pratica: l'obiettivo è individuare connessioni tra esperienza e teoria. Passano dalle descrizioni oggettive alle valutazioni analitiche, in cui vengono sollecitati a elaborare un giudizio ragionato mediante argomenti validi.</p>	<p>Analizzano le somiglianze e le differenze tra teoria e pratica per generare nuove comprensioni dei concetti teorici che hanno appreso. Valutano la loro comprensione del concetto in relazione alla loro esperienza di SL.</p> <p>Analizzano come l'esperienza ha ampliato la loro comprensione accademica.</p>	<p>Esplorano ciò che l'esperienza di SL ha messo in luce delle loro caratteristiche personali: punti di forza e debolezza, senso dell'identità, presupposti, credenze e convinzioni, ecc.</p> <p>L'esame dell'esperienza aiuta gli studenti a comprendere le proprie risposte emotive, atteggiamenti e convinzioni, portando a un'evoluzione della consapevolezza di sé.</p>	<p>Esaminano anche gli effetti positivi e negativi che l'adozione di questo approccio ha avuto sul raggiungimento di questo obiettivo e propongono approcci alternativi.</p>	<p><i>In che modo l'esperienza ha contribuito al tuo sviluppo accademico o professionale? Quali emozioni, convinzioni o atteggiamenti sono emersi? Come ha influito sulla comprensione del tuo ruolo nella comunità?</i></p>
SM – Struttura per l'assistenza di adulti con disagio psichico	<p>Ha riflettuto sugli aspetti positivi e sulle criticità, facendo emergere un'analisi dettagliata dell'esperienza.</p> <p><b>PA:</b> Ha confrontato la <b>teoria con la pratica</b>, evidenziando che i modelli pedagogici studiati non sempre trovano un'applicazione immediata nei contesti reali.</p> <p>Ha osservato <b>criticità nel metodo educativo</b> adottato dagli operatori.</p> <p>Ha rilevato <b>una mancanza di preparazione iniziale</b>, che ha reso più difficile il coinvolgimento attivo nelle attività educative.</p> <p><b>CP:</b> Ha riconosciuto il suo <b>cambiamento di prospettiva</b>: da una visione condizionata dai pregiudizi iniziali a una comprensione più consapevole del contesto. <i>"All'inizio dell'esperienza ero incerta su come relazionarmi con gli utenti, avevo timore di non sapere cosa dire o come comportarmi. Con il tempo, però, ho capito che bastava mettersi in ascolto, osservarli e accogliere i loro bisogni senza pregiudizi. Questo mi ha permesso di entrare in relazione con loro in modo più autentico e naturale."</i> <i>"Prima di iniziare pensavo che sarebbe stato difficile trovare un punto di contatto con loro. Credevo che il disagio psichico creasse una barriera insormontabile. Invece, ho capito che dietro ogni comportamento c'è una storia da conoscere."</i></p> <p>Ha sviluppato maggiore <b>consapevolezza della gestione emotiva</b>, affrontando le sue insicurezze nel lavorare con utenti con disabilità psichiche.</p> <p>Ha sentito <b>frustrazione per la mancanza di coinvolgimento da parte degli operatori</b>, che ha limitato il suo contributo attivo.</p> <p><b>IC:</b> Ha riflettuto sulla <b>differenza tra inclusione e semplice integrazione</b>, riconoscendo l'importanza di creare spazi educativi realmente accoglienti. <i>"Mi sono resa conto che non basta far partecipare le persone alle attività per dire che sono incluse. L'inclusione non è solo 'esserci', ma sentirsi accolti, valorizzati e sentirsi parte attiva di un gruppo. Ho capito che creare un ambiente accogliente significa riconoscere i bisogni di ognuno e dare loro uno spazio in cui sentirsi ascoltati e rispettati."</i></p> <p>Ha analizzato l'<b>impatto delle relazioni educative</b> nel promuovere il benessere degli utenti.</p>				

Tabella 3. Applicazione del modello deal agli elaborati degli studenti partecipanti al percorso di SL offerto per l'insegnamento Pedagogia speciale per l'inclusione – Fase di "Articulate learning"

	FASE 3	PA: Potenziamento Accademico	CP: Crescita Personale	IC: Impegno Civico	PROMPT
DEAL	<u>ARTICULATE LEARNING</u> Articolare l'apprendimento nelle riflessioni. Esplicitare l'apprendimento si configura come trasformazione e dell'esperienza in conoscenza applicabile. Gli studenti valutano l'adeguatezza del concetto teorico nel contesto esperienziale.	Vengono invitati a considerare se la loro comprensione del concetto teorico è cambiata nel corso del semestre e quali, se ce ne sono, ulteriori domande devono essere poste per ottenere una comprensione più approfondita di questo concetto. Chiariscono quali conoscenze e competenze hanno sviluppato e come potranno applicarle nei loro studi o nella loro futura carriera.	Indicano anche i cambiamenti che vorrebbero apportare a se stessi, come rivelato attraverso la loro esperienza di servizio. La riflessione aiuta a rafforzare la fiducia in se stessi, a riconoscere aree di miglioramento e a sviluppare strategie per la propria crescita personale.	Esplicitando l'apprendimento, gli studenti delineano come il loro coinvolgimento nella comunità possa tradursi in azioni future consapevoli, rafforzando la loro responsabilità civica.	<i>Cosa ho imparato? (esaminare l'apprendimento); Come, nello specifico, l'ho imparato? (fornire prove specifiche a supporto dell'apprendimento); Perché questo apprendimento è importante, o significativo? (trovare importanza nell'apprendimento); In che modo utilizzerò questo apprendimento, o quali obiettivi, per migliorare me stesso, la qualità del mio apprendimento, o la qualità delle mie future esperienze o servizi? (valutare l'apprendimento e decidere se ha soddisfatto, o soddisferà, obiettivi a breve e lungo termine).</i>
SM – Struttura per l'assistenza di adulti con disagio psichico	Ha espresso in modo chiaro come questa esperienza influenzerà il tuo percorso futuro. PA: si propone di potenziare la propria capacità di osservare criticamente i contesti educativi e di applicare strategie più mirate all'inclusione. CP: manifesta di aver compreso che <b>il lavoro educativo richiede adattabilità, pazienza e capacità di relazione.</b> IC: Ha maturato una maggiore sensibilità verso il ruolo della pedagogia nel promuovere il cambiamento sociale. <i>"Ho capito che il lavoro educativo non si limita alla trasmissione di conoscenze, ma ha un impatto molto più ampio: può dare alle persone strumenti per sentirsi parte della società, per esprimersi e per riconoscere il proprio valore. La pedagogia non è solo formazione, ma un mezzo per costruire comunità più inclusive e consapevoli."</i>				

Una valutazione così strutturata risponde anche ad una duplice esigenza: da un lato, scongiurare il rischio di confondere soddisfazione e apprendimento; dall'altro, rispondere alle critiche rivolte all'università riguardo la scarsa attenzione allo sviluppo di competenze come pensiero critico, problem solving situato e capacità di trasferire i saperi teorici nella realtà.

### 3.1 I risultati

L'analisi qualitativa degli 84 elaborati riflessivi è stata condotta attraverso un'analisi tematica guidata da framework teorico (Terry et al., 2017), in cui le tre dimensioni del modello DEAL (PA, CP e IC) hanno costituito le categorie analitiche iniziali entro cui sono stati organizzati i contenuti dei report degli studenti. All'interno di queste categorie, i testi sono stati analizzati attraverso una lettura iterativa e comparativa volta a individuare pattern ricorrenti e nuclei di significato emergenti.

Il processo di codifica ha seguito una logica ibrida (Fereday & Muir-Cochrane, 2006), combinando una prima strutturazione deduttiva delle categorie analitiche con l'emersione induttiva di sottotemi dai dati, secondo procedure di analisi tematica che si ispirano ad alcune pratiche di codifica proprie della Grounded Theory (Keane & Thornberg, 2025).

Le evidenze rilevate sono state successivamente classificate in macro-aree tematiche interne a ciascuna dimensione, al fine di restituire la complessità e la variabilità delle esperienze documentate dagli studenti. Per rafforzare l'affidabilità interpretativa e ridurre possibili bias individuali, è stato previsto un secondo step di analisi basato su un confronto tra le ricercatrici (Trincherò, 2015). In questa fase i dati sono stati riletti collegialmente alla luce della letteratura scientifica di riferimento e le interpretazioni preliminari sono state discusse attraverso un processo di negoziazione intersoggettiva; ciò ha consentito di affinare e riorganizzare le categorie emerse, portando all'individuazione condivisa di modalità tipiche di risposta e di nuclei tematici. Questo processo di triangolazione ha contribuito a rafforzare la robustezza dell'analisi, permettendo di coniugare la strutturazione offerta dal modello DEAL con una sensibilità interpretativa attenta alla specificità del percorso formativo.

I risultati così ottenuti testimoniano l'impatto multidimensionale dell'esperienza di SL sulla formazione dei futuri pedagogisti e hanno rivelato sia punti di forza significativi sia aree di criticità che hanno richiesto ulteriore attenzione nella progettazione successiva.

La quasi totalità degli studenti (95%) ha fatto riferimento a concetti teorici appresi nei corsi collegandoli all'esperienza pratica di SL, confermandone la capacità di fungere da ponte tra conoscenze accademiche e realtà operativa, permettendo agli studenti di verificare, problematizzare e ridefinire i costrutti teorici alla luce dell'esperienza sul campo. Tuttavia, il livello di profondità dell'analisi è risultato variabile: mentre alcuni studenti hanno limitato il collegamento a semplici accenni alla teoria, altri hanno sviluppato confronti critici articolati tra modelli pedagogici studiati e loro applicabilità nei contesti reali.

Un numero significativo di studenti (55%) ha mostrato capacità di riflessione critica sulle dinamiche educative, analizzando metodologie, approcci degli operatori e impatto sulle persone coinvolte, riconoscendo sia buone pratiche sia criticità strutturali all'interno delle organizzazioni partner. Emerge dagli elaborati come l'esperienza abbia permesso di osservare criticamente i contesti educativi, evidenziando che i modelli pedagogici studiati non sempre trovano un'applicazione immediata nelle realtà complesse, caratterizzate da vincoli organizzativi, risorse limitate e dinamiche relazionali articolate.

Il 90% degli studenti ha riflettuto in modo significativo sulle proprie emozioni, sulle difficoltà incontrate e sul proprio approccio professionale, individuando punti di forza e aree di miglioramento. L'esperienza di SL ha funzionato come dispositivo di consapevolizzazione, permettendo agli studenti di confrontarsi con le proprie rappresentazioni, pregiudizi e insicurezze.

Sono emerse in particolare due sfere centrali della crescita personale:

1. consapevolezza delle difficoltà del ruolo educativo: gli studenti hanno riconosciuto la complessità del lavoro educativo, comprendendo che operare con e per le persone richiede ascolto, adattabilità e riflessione continua;
2. consapevolezza del valore della relazione educativa: numerosi elaborati testimoniano un processo di trasformazione del proprio modo di stare nella relazione educativa. Gli studenti

hanno descritto il passaggio da una visione condizionata da pregiudizi iniziali a una comprensione più autentica e consapevole. Molti hanno narrato come l'incertezza iniziale su come relazionarsi con gli utenti si sia trasformata nella comprensione che bastava mettersi in ascolto, osservare e accogliere i bisogni senza pregiudizi, sviluppando così una modalità relazionale più autentica e naturale. Hanno riconosciuto che l'empatia e l'ascolto possono abbattere barriere che inizialmente apparivano insormontabili.

Dalle riflessioni degli studenti emerge una forte eterogeneità nella capacità di comprendere il ruolo del pedagogo all'interno dei sistemi educativi e sociali. Solo una piccola parte dei partecipanti ha espresso una visione pienamente critica e strutturata, affermando, ad esempio, che *“se il sistema educativo non riesce a rispondere ai bisogni di tutti, significa che va ripensato. Il pedagogo ha il compito di incidere sulle politiche educative e di proporre soluzioni concrete per l'inclusione reale”* [GGA]. Questa prospettiva, che riguarda circa il 10% dei report analizzati, evidenzia una consapevolezza approfondita del pedagogo non solo come educatore, ma come agente di cambiamento sociale e politico, capace di interrogare le disuguaglianze e riconoscere il potenziale trasformativo dell'educazione.

La maggior parte degli studenti, invece, pur avendo compreso il valore sociale della professione, ha sviluppato una riflessione meno strutturata, focalizzandosi soprattutto sul proprio ruolo immediato nei contesti educativi. Ne è un esempio l'affermazione: *“ho capito che il mio ruolo non è solo quello di educatore, ma anche di facilitatore dell'inclusione nella comunità”* [CV]. Questa postura, riscontrata nel 50% dei casi, indica una sensibilità crescente verso i temi dell'inclusione, ma non sempre accompagnata da un'analisi delle cause strutturali che producono esclusione e vulnerabilità nei sistemi educativi.

Nel complesso, il 65% degli studenti ha dichiarato di aver sviluppato una consapevolezza più profonda delle problematiche sociali, come l'inclusione scolastica, la dispersione, l'accoglienza dei migranti e l'importanza delle reti di supporto tra volontari, professionisti e comunità. Tuttavia, l'analisi dei report rivela una stratificazione significativa nei livelli di consapevolezza sociopolitica raggiunta: alcuni studenti mostrano una comprensione avanzata del ruolo del pedagogo nella trasformazione dei sistemi educativi, mentre altri si limitano a una visione operativa, centrata soprattutto sull'esperienza immediata e sulla dimensione relazionale dell'intervento.

Dall'analisi delle riflessioni degli studenti emergono alcune criticità ricorrenti. Solo il 30% è riuscito a delineare strategie concrete per affrontare le difficoltà organizzative, relazionali o emotive incontrate, mentre molti si sono limitati a descrivere i problemi senza proporre possibili soluzioni. Circa il 55% ha riflettuto su come l'esperienza potrà incidere sul proprio futuro professionale o personale, ma spesso in termini generici, senza tradurre tali intuizioni in azioni specifiche. La maggioranza (75%) ha riconosciuto di aver vissuto momenti di difficoltà emotiva – insicurezza, fatica nel gestire il distacco affettivo, frustrazione – senza però approfondire come tali vissuti siano stati affrontati o come potrebbero essere gestiti in modo più consapevole. Questi elementi evidenziano la necessità di potenziare strumenti e dispositivi formativi che sostengano la riflessione strategica e la maturazione di competenze emotive e professionali.

#### 4. Conclusioni e prospettive future

Nel complesso, l'esperienza di SL ha mostrato con chiarezza come la consapevolezza rappresenti una postura metacognitiva essenziale per l'intenzionalità educativa e per la costruzione dell'identità professionale dei futuri pedagogisti. I risultati del lavoro evidenziano che il SL favorisce la trasformazione della teoria in pratica, lo sviluppo di competenze personali e professionali, l'avvio di una riflessione critica sulle sfide educative e un consolidamento delle scelte di carriera. In questo

senso, il percorso si configura come un vero e proprio laboratorio di professionalizzazione, capace di aiutare gli studenti a comprendere più profondamente se stessi, il proprio ruolo e il proprio potenziale impatto nei contesti sociali. Questi esiti sottolineano come la professionalità del pedagogo si configuri come un processo dinamico che nasce dall'intreccio tra saperi, esperienze e modi di essere, e si alimenta attraverso una riflessione continua prima e dopo l'azione. In altri termini si connota come una professionalità in grado di incidere significativamente nella trasformazione dei contesti, una condizione necessaria per affrontare problemi sempre diversi in modo consapevole, che implica molteplici funzioni ed è caratterizzata da flessibilità ed apertura.

L'analisi delle riflessioni ha tuttavia evidenziato alcune fragilità: il collegamento tra teoria ed esperienza non sempre è esplicitato, molti studenti descrivono le difficoltà incontrate senza proporre strategie operative, la proiezione dell'apprendimento nel futuro rimane talvolta generica e la gestione delle emozioni, pur riconosciuta, è spesso poco approfondita. Inoltre, non sempre emerge una riflessione sostanziale sull'impatto dell'esperienza sulla comunità. Questi risultati indicano la necessità di rafforzare dispositivi formativi che sostengano una riflessione più critica e consapevole, favoriscano l'uso intenzionale delle teorie nella lettura dei contesti, accompagnino gli studenti nella gestione delle dimensioni emotive e sollecitino una comprensione più profonda del ruolo sociopolitico del pedagogo.

Le prospettive future sono promettenti: il SL potrà diventare un asse centrale della formazione pedagogica se integrato con strumenti strutturati di riflessione guidata, momenti sistematici di confronto tra pari e un dialogo stabile tra università e territorio. L'ampliamento delle collaborazioni con servizi e realtà sociali, insieme all'adozione di modelli valutativi condivisi e alla promozione di pratiche riflessive più mature, potrà rendere questa metodologia ancora più incisiva. In questa direzione, esso non solo potrà sostenere la crescita professionale degli studenti, ma contribuire in senso più ampio alla costruzione di una cultura pedagogica orientata alla giustizia sociale, alla partecipazione e alla trasformazione dei contesti.

## Riferimenti bibliografici

- Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2004). The articulated learning: An approach to guided reflection and assessment. *Innovative Higher Education*, 29, 137–54. <https://doi.org/10.1023/B:IHIE.0000048795.84634.4a>
- Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1, 25–48.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A service learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 112–122. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0002.111>
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2009). Innovative practices in service-learning and curricular engagement. *New Directions for Higher Education*, 147, 37–46.
- Cinque, M., Culcasi, I., & Dalfollo, L. (Eds.). (2021). *Costruire comunità. La proposta del Service-Learning*. Ave.
- Colazzo, S., & Ellerani, P. (2018) *Service Learning: Tra didattica e terza missione. Ripensare e riprogettare l'organizzazione nelle scuole e nelle università*. SIBA – Università del Salento.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo: Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione* (A. Guccione Monroy, Trad.). La Nuova Italia.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80–92. <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Fioretti, S., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2023) (Eds.). *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori*. Franco Angeli.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Galeotti, G., & Del Gobbo, G. (2019). Formazione continua per l'innovazione nel Terzo settore. Una ricerca collaborativa per lo sviluppo professionale nei servizi socio-educativi. *Lifelong Lifewide Learning*, 15(34), 70–87. <https://doi.org/10.19241/ll.v15i34.254>

- Keane, E., & Thornberg, R. (Eds.). (2025). *The Routledge International Handbook of Constructivist Grounded Theory in Educational Research*. Routledge.
- Portelance, L., Martineau, S., & Mukamurera, J. (Eds.). (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* Presses de l'université du Québec.
- Resch, K., & Knapp, M. (2020). *Service Learning: A workbook for higher education. An output of the ENGAGE STUDENTS project*. [https://www.dcu.ie/sites/default/files/inline-files/io-3-workbook\\_2020-11-12-final.pdf](https://www.dcu.ie/sites/default/files/inline-files/io-3-workbook_2020-11-12-final.pdf)
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service Learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573–593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>
- Salerni, A., & Zanazzi, S. (2018). Riflettere insieme su casi reali per trasformare l'esperienza in apprendimento. Strategie per la formazione dei funzionari giuridico-pedagogici neoassunti. *CQIIA*, 8(25), 55–69.
- Schön, D. A. (2024). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (A. Barbante Trad.) Dedalo.
- Tarozzi, M., & Milana, M. (2022). Reimagining our futures together. Riparare le ingiustizie passate per ricostruire la scuola del future. *Quaderni di Pedagogia della Scuola*, 1(2), 7–16.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. In C. Willig, & W. S. Rogers (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology* (pp. 17–36). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781526405555.n2>.
- Trinchero, R. (2015). *Manuale di ricerca educativa*. Franco Angeli.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



**Citation:** Pedone, F., Moscato, M., & Cardinale, M. (2026). Il Service Learning all'università: processi riflessivi per la trasformazione nella formazione dei pedagogisti. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 203–214. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1051>

**Corresponding author:** Maria Moscato | [maria.moscato01@unipa.it](mailto:maria.moscato01@unipa.it)

**Author contributions:** Il lavoro è frutto del lavoro congiunto delle tre autrici, alle quali si attribuiscono nel dettaglio: F. Pedone paragrafi 2 e 4; M. Moscato paragrafi 1.1 e 3.1, M. Cardinale paragrafi 1 e 3.

**Funding:** This research received no external funding.

**Conflicts of interest:** The authors declare no conflicts of interest.