

Il Service Learning per la formazione iniziale degli insegnanti di Educazione Fisica: il modello a cascata.

Service Learning for Physical Education Teacher Training: the cascade model.

Claudia Maulini, Università degli Studi Parthenope di Napoli.

Enrico Miatto, IUSVE Università Salesiana Pontificia.

ABSTRACT ITALIANO

Il presente articolo, dopo un breve *excursus* sul Service Learning e sulla sua applicazione nella formazione degli insegnanti di EF, in linea con i lavori precedenti degli autori (Miatto, 2021; Miatto, & Maulini, 2021; Maulini, & Miatto, 2022), offre un'analisi del *cascading service-learning model*, attualmente impiegato, in contesti internazionali, per la formazione degli insegnanti. Tale modello si presta ad essere sperimentato nei Corsi di Laurea in Scienze Motorie per lo sviluppo di competenze utili all'insegnamento dell'EF che con la legge n. 234/2021 sono chiamati ad operare anche nella scuola primaria e a gettare le basi per lo sviluppo di *habitus* e stili di vita corretti e salutari in un'ottica preventiva e promozionale del benessere.

ENGLISH ABSTRACT

This article, after a brief *excursus* on Service Learning and its application in EF teacher training, in line with the authors' previous works (Miatto, 2021; Miatto, & Maulini, 2021; Maulini, & Miatto, 2022), provides an analysis of the cascading service-learning model, currently used in international contexts for teacher training. This model lends itself to be experimented in the degree courses in Motor Sciences for the development of skills useful for teaching EF, which with law no. 234/2021 are also called upon to operate in primary schools and lay the foundations for the development of correct and healthy habits and lifestyles with a view to preventing and promoting wellbeing.

Introduzione

La recente legge n. 234/2021, dispone l'affidamento dell'insegnamento di educazione motoria nella scuola primaria a docenti specialisti forniti di idoneo titolo di studio. Questo è un primo esito del processo di qualificazione e valorizzazione dell'educazione fisica (EF), avviato a partire dalla Legge n. 107 del 2015 sulla Buona Scuola. La recente Legge di Bilancio 2022 (L. 234/2021, artt. 329 e 338) e il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR)(1), hanno finalmente sancito il raggiungimento degli obiettivi stessi del PNRR relativi alla promozione *di comportamenti e stili di vita funzionali alla crescita armoniosa, alla salute, al benessere psico-fisico e al pieno sviluppo della persona riconoscendo l'educazione motoria quale espressione di un diritto personale e strumento di apprendimento cognitivo* (L. 234/2021, art. 329).

Per questo si è reso finalmente di diritto l'impiego di insegnanti di EF specificatamente formati anche nella scuola primaria. L'UNESCO (2015), da diversi anni ormai, sollecita i governi ad investire per assicurare una migliore qualità dell'EF sin dai primi anni della scuola, ribadendo che essa rappresenta il mezzo più efficace per sviluppare nei bambini e nei giovani competenze, atteggiamenti, valori, conoscenze e comprensione per la partecipazione alla vita sociale (UNESCO, 2013, p. 6).

L'EF è, infatti, la materia curriculare per eccellenza utile a favorire l'acquisizione di capacità motorie, lo sviluppo di *life skill* e la trasmissione di valori e, dunque, a promuovere uno sviluppo globale della persona.

Se i dati ISTAT (2019) relativi al biennio 2017-2018, evidenziavano che circa 2 milioni e 130 mila bambini e adolescenti, pari al 25,2% della popolazione di 3-17 anni (28,5% nel 2010-2011), erano in eccesso di peso, i dati del IX Rapporto sull'obesità in Italia, dell'Istituto Auxologico Italiano (2021), evidenziano che l'Italia è tra i Paesi con i più alti tassi di obesità infantile. Ad aggravare tale situazione, secondo i dati del 2022 dello stesso ISTAT (2022), la pandemia da Covid-19 ha fatto registrare un crollo della pratica sportiva continuativa tra bambini e ragazzi, nella fascia di età 3-17 anni, dal 51,3% al 36,2%, nel 2021. Una diminuzione di circa 15 punti percentuali, compensata soltanto in parte dalla pratica di qualche attività fisica (dal 18,6% al 26,9%), svolta in modo destrutturato, al di fuori delle palestre e dei centri sportivi. Si è evidenziata, parallelamente, una crescita della sedentarietà pari a 4,9 punti percentuali, passando dal 22,3% al 27,2%.

Per questo è necessario scommettere sull'alfabetizzazione motoria, sfruttando appieno le potenzialità dell'EF, in quanto essa rappresenta un'ottima opportunità per l'adozione di stili di vita attivi e la partecipazione all'attività fisica per tutta la vita. A ciò si aggiunga che, se adeguatamente progettata, l'esperienza di apprendimento offerta ai bambini e ai ragazzi attraverso l'EF è in grado di migliorare la capacità di attenzione, aumentare e velocizzare rispettivamente il controllo e l'elaborazione cognitiva, oltre a promuovere l'acquisizione di abilità psicomotorie e competenze sociali ed emotive, necessarie per condurre una vita fisicamente attiva (UNESCO, 2015).

Questa responsabilità sociale investe, dunque, in pieno gli insegnanti di EF che finalmente sono chiamati ad operare con una formazione specifica anche nella scuola primaria, con bambini in una fascia d'età importantissima per lo sviluppo di *habitus* e stili di vita corretti e salutari, in un'ottica di *lifelong learning* preventiva e promozionale del benessere. Per questo, si rende necessaria una formazione per gli insegnanti di EF, nei Corsi di Laurea in Scienze Motorie e Sportive, all'interno dei quali sarebbe, oggi più che mai, importante progettare un curricolo specifico per i futuri docenti della scuola primaria.

L'EF scolastica opera, infatti, in un sottosistema sociale in cui sono presenti, *in nuce*, ampie e diverse problematiche sociali e sanitarie che richiamano ad una responsabilità e richiedono un impegno civico da parte di coloro che vi operano. C'è la necessità di modelli di formazione e di specifiche metodologie didattiche e di ricerca che li rendano capaci, come futuri insegnanti, di indagare i contesti scolastici e territoriali, in cui si troveranno ad operare, per progettare unità di apprendimento adeguate a rispondere agli specifici bisogni di tutti e di ciascun alunno, al fine di personalizzare e costruire un *curriculum* inclusivo e capace di promuovere la salute nelle nuove generazioni.

L'insegnante di EF deve necessariamente porsi come professionista riflessivo (Schön, 1983; 1987) per trovare una efficace integrazione del suo duplice ruolo di educatore e di esperto delle scienze motorie e sportive in ambito scolastico. Questo richiede competenze di ricerca utili a conoscere il contesto in cui opera, i bisogni e le risorse presenti, per ancorare le proprie riflessioni e le conseguenti progettualità alla comunità cui sono destinate.

La formazione universitaria, pertanto, deve coinvolgere gli studenti universitari in attività di ricerca, offrendo loro l'opportunità di sperimentarsi nell'applicazione delle conoscenze che stanno apprendendo durante il corso di studi, come indicato nella comunicazione della Commissione Europea (2017). Per questo è importante che, anche nei Corsi di Laurea in Scienze Motorie e Sportive, venga impiegata una didattica basata sulla ricerca, che consenta agli insegnanti in formazione di sviluppare competenze utili non solo ad intercettare, conoscere e comprendere nuovi bisogni e interessi, attraverso tecniche di raccolta dati utili ad esaminare ed interpretare le informazioni, ma anche a progettare percorsi formativi interdisciplinari, che possano prevedere il coinvolgimento della comunità extrascolastica.

Pertanto, la formazione universitaria per i futuri insegnanti di EF deve volgere lo sguardo a metodologie didattiche innovative che includano strategie di ricerca partecipativa, favorendo apprendimenti significativi, situati, esperienziali e pratici calati nelle situazioni di vita reale e nelle dinamiche sociali della cultura di appartenenza (Chiva-Bartoll, Salvador-García & Ruiz-Montero, 2018). Questo permette di trasferire, applicare e generalizzare le competenze apprese nel percorso di studi; riflettere sul proprio stile di insegnamento attraverso un'analisi critica, valoriale ed etica e costruire un senso di competenza personale (Schön, 1983; 1987; Kolb, 1984; Dewey, 2014).

Tra queste metodologie, il Service Learning (SL) si sta affermando per la sua efficacia nel campo della formazione degli insegnanti, in quanto coniuga apprendimento significativo e servizio alla comunità, promuovendo lo sviluppo di competenze culturali e l'impegno civico (Bruening et al., 2010; 2015). In Italia è stata recentemente costituita la *Rete Italiana per il Service-Learning*, che vede coinvolte circa cinquanta università e istituzioni d'istruzione superiore, con l'intento di potenziare e valorizzare l'impegno delle università nel proporre il SL come elemento di integrazione e convergenza delle attività di impatto sociale con attività didattiche e di ricerca, intenzionalmente progettate.

In questo articolo, dopo un breve *excursus* sul SL e sulla sua applicazione nella formazione degli insegnanti di EF, in linea con i lavori precedenti degli autori (Miatto 2021; Miatto, & Maulini, 2021; Maulini, & Miatto, 2022), verrà analizzato un ulteriore sviluppo del SL: il *cascading service-learning model*. Tale modello, attualmente impiegato proprio per la formazione degli insegnanti, potrebbe essere sperimentato nei Corsi di Laurea in Scienze Motorie per lo sviluppo di competenze utili all'insegnamento dell'EF.

Il SL per la formazione universitaria degli insegnanti di EF

Numerose esperienze internazionali e nazionali hanno mostrato l'efficacia dell'implementazione/integrazione del SL nella formazione universitaria (Butin, 2006; Zlokovic, & Polic, 2013), per consentire agli studenti di sviluppare le competenze apprese

nei corsi accademici in contesti reali. Ciò consente di promuovere l'apprendimento generale grazie a processi strutturati di riflessione sull'esperienza di servizio, migliorare la capacità critica e lo sviluppo di competenze di educazione civica e, infine, apportare un beneficio sociale (Domangue & Carson, 2008; Prentice & García, 2000).

Nello specifico della formazione degli insegnanti, il SL è emerso come prassi che ha un notevole potenziale per sostenerne e migliorarne i programmi di formazione, promuovere la cittadinanza attiva (Ethridge, 2006), soddisfacendo, allo stesso tempo, le aspettative accademiche (Jacoby, 1996). In risposta ai nuovi *standard* per l'insegnamento del XXI secolo i progetti di SL accademico, promuovendo esperienze sul campo, offrono l'opportunità di aumentare la padronanza dei contenuti e rafforzare le competenze pedagogiche. Inoltre, trattandosi di una strategia didattica che aiuta insegnanti ed educatori a soddisfare un'ampia varietà di esigenze educative, negli ultimi decenni, il SL è stato riconosciuto come un approccio pedagogico e didattico efficace nel coinvolgere bambini e giovani di tutte le età nelle loro comunità, rafforzando i legami tra il sistema di educazione, istruzione e formazione e il mondo reale (Freeman & Swick, 2003; Lake & Winterbottom, 2009).

Il SL, infatti, promuove apprendimenti mai disgiunti dal curricolo di studio, interventi di carattere solidaristico basati su attività di servizio rivolti ad uno specifico contesto e la partecipazione attiva da parte di tutti i soggetti coinvolti: studenti, docenti/tutor, cittadini e istituzioni (Tapia, 2006; Fiorin, 2016; Miatto 2021). Esso rappresenta un'opportunità per la formazione attraverso l'esperienza poiché gli studenti coinvolti sono impegnati in attività strutturate e intenzionalmente progettate che rispondono a bisogni umani e della comunità (Jacoby, 1999), capaci di produrre, congiuntamente, un bene per lo studente e per la comunità.

Il SL viene impiegato ormai da diversi anni a livello internazionale anche dalle università dello sport per la formazione dei futuri insegnanti di EF che opereranno nel contesto scolastico per contrastare la sedentarietà e prevenire malattie e disturbi psicologici e relazionali associati all'inattività fisica. Ne sono un esempio:

- il progetto di SL implementato nel Corso di Laurea in Didattica delle Università di Valencia e Jaume I di Castellón, con l'obiettivo di favorire l'acquisizione di competenze e attitudini sociali nei futuri insegnanti e fornire un servizio diretto ai bambini con difficoltà motorie (Chiva-Bartoll, Peris, & Piquer, 2018), che ha portato ad un miglioramento significativo nelle abilità e nelle attitudini sociali degli insegnanti di EF relativamente a *group consciousness, implication and group organization skill and communication skill*.
- il programma di SL, attuato presso l'Università spagnola Jaume I, che ha mostrato la possibilità, attraverso l'impiego di tale metodologia, di sviluppare personalità efficaci nei futuri insegnanti di EF (Chiva-Bartoll, Pallarès Piquer, & Gil-Gómez, 2018).
- la progettazione attraverso il SL della giornata dal titolo *Muévete y... Verás!* nata dalla collaborazione tra l'Università Ramon Llull di Barcellona e il Centro Ospedaliero dell'Istituto Guttmann che, attraverso il coinvolgimento di diverse scuole primarie del territorio e l'impiego di giochi cooperativi e inclusivi di EF, ha dimostrato l'efficacia di tale metodologia nel promuovere negli studenti: le dimensioni cognitiva, emotiva e

sociale dell'apprendimento, il rispetto delle differenze sociali, la responsabilità nei confronti della comunità, la capacità di lavorare in gruppo e di sviluppo personale; negli insegnanti: la capacità decisionale, di adattamento, la gestione dei conflitti e il *feedback* (Franco-Sola & Figueras, 2020, p. 123).

Gli studi hanno dimostrato che l'impiego del SL nella formazione universitaria per gli insegnanti di EF permette non solo di sperimentare in situazione le competenze tecnico-professionali, ma anche, quelle trasversali: *leadership*, *problem solving*, pensiero critico e attitudine alla riflessione (Capella, Gil & Puig, 2014; Mumford & Kane, 2006; Wilkinson et al., 2013; Miller, 2012; Huffman & Hillyer, 2014). Inoltre, il SL ha un potente valore trasformativo in quanto l'esperienza di apprendimento significativo consente la costruzione di un legame con la comunità (Carson, & Raguse, 2014).

Affinché un'esperienza di formazione in situazione possa definirsi di SL, e non di volontariato-servizio (Fiorin, 2016) o di tirocinio (Mortari, 2017), deve innanzitutto prevedere la messa in atto di azioni strutturate per rispondere ai bisogni individuati e/o manifestatisi in un dato contesto. Tutto ciò per apportare risposte migliorative sul piano della giustizia sociale e della qualità della vita delle persone incluse all'interno del medesimo contesto. Deve pertanto avviarsi un'attività di *servizio* concreta, intesa come insieme di risposte altruistiche ai bisogni individuati in grado di produrre un bene. Un vero e proprio lavoro che i partecipanti svolgono in modo pianificato, che rappresenta un'opportunità di significativo ed efficace *learning by doing*, capace di promuovere nei partecipanti la consapevolezza del valore che ha il loro contributo nella comunità, all'interno di un quadro etico di riferimento, dato dalle ricadute sul versante dell'impegno sociale e civico. Infine, la partecipazione alla pratica, l'osservazione, l'attività collaborativa e/o cooperativa e la ricerca, facilitano forme di apprendimento, spontaneo o guidato, di conoscenze, abilità, comportamenti e valori.

Tale approccio si contraddistingue per la presenza di fattori propri della progettazione pedagogica (GREM, 2014) e, dunque, intenzionalmente educativa, che si fonda innanzitutto sulla partecipazione attiva degli studenti coinvolti, attraverso proposte, presa di decisioni, gestione collaborativa, realizzazione di azioni volte ad un obiettivo comune, utilizzando il lavoro di gruppo per lo sviluppo delle attività di SL previste, promuovendo lo scambio e l'arricchimento collettivo. È, altresì, fondamentale il coinvolgimento di *tutor* chiamati a pianificare compiti, creare spazi e meccanismi partecipativi, delegare responsabilità, incoraggiare l'iniziativa personale e collettiva e promuovere la riflessione. Quest'ultima è importantissima per facilitare processi di elaborazione ed esplicitazione dell'esperienza vissuta che conduce a nuove intuizioni e conoscenze. Per questo, un altro elemento pedagogico fondamentale è l'accompagnamento nei percorsi personali di coloro che partecipano alle attività di SL, che consta di un insieme di azioni di restituzione, conferma e riconoscimento all'interno di un processo valutativo utile a monitorare lo sviluppo delle attività, ad introdurre, laddove necessario, elementi progettuali correttivi, ad identificare i fattori che concorrono all'ottenimento dei risultati, anche sul piano personale dei partecipanti.

A livello organizzativo, le attività di SL necessitano della costituzione di un partenariato organizzativo mediante un accordo di collaborazione tra un agente sociale che fornisce

l'occasione del servizio e almeno un agente formativo che fornisce al progetto i partecipanti e la volontà di renderlo un processo di apprendimento. Il partenariato permette l'ottimizzazione delle risorse di ogni istituzione attraverso il lavoro comune, lo scambio di conoscenze e di azioni volte a promuovere una trasformazione istituzionale e sociale positiva, mediante un lento processo di consolidamento pianificato.

Il SL a cascata

Riconoscendo il valore delle pratiche didattiche costruttiviste, esperienziali e integrate per rendere l'apprendimento significativo, Lake & Jones (2008) hanno ritenuto utile implementare, nella formazione degli insegnanti, un ulteriore sviluppo del modello di SL, definito *a cascata*. Tale modello si caratterizza per il collegamento di insegnanti e studenti che si trovano in diverse fasi educative con lo scopo finale di dinamizzare, progettare e implementare almeno due progetti di SL. Il nome "modello a cascata" deriva, proprio, dal fatto che la consulenza, così come la dinamizzazione e l'esecuzione delle azioni, sono distribuite a cascata tra insegnanti e studenti di diversi livelli e aree socio-educative, prevedendo diversi ruoli: partecipanti, promotori, consulenti, ecc. Nello specifico, esso prevede che i docenti universitari insegnino l'approccio pedagogico-didattico del SL ad insegnanti in formazione, attivamente coinvolti in attività di SL nelle scuole e nelle comunità locali. Di conseguenza, gli insegnanti in formazione sono, a loro volta, chiamati ad attuare progetti specifici di SL con i bambini nelle loro classi di tirocinio. Successivamente, i bambini stessi insegnano ad altri il SL attraverso il loro impegno e nello svolgersi del progetto comunitario.

Il processo a cascata inizia dall'individuazione, da parte degli insegnanti in formazione insieme a quelli dei contesti educativi non universitari (studenti della scuola dell'infanzia, primaria o secondaria), di un bisogno presente nella propria comunità scolastica a cui congiuntamente rispondere mediante lo sviluppo di un progetto di SL. Gli studenti universitari, futuri insegnanti, assumono come funzione principale la promozione dello sviluppo delle proposte di SL presentate dagli studenti dei livelli educativi inferiori. Pertanto, il modello *a cascata* implica lo sviluppo di almeno due proposte di SL tra loro interconnesse, attuate e sviluppate da studenti di diversi gradi educativi: la prima, sviluppata dagli insegnanti in formazione (studenti universitari) nel momento in cui identificano un bisogno nel contesto scolastico; la seconda, sviluppata dagli studenti di gradi educativi inferiori (scuola primaria e/o secondaria) e orientata a rispondere al bisogno rilevato.

Cotrina & García, (2016; 2018) hanno sistematizzato i fattori caratterizzanti il modello di SL *a cascata*, utili alla formazione dei futuri insegnanti nel campo dell'educazione inclusiva, la cui applicazione è stata successivamente implementata, con i necessari adattamenti, a discipline non direttamente collegate a tale campo. Tali fattori implicano:

- la considerazione del contesto scolastico come scenario per lo sviluppo di progetti di SL;
- la valorizzazione dell'interazione degli studenti e degli insegnanti universitari con insegnanti in formazione e con insegnanti di altri cicli scolastici.

- la promozione della partecipazione degli studenti vulnerabili come principio per l'inclusione e l'ampliamento delle opportunità relative al diritto allo studio e lo sviluppo di forme di accomodamento ragionevole, utili a sostenere processi di apprendimento significativo.

Per lo sviluppo del progetto di SL (SL1) gli insegnanti in formazione operano come un gruppo di lavoro cooperativo, ovvero, formano un piccolo gruppo che si organizza e lavora insieme, rafforzando le capacità di comunicazione e negoziazione in un ambiente positivamente interdipendente (per obiettivi, compiti e ruoli) e valutando congiuntamente processi e risultati.

Le fasi di un processo di attuazione di un modello di SL *a cascata*, così come descritte da García (2020) e Winterbottom et al. (2013), sono le seguenti:

- inizialmente i docenti del corso di formazione universitaria preparano gli insegnanti in formazione sulla metodologia del SL e sui principi pedagogici e didattici che lo caratterizzano.
- Nello sviluppo di un SL1 gli studenti universitari (insegnanti in formazione) contattano una scuola, attraverso la mediazione dei professori universitari, per proporre la realizzazione di un progetto di SL2.
- Si effettua un primo incontro nella scuola individuata in cui gli insegnanti in formazione, insieme a quelli della scuola, identificano bisogni su cui il progetto potrebbe focalizzarsi e gruppo di studenti che sarà coinvolto nello sviluppo di un secondo progetto di SL (SL2).
- Negli incontri successivi, gli insegnanti in formazione sviluppano, con il gruppo di studenti selezionati e con gli insegnanti della scuola, il progetto di servizio che intraprenderanno.
- Gli insegnanti in formazione lavorano per stabilire i partenariati, mentre gli studenti selezionati elaborano le azioni del servizio.
- Gli studenti della scuola coinvolti mettono in atto il servizio sotto la supervisione degli insegnanti in formazione.
- Tutti i partecipanti monitorano insieme lo sviluppo di entrambi i progetti di SL (SL1 e SL2).
- Gli insegnanti della scuola, insieme agli insegnanti in formazione e agli studenti che stanno implementando il servizio, valutano insieme lo sviluppo del SL2.
- Gli insegnanti in formazione preparano un *dossier* che comprende la progettazione, lo sviluppo e la valutazione dell'intero progetto e presentano gli aspetti più rilevanti di entrambi i progetti (SL1 e SL2) ai compagni di corso universitari.
- I docenti universitari e gli insegnanti in formazione valutano insieme la realizzazione del SL1.

Il principio di flessibilità, proprio di qualsiasi progettazione educativa (Maulini, 2014), è applicato in ogni fase dell'implementazione, con la possibile sovrapposizione di alcune azioni tra loro.

Diversi studi (Winterbottom et al., 2013; Cotrina, & García, 2016; 2018; Lake & Jones, 2008) hanno mostrato l'effetto trasformativo e positivo che il modello di SL *a cascata* ha avuto sulla formazione iniziale degli insegnanti e l'efficacia nello sviluppo di competenze

necessarie per il coordinamento tra il programma e i professori, elementi cruciali per il successo dell'attuazione dei progetti di formazione iniziale degli insegnanti (Wade & Anderson, 1996; Sax, 2004)

Come evidenziato da García (2020), la possibilità di apprendimento a diretto contatto con il loro contesto professionale (le scuole) e lo sviluppo di un lavoro collaborativo con i docenti in servizio, rappresentano un valore aggiunto per la formazione iniziale dei futuri insegnanti, in quanto contribuiscono a interiorizzare le loro conoscenze pedagogiche, permettendogli di sviluppare una visione più realistica della carriera di insegnante.

Inoltre, questa connessione che viene a stabilirsi sulla base di criteri educativi, tra due contesti votati all'apprendimento, università e scuola, configura quello che alcuni autori (Gannon, 2010; Zeichner, 2010) chiamano un terzo spazio o *spazio ibrido*. Ovvero, un nuovo spazio per la formazione dei futuri insegnanti, caratterizzato da una circolarità virtuosa tra riflessione e negoziazione di significati da parte dei partecipanti sulle pratiche messe in atto (Taylor & Klein, 2015).

Questo modello potrebbe essere utile alla formazione degli insegnanti di EF dei vari ordini di scuola per la realizzazione di processi interdisciplinari in cui due o più aree disciplinari si integrano tra loro, con l'obiettivo di favorire un apprendimento maggiormente significativo, nella prospettiva di una transdisciplinarietà, auspicata in una scuola chiamata oggi a far fronte alla complessità del reale e a dare risposta alla necessità di dialogo tra i saperi e tra questi e gli inediti bisogni di comunità.

Ciò è tanto più vero per una disciplina, come l'EF, chiamata (UNESCO, 2015) a gettare le basi per lo sviluppo di *habitus* e stili di vita corretti e salutari, in un'ottica preventiva e promozionale del benessere.

Conclusioni

Le azioni di SL progettate, riflettute, monitorate su plurimi livelli, come visto, consentono di mettere bene a fuoco la prospettiva di una «welfare society, nella quale il benessere individuale e collettivo appare come risultato dell'azione congiunta di attori, in una società intesa come rete, nella quale il buon funzionamento di un "nodo" è collegato alla capacità di funzionamento degli altri nodi, in una logica di potenziamento e compenetrazione, piuttosto che di sostituzione» (Serra, 2001, pp. 16-17). In tal modo, le azioni di SL nella formazione terziaria di carattere universitario sono in grado di offrire un contributo migliorativo a logiche formative e a pratiche di ricerca mediante «la promozione della partecipazione e l'impegno civico, mai staccato da una conoscenza che nell'intreccio tra cognitivo e non cognitivo, consente la maturazione personale che caratterizza in modo irripetibile» (Miatto, 2021, p. 142) ogni persona in formazione.

Il modello di SL *a cascata*, in specie, si presenta promettente sul versante di un maggiore coinvolgimento degli studenti, chiamati a sperimentare concretamente quanto acquisiscono sul piano delle conoscenze nel loro percorso di studi, ma porta anche all'individuazione di modalità didattiche che consentono aperture sul piano del coinvolgimento, della partecipazione e dell'ampliamento delle competenze di cittadinanza attiva, contemplando la ricerca. Di fatto, il SL prevede un coinvolgimento degli studenti sin dalla fase iniziale di progettazione e durante tutto il processo di ricerca che affianca

l'implementazione del progetto stesso, a maggior ragione nel modello di SL *a cascata* che, come visto nel presente contributo, prevede un doppio processo di realizzazione-insegnamento di pratiche di SL.

Tale modello, necessita, tuttavia, di essere maggiormente indagato sul piano delle pratiche di ricerca e soprattutto delle azioni di *Faculty Development*, capaci di operare per lo sviluppo delle competenze formative, l'innovazione didattica universitaria e la qualificazione didattica dei docenti universitari, anche a fronte della promozione di logiche inter e transdisciplinari attraverso cui dar vita ad attività di Terza Missione (ANVUR, 2013).

Note degli autori

L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori, nello specifico, per le finalità della valutazione scientifica, è possibile attribuire la stesura dei paragrafi come segue: Claudia Maulini: Il SL per la formazione universitaria degli insegnanti di EF; Il SL a cascata. Enrico Miatto: Introduzione; Conclusioni.

Note

- (1) Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) 2022 è consultabile al sito web <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>

Bibliografia

- ANVUR (2013). Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca 2013. Retrieved January 9, 2022, from https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2014/03/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_integrale.pdf.
- Bruening, J.E., Madsen, R.M., Evanovich, J.M., & Fuller, R.D. (2010). Discovery, integration, application and teaching: Service learning through sport and physical activity. *Sport Management Education Journal*, 4, 31–48.
- Bruening, J. E., Peachey, J. W., Evanovich, J. M., Fuller, R. D., Murty, C. J. C., Percy, V. E., ... & Chung, M. (2015). Managing sport for social change: The effects of intentional design and structure in a sport-based service learning initiative. *Sport Management Review*, 18(1), 69-85.
- Butin, D.W. (2006). The limits of Service-Learning in Higher Education. *The Review of Higher Education*, 29(4), 473-498.
- Capella, C., Gil-Gómez, J., & Martí-Puig, M. (2014). Service-learning Methodology in Physical Education. In Spanish. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116 (2), 33-43.
- Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., & Ruiz-Montero, P. J. (2018). Service-learning as a new methodological teaching trend in physical education and sport sciences. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(1), 335-341.
- Chiva-Bartoll, Ó., Pallarès Piquer, M., & Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197.

Commissione Europea (2017). Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions. Disponibile al sito web: <https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52017DC0247>. Consultato in data: 2 settembre 2021.

García, M. C., & García, M. D. C. G. (2016). Aprendizaje y Servicio en cascada en la formación inicial del profesorado. In Aprendizaje-Servicio e innovación en la universidad: Actas VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario (pp. 177-183). Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.

Cotrina, M., & García, M (2018). El Aprendizaje y Servicio en el Master de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria; bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas: el Caso de la Universidad de Cádiz. En V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez, M.C. Sánchez (Editores). *El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al Servicio de la Justicia Social y el desarrollo Sostenible* (pp. 380-383). Salamanca: Comunicación Social.

Dewey, J. (2014). *Esperienza e Educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Domangue, E., & Carson, R.L. (2008). Preparing culturally competent teachers: Service-learning and physical education teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 347-367.

Ethridge, E. (2006). Teacher modeling of active citizenship via service-learning in teacher education. *Mentoring and Tutoring*, 14(1), 49-65.

Franco-Solà, M., & Figueras, S. (2020). Aprendizaje-servicio en educación física: un modelo de implementación en educación superior. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(1), 114-123.

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

Freeman, N.K., & Swick, K. (2003). Preservice interns implement service-learning: Helping young children reach out to their community. *Early Childhood Education Journal*, 31(2), 107-112.

Gannon, S. (2010). Service learning as a third space in pre-service teacher education. *Issues in Educational Research*, 20(1), 21-28.

García, M. J. C. (2020). Revealing the theoretical and practical basis of the “cascading service-learning model” in the context of teacher training. *Community-Engaged University*. Retrieved from https://cris.vub.be/ws/portalfiles/portal/86981071/Conference_proceedings.pdf#page=72.

GREM (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de aprendizaje-servicio*. Barcelona: Fundació Bofill.

Huffman, A.M., & Hillyer, S.J. (2014). Service-Learning: An Educational Model for Sport and Community Development. In K. Young & C. Okada (Ed.), *Sport, Social Development and Peace* (Research in the Sociology of Sport, 8), (pp. 67-86). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Istituto Auxologico Italiano (IRCCS) (2021). *9° Rapporto sull'obesità in Italia. Ricerca, clinica e terapia: lo stato dell'arte*. Roma: Il Pensiero Scientifico Editore.

ISTAT (2022). *Sport, attività fisica, sedentarietà*. Retrieved from <https://www.istat.it/it/files/2022/12/Sport-attività%20-fisica-sedentarietà%20-2021.pdf>.

ISTAT (2019). *Aspetti della vita quotidiana*. Retrieved January 13, 2022, from http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_AVQ_PERSONE1&Lang.

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

- Jacoby B. (1999). Partnership for Service Learning. *New Directions for Students Services*, 87: 19-35.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning - Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliff: Prentice Hall.
- Lake, V.E., & Jones, I. (2008). Service-learning in early childhood teacher education: Using service to put meaning back into learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2146-2156.
- Lake, V. E., & Winterbottom, C. (2009). Expanding the Classroom Curriculum: Integrating Academic and Service-learning Standards to Improve Students' Academic Knowledge and Increase Their Social Competency. In L.K. Kattington (Ed.) *Handbook of Curriculum Development*, (pp. 1-24). NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Maulini, C. (2014). *Progettare il benessere attraverso lo sport: indicazioni metodologiche e studio di casi*. Milano: FrancoAngeli.
- Maulini, C., & Miatto, E. (2022). Service learning. An innovative model for physical education teacher training. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva / Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 6(1s).
- Miatto, E., & Maulini, C. (2021). Apprendimento Servizio in ambiente digitale: opportunità per la formazione superiore a partire da una revisione sistematica. *Q-Times Journal of Education Technology and Social Studies*, 2, 229-240.
- Miatto, E. (2021). Promuovere posture ecologiche integrali: il contributo del Service Learning in università. In Balduzzi E. (Ed.), *La sfida educativa della Laudato si' e l'educazione del carattere*. Roma: Edizioni Studium, 134-145.
- Miller, M. (2012). The role of service-learning to promote early childhood physical education while examining its influence upon the vocational call to teach. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(1), 61-77.
- Mumford, V., & Kane, J. (2006). Service-learning in sports. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(3), 38-47.
- Prentice, M., & Garcia, R. (2000). Service learning: The next generation in education. *Community College Journal of Research and Practice*, 24, 19-26.
- Sax, L. (2004). Citizenship development and the American college student. *New Directions for Institutional Research*, 122, 65-80.
- Serra, R. (2001). *Logiche di rete: dalla teoria all'intervento sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishing.
- Tapia, M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio*. Roma: Città Nuova.
- Taylor, M., & Klein, E. J. (2015). A Year in the Life of a Third Space Urban Teacher Residency. In M. Taylor & E. J. Klein, (Eds.). *A year in the life of a third space urban teacher residency. Using inquiry to reinvent teachers' education* (1-21). Sense.
- Unesco (2013). *Declaration of Berlin. International Conference of Ministers and Senior Officials Responsible for Physical Education and Sport, 5th, Berlin, 2013*. Retrieved January 13, 2022, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225617?1=null&queryId=N-EXPLORE-ef702413-04e7-4573-8ed7-63f2a1eac367>.

Unesco (2015). *Quality physical education (QPE). Guidelines for policy-makers*. Retrieved January 13, 2022, from <https://en.unesco.org/inclusivepolicylab/sites/default/files/learning/document/2017/1/231101E.pdf>

Wade, R. C., & Anderson, J. B. (1996). Community service-learning: A strategy for preparing human service-oriented teachers. *Teacher Education Quarterly*, 23(4), 59-74.

Wilkinson, S., Harvey, W.J., Bloom, G.A., Joober, R., & Grizenko, N. (2013). Student teacher experiences in a service-learning project for children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(5), 475-491.

Winterbottom, C., Lake, V. E., Ethridge, E. A., Kelly, L., & Stubblefield, J. L. (2013). Fostering social justice through service-learning in early childhood teacher education. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24.2), 123-149.

Zlokovic, J., & Polic, P. (2013). Challenges of the implementation of service-learning model-The case of the course "Family and the prevention of antisocial behaviour". *Life and school: Journal for the theory and practice of education*, LIX(29), 102-122.