

CONTRIBUTO TEORICO

Il Service Learning al “servizio” di una didattica orientativa e orientante.

Service Learning to foster orientation teaching.

Claudia Maulini, Università degli Studi di Napoli Parthenope.

Enrico Miatto, IUSVE, Università Pontificia Salesiana.

ABSTRACT ITALIANO

A muovere dalla prospettiva della didattica orientante, il presente contributo esplora il rapporto tra pratiche di orientamento e Service Learning (SL), inteso come approccio pedagogico-didattico capace di restituire protagonismo agli studenti nell'atto di apprendere, avvalendosi della riflessione critica durante tutto il processo. Ciò favorisce apprendimenti significativi e consente agli studenti implicati di acquisire consapevolezza delle proprie competenze e degli interessi necessari a costruire prospettive e orizzonti di senso, assurgendo, pertanto, al ruolo proprio di una didattica orientativa e orientante. Didattica, che deve essere organizzata a partire dalle esperienze degli studenti, con il superamento della sola dimensione trasmissiva delle conoscenze nel rispetto del *valore educativo dell'orientamento* (MIM, 2022).

ENGLISH ABSTRACT

Starting from the perspective of orienting teaching, this paper explores the relationship between guidance practices and Service Learning (SL), taken to be an educational approach that places students at the heart of the learning process. By making use of critical reflection throughout the entire procedure, this approach fosters meaningful learning and allows the students involved to become aware of the skills and interests required to build up perspectives and horizons of meaning. It thus serves as an orienting and guiding educational path stemming from the students' own experiences and going beyond the mere transmissive dimension of knowledge, in line with the recognized educational value of orientation (MIM, 2022).

Introduzione

Le pratiche di orientamento, nei sistemi di educazione, istruzione e formazione di ogni ordine e grado, negli ultimi anni sono state oggetto di importanti cambiamenti nei modi di abitarle. Più che mai, esse rappresentano un positivo volano per lo sviluppo personale e comunitario, all'interno delle istituzioni formative, in grado di orientare i singoli nelle scelte di vita e professionali, e di trasformare il contesto in prospettiva collaborativa sulla base della valorizzazione delle risorse e dei legami possibili (CCE, 2000; Pombeni, 2001; Consiglio dell'Unione Europea, 2004; MIUR, 2014; MIM, 2022).

Nell'ambito delle strategie e delle politiche europee, l'orientamento occupa una posizione centrale. Ciò che viene enfatizzato è il supporto fornito alle persone nel loro processo di auto-conoscenza, nell'identificazione di personali risorse e limiti, nonché nello sviluppo di competenze necessarie per la pianificazione di progetti, la presa di decisioni e la scelta di percorsi di vita, di istruzione, di formazione e di lavoro soddisfacenti (Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

Le pratiche di orientamento si sono evolute in una prospettiva formativa, proattiva e continua, con l'obiettivo di favorire lo sviluppo di competenze, abilità, conoscenze e strategie per massimizzare il potenziale di ciascun individuo (Ibidem; MIM, 2022). L'attuale concezione dominante dell'orientamento prende le distanze da prassi orientative basate esclusivamente sulla mera informazione (CCE, 2000; Consiglio dell'Unione Europea, 2004), avvalorando, invece, pratiche processuali in grado di porre al centro, nel loro intero, le persone coinvolte nel processo (Miatto, 2023; Batini, 2010).

Ciò significa enfatizzare una prospettiva diacronico-formativa tesa a dare valore alle componenti personali e attenta ad accompagnare ogni soggetto alla progressiva strutturazione di un progetto di vita, lungo gli anni della formazione e oltre (Domenici, 2009).

In tal modo, ogni azione orientante, veicolata da figure orientatrici, docenti o altri professionisti, è indirizzata a sostenere e potenziare le capacità delle persone di comprendere, costruire e ridefinire elementi identitari in prospettiva futura.

Tale processo si basa sulla conoscenza delle risorse attuali e potenziali, su un'attenta analisi dei bisogni, dei desideri e degli obiettivi personali, sull'abilità di immaginare il futuro, sulle competenze progettuali e decisionali, sulle capacità di scelta, sulla resilienza, sull'autostima e sull'esplorazione dei diversi contesti e ambienti, non solo dal punto di vista professionale, ma anche nell'ottica di un approccio *lifelong learning* (Girotti, 2006).

In merito, il Consiglio dell'Unione Europea (2018) ne ha ridefinito le competenze chiave, sottolineando l'importanza delle competenze personali, sociali e di apprendimento che si applicano a tutte le sfere della vita, da acquisire negli spazi dell'educazione formale, informale e non formale al fine di sostenere la capacità di autoregolazione, l'empatia, la flessibilità, il pensiero critico e il benessere individuale e collettivo. Questi elementi lasciano intravedere l'importanza di costruire percorsi formativi che permettano alle persone in formazione di essere agenti attivi nella determinazione delle loro opportunità di apprendimento e professionali, sviluppando competenze che consentano «di gestire con successo le sfide poste dalle numerose transizioni in atto nel loro lavoro, nella loro sfera personale e nella società» (Sala, Punie, Garkov & Cabrera Giraldez, 2020, 10) e di affrontare la complessità dei fenomeni sociali.

In sintesi, l'obiettivo di ogni azione orientante non può solamente coincidere con la scelta di un percorso formativo o professionale da intraprendere, ma piuttosto deve tendere all'acquisizione di capacità di auto-orientamento che permettano, a tutti e ciascuno, di diventare autori e protagonisti delle proprie scelte di vita, interpretando appieno i propri ruoli esistenziali nel corso della vita, sia a livello personale che professionale. Ciò corrisponde a pensare ogni azione orientante come capace di accompagnare ogni soggetto a prendere coscienza di sé, a progredire per l'adeguamento della personale carriera di studio e professionale di fronte alla mutevolezza e alla complessità dell'esistenza, con il duplice obiettivo di contribuire al suo pieno sviluppo e all'emancipazione della comunità di vita.

Scuola e università hanno il compito di garantire lo sviluppo di tutte le potenzialità e della capacità di orientarsi nel mondo al fine di raggiungere un equilibrio attivo e dinamico, proponendo un sapere creativo e sperimentando nuovi spazi, oltre la classe, per

promuovere l'interazione con la città e l'ambiente naturale attraverso approcci interdisciplinari, cooperativi e collaborativi.

Dewey (1984) ribadiva come la scuola, in primo luogo, debba essere una vita di comunità in tutto quello che implica questo concetto. Di fatto, solo un ambiente autenticamente sociale in cui la condivisione è costruzione di un'esperienza comune, consente lo sviluppo delle percezioni e degli interessi sociali.

È proprio su questo fronte, che il presente contributo esplora, sul versante teorico, il rapporto tra pratiche di orientamento e Service Learning (SL) quale approccio pedagogico-didattico capace di rendere protagonisti gli studenti del loro apprendimento, attraverso l'utilizzo integrato di plurime metodologie didattiche da utilizzarsi nei piani di sviluppo dell'orientamento.

Service Learning e orientamento

Nella proposta pedagogica e didattica del SL, le dimensioni dell'apprendimento e del servizio si presentano unitariamente a coloro che ne fanno esperienza, dando vita ad una virtuosa circolarità che facilita sia la promozione di un apprendimento esperienziale e significativo, sia l'articolazione di attività di servizio utili alla comunità (Furco, 1996; 2003). Sta proprio in questa commistione di fini educativi e modalità operative basate sulla partecipazione, la collaborazione e finanche sulla cooperazione, anche sul versante didattico, la particolarità di tale approccio all'orientamento.

Ogni esperienza di SL è caratterizzata da tre elementi fondamentali che la contraddistinguono: la valorizzazione di apprendimenti mai disgiunti dal curriculum di studio degli studenti implicati, la promozione di interventi di carattere solidaristico basati su attività di servizio ad uno specifico contesto e, infine, la partecipazione attiva da parte di tutti i soggetti coinvolti nell'azione di SL promossa: studenti, docenti/tutor, cittadini e istituzioni (Tapia, 2006; Fiorin, 2016; Miatto, 2021).

Nel cuore delle azioni di SL vi è lo scambio e il trasferimento di pratiche scolastiche e accademiche che valorizzano contesti di apprendimento del mondo reale, al posto di meri *corpus* di saperi teorici (Tapia, 2006; Serrano & Roig, 2018). In tal senso, il SL si presenta come un'occasione per una didattica orientativa ed orientante attraverso l'esperienza in cui gli studenti coinvolti sono impegnati in attività strutturate e intenzionalmente progettate che rispondono a bisogni umani e della comunità (Jacoby, 2009).

Le azioni di SL sono note, infatti, per la capacità di coniugare apprendimento significativo e il servizio alla comunità, promuovendo, nel contempo, lo sviluppo di competenze culturali e l'impegno civico. Si tratta di un approccio in grado di offrire agli studenti l'opportunità di applicare le conoscenze e le competenze acquisite durante la formazione in aula a situazioni reali (*learning by doing* e *situated learning*), rispondendo ai bisogni della comunità.

Su queste basi, tale approccio prevede l'utilizzo della riflessione critica durante tutto il processo, dall'analisi del/i bisogno/i della comunità, passando per la progettazione e implementazione dell'intervento, fino alla valutazione formativa finale dello stesso. Ciò favorisce apprendimenti significativi e consente agli studenti implicati di acquisire consapevolezza delle proprie competenze e degli interessi necessari a costruire prospettive

e orizzonti di senso, assurgendo, pertanto, al ruolo proprio di una didattica orientativa e orientante (MIM, 2022).

Il SL non rappresenta in sé una innovazione, ma si serve delle migliori innovazioni, rispetto alle quali si pone come valore aggiunto, prima di tutto educativo; non è un'invenzione, ma è una scoperta, o meglio ancora una

riscoperta, del valore di una didattica orientata ed orientante alla formazione integrale della persona e non ridotta alla sola dimensione cognitiva e operativa (MIUR, 2018, 10).

Tale approccio pedagogico e didattico è finalizzato, dunque, alla costruzione/potenziamento delle competenze orientative generali, ovvero dei prerequisiti per la costruzione/potenziamento delle competenze orientative vere e proprie, attraverso un impiego *sensato* di tutte le risorse delle discipline significative per l'orientamento, quelle più adatte per dotare i giovani di capacità spendibili nel loro processo di auto-orientamento (Marostica, 2009; 2010; 2012).

Come indicato nelle recenti Linee Guida del Ministero dell'Istruzione e del Merito (2022) *il valore educativo dell'orientamento* si esprime, anche, attraverso

l'attività didattica in ottica orientativa che deve essere organizzata a partire dalle esperienze degli studenti, con il superamento della sola dimensione trasmissiva delle conoscenze e con la valorizzazione della didattica laboratoriale, di tempi e spazi flessibili, e delle opportunità offerte dall'esercizio dell'autonomia (3).

Orientamento e auto-orientamento sono chiamati ad essere elementi fondamentali in ogni processo di insegnamento e apprendimento e in ogni ciclo scolastico, attraverso una didattica orientativa che permetta agli studenti di esplorare, nelle diverse discipline e nella trasversalità dei percorsi (si pensi al ruolo dell'educazione civica), propri interessi e attitudini (Batini, 2010; Pombeni, 2001).

Ciò anche in vista della formulazione di scelte chiave e lo svelamento di progetti di vita e di lavoro, attivando attraverso percorsi gradualmente di auto-scoperta, processi che mettano in grado gli studenti di prendere decisioni autonome in merito al proprio futuro (Marostica, 2012). In questo modo, il sistema educativo agisce un ruolo fondamentale nella crescita e nello sviluppo di ogni cittadino accompagnando nel percorso di auto-compimento, da un lato, promuovendo la crescita personale tra i contesti di vita, nel rispetto del fine ultimo di un sistema formativo e dall'altro lato, sostenendo la preparazione per le sfide del mondo reale che chiedono di acquisire competenze per abitare la complessità delle scelte possibili.

Su questa scia, il SL rappresenta una opportunità in quanto valorizza l'insieme dell'esperienza che lo studente vive nella scuola, mettendola a frutto nel suo percorso curricolare e di formazione umana.

Tale approccio pedagogico-didattico ha effetti sulla qualità dell'apprendimento con ricadute in termini di occasione di relazione con l'altro da sé e di educazione alla cittadinanza attiva, partecipativa e finanche deliberativa.

I metodi didattici che sono risorsa per il SL, dunque, corrispondono a tutti quelli che riconoscono a ciascun alunno un ruolo attivo, promuovono un apprendimento collaborativo, responsabilizzano il singolo studente e la sua classe, permettendo l'applicazione delle conoscenze acquisite durante il percorso scolastico/universitario nel contesto reale, per favorire un processo di orientamento e di auto-orientamento anche rispetto alle scelte formative e lavorative future.

Si realizzano, infatti, esperienze di SL se gli studenti si sentono responsabili del loro apprendimento e assumono un ruolo attivo e partecipativo, da protagonisti,

in tutte le fasi del progetto di apprendimento-servizio: dalla sua ideazione alla sua valutazione, fino alla realizzazione di attività solidali riferite ad un bisogno presente nella comunità, tramite un impegno partecipato per lo sviluppo di soluzioni possibili e significative (MIUR, 2018, 5).

A ciascuno studente è richiesto di

esprimere e riconoscere, in modo compiuto, le proprie inclinazioni e capacità in un percorso che acquista la valenza di orientamento formativo. In tal modo, ognuno ha l'occasione di sperimentare l'opportunità di muoversi all'interno del normale curriculum, orientandosi alla ricerca di utili soluzioni, mettendo conoscenze e abilità alla prova della realtà e al servizio della comunità, misurandosi con problemi autentici, sviluppando competenze e facendo crescere il senso di identità e di appartenenza ad un territorio (*Ivi*).

Questo approccio è utile e può essere implementato durante tutto il ciclo scolastico e formativo, dalla scuola del primo ciclo fino all'università, ma anche nei servizi di orientamento alla persona, laddove questi prevedano corsi di formazione o riqualificazione delle competenze delle persone partecipanti o prese in carico dal servizio sociale

La scuola adotta un approccio aperto alla collaborazione, costruisce reti e incoraggia la reciprocità, trasformando così l'esperienza educativa in una connessione con il servizio alla comunità. In tal modo, innesca processi significativi di *empowerment* comunitario

di rinforzo, crescita e responsabilizzazione delle persone e della comunità perché diventino sempre più capaci di svolgere la loro funzione sociale (OMS, 1998, 6).

Gli studenti imparano a *leggere* il loro territorio, individuando problemi, necessità, risorse; discutono e scelgono autonomamente un problema rispetto al quale poter offrire un contributo; lo approfondiscono, cercano maggiori informazioni confrontandosi con insegnanti, genitori, esperti, associazioni, enti locali, ecc.; formulano ipotesi e individuano soluzioni da proporre; sviluppano un progetto dettagliato; si impegnano nella realizzazione.

Non si tratta di aggiungere nuovi contenuti al curriculum, ma di ripensarlo alla luce del SL, da intendersi come servizio solidale progettato in modo integrato con il curriculum, destinato a soddisfare i bisogni autentici e urgenti di una comunità, in funzione dell'apprendimento degli studenti, dove svolge un ruolo chiave la riflessione.

Il SL prevede un coinvolgimento degli studenti durante tutto il processo di ricerca che affianca l'implementazione del progetto stesso

ponendo e affinando domande, discutendo idee, facendo previsioni, progettando piani e/o esperimenti, raccogliendo e analizzando dati, traendo conclusioni, comunicando le loro idee e scoperte agli altri, ponendo nuove domande (Blumenfeld, Soloway, Marx, Krajcik & Guzdial, Palincsar, 1991, 26).

Questo scambio tra insegnanti e studenti, durante le fasi di pianificazione, implementazione e valutazione di un progetto di SL, essendo un'esperienza pratica e collaborativa, permette di rafforzare i concetti teorici e valutare la capacità degli studenti di applicare ciò che hanno imparato, aiutandoli ad utilizzare e a potenziare le proprie risorse e ad incrementare la loro autostima.

Il ruolo della riflessione nel Service Learning orientativo ed orientante

L'elemento che distingue il SL dal volontariato e dal tirocinio e che connette la dimensione del servizio con quella dell'apprendimento e poi dell'orientamento è la riflessione (Jacoby, 2015), definita da Bringle e Hatcher (1999) come un processo cognitivo intenzionale di considerazione di un'esperienza alla luce di specifici obiettivi di apprendimento.

La riflessione riveste un ruolo centrale nell'ambito della didattica orientativa, trasversale e transdisciplinare. Essa agisce come un ponte che collega il processo educativo all'acquisizione di competenze pratiche e svolge diverse funzioni. In primo luogo, essa valorizza l'esperienza individuale e le risorse personali di ciascun individuo coinvolto nel processo educativo. Questo significa che non solo si apprende dalle informazioni fornite, ma anche dall'esperienza personale e dalla conoscenza pregressa. La riflessione permette di estrarre valore da queste fonti di apprendimento. Inoltre, genera stimoli, interesse e curiosità, spingendo gli studenti a esplorare ulteriormente il contenuto e ad approfondire la loro comprensione. Questo processo non si ferma alla superficie delle informazioni, ma si estende nella profondità del soggetto, promuovendo una comprensione più completa.

La riflessione comporta l'elaborazione di pensieri critici e analitici. Gli studenti pongono domande, sfidano le idee preconcepite e cercano connessioni tra concetti apparentemente separati. Questo processo di pensiero critico è essenziale per la didattica orientativa trasversale e transdisciplinare, in quanto mira a superare i confini disciplinari tradizionali.

Un ulteriore aspetto significativo della riflessione è la sua immediatezza e applicabilità. Questo significa che le competenze acquisite attraverso la riflessione sono direttamente spendibili nella vita quotidiana. Gli studenti non solo accumulano conoscenza astratta, ma sono in grado di applicare ciò che hanno imparato per risolvere problemi reali e prendere decisioni informate.

In sintesi, la riflessione è il cuore pulsante della didattica orientativa trasversale e transdisciplinare. Essa connette esperienza personale, stimoli, pensiero critico e applicazione pratica in un ciclo virtuoso di apprendimento. Sperimentare fornisce alla persona l'opportunità di orientarsi e fare scelte; tuttavia, è il processo riflessivo su queste

esperienze che consente alla persona di interpretarle, comprendendo se stessa e concentrandosi su ciò che è realmente capace di fare e di essere (Sen, 2000). Questo approccio mira a formare individui capaci di affrontare le sfide della vita quotidiana con competenza, saggezza e una comprensione profonda del mondo che li circonda (Priore, 2017; Batini, 2010). Con le parole di Furco (2009) la riflessione è il fattore che trasforma un'esperienza interessante e impegnata in qualcosa che incide profondamente sullo sviluppo degli studenti e della comunità. Nello specifico del SL, va intesa come un processo costante e profondo attraverso il quale l'esperienza viene interiorizzata, consolidando e sviluppando nuovi e significativi apprendimenti negli studenti.

Il termine "riflessione" deriva dal latino *reflectere*, che significa "piegare indietro", indicando il rimandare indietro il pensiero a qualcosa, riconsiderandola, rivedendola, ricontemplandola, ripensandoci su con attenzione. La riflessione è, per questo, parte integrante del processo di SL in quanto incoraggia gli studenti a pensare in modo critico alle loro esperienze, ad approfondire la comprensione dei problemi della comunità con cui si stanno confrontando e a creare collegamenti inediti tra le attività di servizio e i contenuti disciplinari. Non solo, il processo critico-riflessivo è un aspetto centrale dell'orientamento in quanto proprio attraverso esso la persona rielabora le esperienze pregresse, ne valuta il processo, ripensa alle azioni messe in campo, scoprendo ed esplicitando competenze che non sapeva di possedere e riaffermando quelle di cui era consapevole. Ciò le consente di orientare il proprio percorso formativo e professionale verso quegli apprendimenti o quella formazione professionale a cui si sente affine e motivata alla crescita e al perfezionamento, rispondendo a quel bisogno di autorealizzazione proprio dell'uomo (Maslow, 1973).

La didattica orientativa incentiva la riflessione su di sé: genera stimoli, riflessioni, estensioni dell'esperienza personale intendendo essere pragmatica e spendibile, producendo risultati funzionali ed immediatamente utilizzabili nella vita quotidiana.

Riflettere nel SL significa pensare criticamente e analizzare le risposte emotive alle esperienze di servizio nel contesto dei contenuti disciplinari e degli obiettivi di apprendimento di un particolare corso o programma.

Le attività di riflessione variano e possono essere di natura sia formale che informale. La progettazione di attività di riflessione efficaci dipende spesso dalla natura del materiale didattico, dagli obiettivi di apprendimento dichiarati nel corso e da ben definiti criteri di valutazione. Così come dettagliato da Bringle e Hatcher (1995) essa dovrebbe:

- collegare il servizio agli obiettivi del corso e promuovere la responsabilità civica;
- avvenire durante tutto il corso e non solo alla fine;
- essere strutturata, guidata, mirata, con criteri di valutazione dell'attività ben definiti;
- svolgersi regolarmente in modo che gli studenti possano sviluppare la capacità di impegnarsi in un esame più profondo e più ampio delle questioni;
- mettere in discussione le realtà attuali, creando dissonanza cognitiva e/o conflitto; o andare oltre la natura descrittiva dell'esperienza e chiedere agli studenti di interpretarne e valutarne la rilevanza in relazione alle conoscenze acquisite in classe con un approccio reale;

- valutare la rilevanza della loro esperienza in relazione alle conoscenze acquisite in classe e all'esperienza di servizio nella vita reale;
- chiedere agli studenti di applicare le nuove informazioni a problemi e situazioni di vita reale;
- fornire un *feedback* da parte dell'istruttore in modo che gli studenti imparino a migliorare la loro analisi critica e la loro pratica riflessiva;
- includere l'opportunità per gli studenti di esplorare, chiarire e modificare i loro valori personali.

Secondo Eyler e Giles (1999), inoltre, la riflessione nel SL è efficace se risponde a cinque caratteristiche fondamentali:

- *Connection* (connessione): lega le intenzionalità pedagogiche con quelle di servizio;
- *Continuity* (continuità): è continua lungo tutto l'arco dell'esperienza e coinvolge studenti, docenti e membri della comunità;
- *Context* (contesto): riguarda il contesto in cui si agisce ed è condivisa con la comunità di riferimento;
- *Challenge* (sfida): si attiva per rispondere alle complessità del mondo reale
- individuando le strategie più efficaci rispetto agli obiettivi di servizio e di apprendimento;
- *Coaching*: svolge un ruolo di accompagnamento, attraverso adeguati *feedback*, per tutti gli attori coinvolti, supportandoli sia da un punto di vista cognitivo che emotivo.

Ne consegue che i docenti dei corsi coinvolti nel progetto di SL e i *partner* della comunità svolgono un ruolo chiave, tanto quanto quello degli studenti, nel facilitare la riflessione, e sono pertanto chiamati a creare un clima positivo per il confronto e la discussione, definendo le linee guida per le attività e fornendo *feedback* sulle nuove conoscenze acquisite dagli studenti, così da rinforzarle positivamente. Attraverso le attività di riflessione guidate dai docenti, gli studenti possono significare i propri apprendimenti al di là dei fatti concreti, raggiungere una nuova comprensione dei problemi sociali, interpretare situazioni di vita reale, confrontare le conoscenze formali e informali, proporre soluzioni pratiche e rispondenti ai bisogni della comunità.

Conclusioni

Concludendo, il SL come approccio didattico orientativo ed orientante, in cui la riflessione è una componente centrale, rende significativo l'apprendimento, favorisce il pensiero critico, promuove lo sviluppo personale e sociale, coltiva l'impegno civico e migliora le future esperienze di servizio alla comunità.

Mediante questo approccio, centrato sul superamento della sola dimensione trasmissiva delle conoscenze, così come auspicato dalle recenti Linee Guida, si fa possibile la progettazione didattica di moduli di orientamento e la loro erogazione attraverso collaborazioni che lo rendono processo condiviso, reticolare, e co-progettato con il territorio (MIM, 2022, 5), dando piena attuazione al suo valore educativo.

La prospettiva del SL offre una piena espressione della didattica orientativa nel suo essere una modalità didattica articolata, aperta ed ancorata ad una *vis* pedagogica trasformativa, che tiene insieme apprendimento e servizio in modo tutt'altro che casuale,

aprendo varchi formativi inattesi oltre la dimensione del fare esperienza (Miatto, 2021). Non è il solo fare esperienza, infatti, che permette alla persona di orientarsi e scegliere ma è il processo riflessivo su di essa che aiuta la persona a leggerla e a leggersi in essa permettendole di concentrarsi su ciò che è effettivamente in grado di fare e di essere, esprimendosi nella libertà di scegliere, tra valide alternative (Sen, 2000). È così che l'esperienza diviene occasione per promuovere la libertà e le potenzialità della persona e reale strumento di orientamento ed auto-orientamento.

Note degli autori

L'articolo è frutto di un lavoro condiviso tra gli autori, nello specifico, essi hanno contribuito alla stesura dei seguenti paragrafi: Claudia Maulini Introduzione; Service Learning e orientamento; Enrico Miatto Il ruolo della riflessione nel Service Learning orientativo ed orientante; Conclusioni.

Bibliografia

- Antiseri, Batini, F. (2010). *Orientamento narrativo*. In C. Cerini & M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola IX*, 2–4.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational psychologist*, 26(3-4), 369–398.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 112–122.
- Consiglio dell'Unione Europea (2004). *Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa*. Retrieved from: <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/norme/UE%202004%20orientamento.pdf>
- Consiglio dell'Unione Europea, (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union. Retrieved from: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN).
- Dewey, J. (1984). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Domenici, G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
- Eyler, J., & Giles Jr, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?*. New York: Jossey-Bass.
- Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles, Belgium
- Fiorin, I. (a cura di) (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. *Service Learning, General*. 128. Retrieved from: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/128>
- Furco, A. (2009). La reflexión sobre la práctica, una componente vital de las experiencias de aprendizaje-servicio. *Actas del XII Seminario Internacional de Aprendizaje-Servicio Solidario*, 27–36.
- Girotti, L. (2006). *Progettarsi: l'orientamento come compito educativo permanente*. Milano: Vita e Pensiero.

- Jacoby, B. (2009). Facing the unsettled questions about service-learning. In J. R. Strait, & M. Lima (Eds.). *The future of service-learning*, 90–105. UK: Routledge.
- Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. New York: Jossey-Bass.
- Marostica, F. (2012). Due o tre cose sull'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante. *Orientarsi ... in rete*, 9, 8–12. Retrieved from: <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/2012%2003%20FMDC%20articolo%20centro%20risorse.pdf>.
- Marostica, F. (2010). L'orientamento formativo o didattica orientativa/orientante. *Rivista dell'istruzione*, 2, 79–88.
- Marostica, F. (2009). Orientamento formativo. *Voci della scuola VIII*, 340–352. Retrieved from: https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/2009%20orientamento%20formativo%20FMDC_0.pdf.
- Maslow, A. H. (1973). *Motivazione e personalità*. Roma: Astrolabio.
- Miatto, E. (2023). *Attenti all'intero. Accompagnare la transizione alla vita adulta delle persone con disabilità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Miatto, E. (2021). Promuovere posture ecologiche integrali: il contributo del Service Learning in università. In E. Balduzzi (Ed.), *La sfida educativa della Laudato si e l'educazione del carattere*, 134–145. Roma: Edizioni Studium.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito, (2022). *Linee guida per l'orientamento*. Retrieved from: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/linee+guida+orientamento-signed.pdf/d02014c6-4b76-7a11-9dbf-1dc9b495de38?version=1.0&t=167221337120>.
- MIUR, (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. MIUR. Retrieved from: [prot4232_14.pdf\(istruzione.it\)](http://prot4232_14.pdf(istruzione.it))
- MIUR, (2018). *Una via italiana per il Service Learning*. Retrieved from: https://www.cpia1pisa.edu.it/wp-content/uploads/2018/08/A-LIBRICINO-TOMO-UNITARIO-8-agosto_A5.pdf.
- Organizzazione Mondiale della Sanità, (1998). *Glossario della promozione della salute*. OMS.
- Pombeni, M. L. (2001). La consulenza nell'orientamento: approcci metodologici e buone pratiche. *Professionalità*, 65, I-VI.
- Priore, A. (2017). Dis-persione da dis-orientamento: possibili chance educative dentro la scuola. *Civitas Educationis. Education, Politics And Culture*, 2, 173–184.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Office of the European Union.
- Sen, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Serrano, L. R., & Roig, A. E. (Eds.) (2018). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Tapia, M. N., (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio*. Roma: Città Nuova.