

L'approccio pedagogico del *Service Learning* per valorizzare l'autonomia e la responsabilità degli studenti in contesti socio-economici disagiati: il caso dell'IC *Amerigo Vespucci* di Vibo Marina (VV)

Stefania Chipa • INDIRE, Florence (Italy) - s.chipa@indire.it
Chiara Giunti • INDIRE, Florence (Italy) - c.giunti@indire.it
Lorenza Orlandini • INDIRE, Florence (Italy) - l.orlandi@indire.it

The pedagogical approach of *Service Learning* in disadvantaged socio-economic contexts to enhance students' autonomy and responsibility: the experience of the IC *Amerigo Vespucci* at Vibo Marina (VV)

329

esperienze

This research contribution aims at describing an educational experience of Service Learning (SL) realized by the Comprehensive Institute *Amerigo Vespucci* of Vibo Marina (VV) within the *Movement of Avanguardie Educative*. The SL protagonists point of view (school principal, teachers, students, community) has studied through semi-structured interviews and specific assessment, self-assessment and observation tools. The paper points out that the SL experience fosters the students development of disciplinary and social skills, the enhancement of their sense of autonomy and responsibility and contributes to the rethinking of teaching and evaluation models.

Keywords: service learning, autonomy, responsibility, social and civic competencies, differentiated learning

Il presente contributo di ricerca intende descrivere un'esperienza educativa di Service Learning (SL) realizzata dall'Istituto Comprensivo *Amerigo Vespucci* di Vibo Marina (VV) nell'ambito del *Movimento Avanguardie Educative*. Il punto di vista dei protagonisti dell'esperienza di SL (Dirigente scolastico, docenti, studenti, comunità) è stato studiato attraverso interviste semi-strutturate e strumenti specifici di valutazione, autovalutazione e osservazione. Si sottolinea come l'esperienza di SL abbia favorito negli studenti lo sviluppo di competenze disciplinari e sociali e la valorizzazione del senso di autonomia e responsabilità contribuendo al ripensamento di modelli didattici e di valutazione.

Parole chiave: service learning, autonomia, responsabilità, competenze civiche, apprendimento differenziato

Il lavoro è frutto di riflessione comune tra gli autori. In particolare, per quanto riguarda le diverse sezioni, Stefania Chipa ha redatto i §§ 1, 6; Chiara Giunti ha redatto i §§ 4.1, 4.2, 5; Lorenza Orlandini ha redatto i §§ 2, 3, 4.

L'approccio pedagogico del *Service Learning* per valorizzare l'autonomia e la responsabilità degli studenti in contesti socio-economici disagiati: il caso dell'IC *Amerigo Vespucci* di Vibo Marina (VV)

1. Diretrici di innovazione della scuola italiana

Le ricerche internazionali rilevano come negli ultimi anni il nostro Paese abbia compiuto significativi passi in avanti nel miglioramento della qualità dell'istruzione (OECD, *Skills Strategy Diagnostic Report: Italy, 2017*). La competenza è un tema centrale della programmazione didattica. Per essere sviluppata e appresa ha bisogno di tenere insieme la concettualizzazione con l'operatività: la sola concettualizzazione, così come l'operatività esclusiva, se separate, non sono ritenute sufficienti per la formazione del soggetto (Guasti, 2012). Nel contesto attuale il raggiungimento degli obiettivi di competenza previsti dalla scuola italiana risulta difficile da immaginare, se programmato esclusivamente all'interno di percorsi di istruzione formale e attraverso metodologie didattiche basate principalmente sulla lezione frontale.

Da più parti (OECD, *Skills Strategy Diagnostic Report: Italy 2017*; *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, D.M. n. 254 del 16 novembre 2012*¹; *La Buona scuola, Legge 107/2015*²) si sottolinea l'importanza di collegare le competenze alla realtà. Le più recenti iniziative del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (*Legge 107/2015, Piano Nazionale Formazione Docenti*³) hanno puntato sull'implementazione di strategie didattiche attive, per sostenere percorsi di innovazione verso una didattica per competenze, aperta ad accogliere le differenze dei tempi e degli stili di apprendimento di ciascuno studente. L'accento che la scuola italiana negli ultimi anni ha posto sulla progettazione per competenze, sulle unità di apprendimento e sui compiti di realtà si inserisce all'interno di questo orizzonte che opera in combinazione con quello basilare della conoscenza, asse portante per sviluppare la competenza (Da Re, 2013).

Lo sviluppo di competenze correlate alla realtà è anche uno dei tre pilastri del framework *The OECD Skill Strategy* (OECD, 2018), che l'OECD ha messo a punto come strumento per le scuole per l'autoanalisi della propria strategia di sviluppo di abilità e competenze.

Sulla base di un'analisi comparata di framework di competenze-chiave elaborate a livello internazionale (UNESCO, OECD, European Parliament), il Consiglio d'Europa ha sintetizzato 20 competenze chiave (Council of Europe, 2016). Tra queste, la *Responsabilità (Attitudes: Responsibility)* è individuata come una delle competenze che è opportuno sviluppare durante la formazione di base per consentire una convivenza democratica.

In questa ottica e con l'obiettivo di far acquisire le otto *Competenze chiave per la cittadinanza*⁴, a partire dall'anno scolastico 2008/2009 (Legge 169, 30 ottobre

1 <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg>>.

2 <<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>>.

3 <http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf>.

4 Le otto *Competenze chiave europee per l'apprendimento permanente* (Raccomandazione

2008⁵) è stato introdotto nei curricula della scuola italiana l'insegnamento Cittadinanza e Costituzione nell'ambito delle discipline dell'area storico-geografica e storico-sociale. Questo insegnamento si pone l'obiettivo di formare il cittadino su valori quali la responsabilità, l'autonomia, il rispetto degli altri, la tolleranza e l'apertura alle differenze.

Punta sul tema della cittadinanza anche la *Carta sull'Educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani*, adottata dal Comitato dei Ministri l'11 maggio 2010⁶. Obiettivo della *Carta* è «promuovere i diritti umani, la democrazia e lo stato di diritto» attraverso l'inclusione di questi temi nei curricula di tutte le istituzioni di educazione formale e non formale. La *Carta* fornisce una guida ed alcune raccomandazioni per contrastare i fenomeni di violenza, razzismo, xenophobia, discriminazione, intolleranza e le violazioni dei diritti umani che ne derivano.

Infine, sullo sviluppo delle competenze di cittadinanza, insiste anche una recente nota ministeriale (n.1830 del 6/10/2017 *Orientamenti concernenti il PTOF*⁷) che, recependo i 17 obiettivi enunciati dall'ONU nell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*⁸, richiama a «una continua crescita delle competenze di cittadinanza, in una scuola quale comunità educativa, motore di crescita e cambiamento per lo sviluppo di una società fondata sulla sostenibilità economica, ambientale e sociale».

A livello italiano, una risposta reale a questi indirizzi è rappresentata dal *Movimento delle Avanguardie Educative*⁹ a cui partecipano più di 800 istituzioni scolastiche che condividono la necessità di trasformare il modello organizzativo e didattico della scuola italiana. Si tratta di un movimento culturale nato nel 2014 su iniziativa di *Indire* (Istituto Nazionale di Documentazione e Innovazione per la Ricerca Educativa¹⁰) e di un primo gruppo di 22 scuole capofila, finalizzato a diffondere le esperienze più significative di innovazione organizzativa e didattica ed a promuovere il superamento del tradizionale modello di insegnamento-apprendimento basato unicamente sulla lezione frontale. Le direttrici principali per il cambiamento sono state individuate nelle dimensioni dello spazio, del tempo e della didattica. I principi che orientano le attività del *Movimento* sono contenuti all'interno di un *Manifesto*¹¹ rispetto al quale le esperienze di innovazione sono state descritte per essere proposte alle scuole che progressivamente ne sono entrate a far parte.

del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'UE del 18.12.2006) sono state adottate dai paesi dell'Europa nell'ambito dei rispettivi processi di riforma dei sistemi di istruzione e formazione poiché si tratta di competenze «di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione».

5 <<http://www.camera.it/parlam/leggi/081691.htm>>.

6 <http://unipd-centrodirittiumani.it/public/docs/CoE_edu2010_1.pdf>.

7 <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/MIUR.AOODPIT.REGISTRO_UFFICIALE%28U%29.0001830.06-10-2017.pdf/bee7204e-9fa0-458a-8932-6cc799e30-906?version=1.0>.

8 <<https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>>.

9 <<http://avanguardieeducative.indire.it/>>.

10 <<http://www.indire.it/>>.

11 Il Manifesto del movimento individua sette orizzonti verso cui tendere per innovare la scuola. <<http://avanguardieeducative.indire.it/wp-content/uploads/2014/10/Manifesto-AE1.pdf>>. Le esperienze didattiche proposte dalle Avanguardie educative sono al momento 12 raccolte in una Galleria delle idee.



2. Il *Service Learning* delle Avanguardie Educative a supporto di una didattica partecipata, innovativa e inclusiva.

Tra le varie esperienze didattiche proposte da *Avanguardie Educative*, il SL è uno dei possibili percorsi per la formazione del soggetto (studente, cittadino e lavoratore), in quanto permette di creare situazioni didattiche autentiche in cui gli studenti possono sviluppare competenze di varia natura (professionale, di cittadinanza e sociale), riducendo la distanza tra apprendimento e vita reale (Selmo, 2014).

Si tratta di un approccio pedagogico che promuove una visione di scuola civica e aperta, in costante relazione con l'esterno favorendo nello studente l'acquisizione di conoscenze, valori, abilità e atteggiamenti associati con l'impegno civico attraverso un'esperienza scolastica strutturata all'interno della comunità (Furco, 1996).

Recentemente promosso in Italia¹², il termine *Service Learning* (SL) è stato coniato da Robert Sigmon (1994) e William Ramsey alla fine degli anni Sessanta del secolo scorso¹³. Nasce e si diffonde prima di tutto negli Stati Uniti e in America Latina. I riferimenti teorici si collegano al pensiero di John Dewey¹⁴, in particolare al suo richiamo a un'educazione che si realizza attraverso la partecipazione attiva alla vita della comunità (Dewey, 1972, p. 5). In America Latina è evidente il richiamo a Paulo Freire (2002) con il concetto di educazione liberatrice e di prassi come riflessione e azione di trasformazione del mondo, in cui teoria e azione convivono e l'esperienza diventa occasione di apprendimento. Le esperienze sviluppate in questi due paesi evidenziano la presenza dei caratteri distintivi dell'approccio (Furco, Billing, 2002), secondo due accezioni diverse: negli Stati Uniti prevale il focus sull'impegno del singolo individuo, mentre nelle esperienze sudamericane maggiore attenzione è rivolta al rapporto con la comunità (Vigilante, 2014). Nel contesto attuale, sono presenti esperienze consolidate di SL anche in Europa, in particolare in Spagna (*Aprendizaje-servicio*), Germania (*Lernen durch Engagement*) e Gran Bretagna (*Civic engagement education*).

Nel panorama italiano, alcune direttive ministeriali¹⁵ hanno aperto la strada per favorire la pratica e la riflessione del SL all'interno delle scuole, facendo leva sul potenziale di sviluppo in termini di competenze metodologiche, professionali e sociali.

Per le scuole di ogni ordine e grado, il SL rappresenta un'occasione per promuovere una progettazione didattica per competenze, basata sull'apprendimento esperienziale. Il protagonismo degli studenti (Furco, 2010), uno dei caratteri distintivi del SL, implica un progressivo superamento della tradizionale lezione fron-



- 12 Nel corso del 2016 attraverso iniziative e direttive ministeriali, sono state promosse alcune azioni per la formazione dei docenti e la diffusione di questo approccio nelle scuole di ogni ordine e grado. D.M. n. 663 del 2016. <<http://www.istruzione.it/arricchimentooffertaformativa/allegati/2016/DM%20663%2>>.
- 13 Il termine *Service Learning* è stato utilizzato per la prima volta nel 1966-67 da William Ramsay e Robert Sigmon per descrivere un progetto della Oak Ridge Associated Universities nello stato del Tennessee (Tapia 2016, p. 30).
- 14 Dewey non teorizza il SL, ma alcune tematiche trattate nelle sue opere sono direttamente connesse ad esso, ad esempio: collegare l'educazione all'esperienza, la democrazia e la comunità, il servizio sociale.
- 15 Nel corso del 2016 attraverso iniziative e direttive ministeriali, sono state promosse alcune azioni per la formazione dei docenti e la diffusione di questo approccio nelle scuole di ogni ordine e grado. D. M. n. 663 del 2016, <<http://www.istruzione.it/arricchimentooffertaformativa/allegati/2016/DM%20663%2>>.

tale verso metodologie didattiche attive che comportano una revisione del tempo-scuola e degli spazi di apprendimento in cui tali attività si svolgono (OECD, 2011). Inoltre, il SL orienta il sistema scolastico verso una costante apertura e collaborazione con altri sistemi esterni (economico, sociale, istituzionale) presenti nel contesto di riferimento, valorizzando le attività informali e non formali che ciascuno studente sperimenta nel corso del proprio percorso formativo. Il SL si inserisce, infatti, nel quadro più ampio di una visione della scuola intesa come collettore fra un “dentro” (luogo e tempo dell’apprendimento formale) e un “fuori” (quei soggetti come il territorio, imprese, famiglie, associazioni che fanno parte della comunità educante).

Le attività proposte da un percorso di SL si realizzano all’interno dell’offerta formativa della scuola, sono parte integrante del curriculum e concorrono alla formazione complessiva del soggetto (Tapia, 2006), attivando competenze di natura trasversale, curricolare e comportamenti pro-sociali (Furco & Billing, 2002; Gregorová, Heinzová, & Chovancová, 2016).

In sintesi, si tratta di un approccio pedagogico innovativo che, coniugando le attività previste dal curriculum scolastico con la riflessione sull’impegno attivo nella comunità in cui si vive, favorisce «strategie didattiche orientate non solo a promuovere processi di apprendimento in relazione ai temi e ai problemi presenti nella vita reale, ma anche a facilitare l’apprendimento di competenze essenziali all’esercizio di una cittadinanza attiva» (Mortari, 2008, p. 62).



3. Ripensare il modello educativo in contesti socio-economici disagiati: il contributo del Service Learning

Dagli anni Novanta in poi la scuola italiana ha registrato un costante incremento di studenti con cittadinanza non italiana. Oggi gli studenti di origine migratoria sono parte integrante della popolazione scolastica nazionale, rendendo di fatto la scuola italiana sempre più multietnica e multiculturale. In un recente Rapporto del MIUR (2018) si legge che «nell’a.s. 2016/2017 gli studenti e le studentesse di origine migratoria presenti nelle scuole italiane sono circa 826mila con un aumento di oltre 11mila unità rispetto all’anno scolastico 2015/2016 (+1,38%)» (MIUR, 2018, p. 8). In particolare, nelle regioni del Sud Italia sul totale degli studenti stranieri, si registrano indici di incidenza più elevati¹⁶, benché la loro presenza sia per numeri assoluti maggiore nelle regioni settentrionali¹⁷. Questi dati si spiegano alla luce dei flussi migratori che interessano il Mediterraneo centrale e che hanno portato alla presenza di minori non accompagnati nei territori del Sud Italia.

Un esempio di questa realtà è rappresentato dalla comunità di Vibo Marina in Calabria, il cui porto è stato per diversi anni approdo per le navi che prestano soccorso ai migranti nelle acque del Mediterraneo. In questa realtà l’IC *Amerigo Vespucci* ha intrapreso un cammino di accoglienza di minori non accompagnati facendo leva sui principi del SL.

Il caso dell’istituto vibonese è particolarmente interessante e virtuoso anche alla luce della realtà sociale, economica e culturale in cui la scuola si inserisce.

16 Molise: 6,4%; Basilicata 6,3%; Sicilia: 6,4%; Sardegna 6,6%; Calabria 4,1%.

17 Lombardia: 5.230; Emilia Romagna: 2.795; Veneto: 2.381.

L'istituto opera in un contesto caratterizzato da un alto tasso di criminalità e da povertà di reddito¹⁸ provocata dalla dismissione di aziende industriali e dalla crisi delle attività legate alla pesca. Questo contesto socio-economico disagiato e il più recente fenomeno migratorio hanno spinto la scuola a individuare strategie educative finalizzate a prevenire fenomeni di disagio e di dispersione scolastica, promuovendo momenti di vita associativa e favorendo il dialogo e il confronto con le altre culture. Il SL ha orientato la progettazione formativa dell'IC *Vespucci* verso la pianificazione di percorsi di apprendimento (*Learning*) in contesti di vita reale in cui gli studenti hanno potuto sviluppare competenze (disciplinari, trasversali, professionali, comportamenti pro-sociali) attraverso la realizzazione di un intervento (*Service*) destinato alla comunità in cui la scuola è inserita.

4. Metodologia della ricerca: lo studio di caso



Per l'analisi qualitativa del percorso di SL messo in atto dall'IC *Amerigo Vespucci* di Vibo Marina (VV) è stata adottata la strategia dell'*intrinsic case study* (Stake, 1995; Guasti, 2002), in cui l'approccio al caso avviene in virtù dei suoi contenuti specifici e non presuppone una generalizzazione delle soluzioni ai problemi. La metodologia dello studio di caso consente di descrivere in contesti reali gli effetti (visibili e meno visibili) di specifici interventi educativi e di studiare le situazioni in cui esso provoca o non provoca gli effetti desiderati (Trincherò, 2004, p.158). Inoltre tale metodologia è caratterizzata da un approccio olistico che considera il caso nella sua unica e irripetibile complessità e dunque individua un numero limitato di fattori su cui focalizzarsi.

Lo studio è stato condotto nell'arco di quattro mesi, da febbraio a maggio 2017, e ha riguardato un'esperienza di SL realizzata nell'anno scolastico 2016/2017.

L'obiettivo ha interessato il processo di cambiamento, relativo alla comprensione di culture differenti, avvenuto in seguito alla partecipazione al progetto. Tale cambiamento è stato indagato negli alunni, nei minori non accompagnati e nella comunità come conseguenza dell'attuazione del concetto di reciprocità caratterizzante i percorsi di SL rispetto ad altre forme di collaborazione fra scuola e territorio. Inoltre, il presente lavoro si è posto l'obiettivo di far emergere se questo percorso abbia favorito o meno negli studenti lo sviluppo di competenze disciplinari e sociali e la valorizzazione del senso di autonomia e responsabilità. Infine, l'obiettivo dello studio ha riguardato il contributo del percorso di SL al superamento della tradizionale lezione frontale attraverso l'implementazione di metodologie didattiche attive che investono anche le dimensioni del tempo (attraverso una revisione del tempo-scuola) e dello spazio, attraverso una riconfigurazione degli spazi d'aula.

Lo studio si è realizzato in due fasi:

1. prima fase: all'inizio del percorso di SL, con l'obiettivo di realizzare un primo ciclo di interviste e di condividere, fra scuola e ricercatori, gli strumenti di rilevazione;
2. seconda fase: al termine dell'esperienza per raccogliere il materiale di analisi

18 Sulla base dei dati ISTAT 2018 la Provincia di Vibo Valentia risulta la più povera della Calabria e della nazione.

prodotto dalla scuola e realizzare un secondo ciclo di interviste per evidenziare gli elementi di cambiamento.

Gli obiettivi e la metodologia della ricerca sono stati condivisi dai ricercatori via email e via Skype con i partecipanti (docenti, Dirigente scolastico, comunità), al fine di verificare la disponibilità e la fattibilità dello studio.

4.1 I soggetti coinvolti

Sono state coinvolte quattro classi di terza e due di seconda. Complessivamente hanno partecipato 80 alunni e 20 minori non accompagnati provenienti da Congo, Namibia, Algeria, Sudan, Etiopia, Eritrea, Mali. Quattordici di loro sono stati inseriti nelle quattro classi terze, sei nelle due classi seconde. Hanno preso parte allo studio di caso dodici docenti e il Dirigente scolastico.

4.2 Gli strumenti

Date le finalità idiografiche della ricerca, per entrambe le fasi di indagine si è scelto di utilizzare tecniche di raccolta qualitativa. In particolare, per il Dirigente scolastico, i tre docenti e i due rappresentanti della comunità sono state realizzate delle interviste semi-strutturate che hanno permesso uno scambio dialogico tra ricercatore e partecipanti. I dati relativi agli studenti sono stati raccolti direttamente dalla scuola che ha sviluppato strumenti specifici di valutazione, autovalutazione e osservazione sistematica delle modalità di interazione nel lavoro di gruppo.

Le interviste sono state realizzate con la modalità faccia-a-faccia, seguendo tracce diverse per le tre categorie di intervistati. Sono state guidate da griglie operative organizzate intorno a tre dimensioni, declinate a loro volta in punti di attenzione diversi a seconda dei destinatari e delle fasi della ricerca. Le dimensioni indagate riguardano l'*articolazione curricolare delle attività*, analizzata con il Dirigente scolastico da un punto di vista organizzativo e con i docenti dal punto di vista didattico e degli obiettivi di apprendimento. Un'altra dimensione utilizzata è la *reciprocità tra scuola e comunità* affrontata con il Dirigente scolastico rispetto al tema dell'attivazione di alleanze con il territorio, mentre con i rappresentanti della comunità si è cercato di mettere a fuoco il loro ruolo nel progetto e i benefici ottenuti. Infine, per quanto riguarda la *promozione del cambiamento attraverso le tre dimensioni promosse dal Movimento delle Avanguardie educative*, essa è stata analizzata con il Dirigente scolastico dal punto di vista organizzativo in termini di modifica dei tempi e degli spazi della scuola e con i docenti dal punto di vista didattico in termini di metodologie di insegnamento, comportamenti professionali e apprendimenti degli studenti. Si riportano a titolo esemplificativo alcune delle domande che hanno guidato le interviste (Tab.1: Griglie per interviste semi-strutturate con docenti, Dirigente scolastico e rappresentanti della comunità).



Articolazione curricolare delle attività (collegamento delle attività di SL con i contenuti curricolari)	
Esempio domande Fase I	Esempio domande Fase II
<p>Dirigente scolastico: <i>Le attività di SL si realizzano all'interno dell'offerta formativa della scuola?</i></p> <p>Docente: <i>Quale è il legame con le discipline? È prevista la progettazione congiunta tra docenti?</i></p>	<p>Docente: <i>Quali obiettivi di apprendimento sono stati raggiunti?</i></p> <p><i>Quali obiettivi di servizio sono stati raggiunti?</i></p>
Reciprocità tra scuola e comunità	
Esempio domande Fase I	Esempio domande Fase I
<p>Dirigente scolastico: <i>Che cosa distingue il SL da altre forme di collaborazione scuola-territorio?</i></p> <p>Rappresentanti della comunità: <i>Qual è il valore aggiunto per il Comune (inteso come comunità di cittadini) derivante dalla partecipazione a questo progetto di SL?</i></p>	<p>Dirigente scolastico: <i>Che cosa distingue il SL da altre forme di collaborazione scuola-territorio?</i></p> <p>Rappresentanti della comunità: <i>Qual è il valore aggiunto per il Comune (inteso come comunità di cittadini) derivante dalla partecipazione a questo progetto di SL?</i></p>
Promozione del cambiamento attraverso le tre dimensioni del Movimento delle Avanguardie Educative	
Esempio domande Fase I	Esempio domande Fase I
<p>Dirigente scolastico: <i>Come il SL supporta il rinnovamento della scuola, nelle tre dimensioni promosse dal Movimento delle Avanguardie Educative (didattica, tempo, spazio)?</i></p> <p>Docente: <i>In che senso è possibile dire che il SL promuove il cambiamento? Nei comportamenti professionali? Negli apprendimenti degli studenti? Nelle metodologie di insegnamento?</i></p>	<p>Dirigente scolastico: <i>Come il SL supporta il rinnovamento della scuola, nelle tre dimensioni promosse dal Movimento delle Avanguardie Educative (didattica, tempo, spazio)?</i></p> <p>Docente: <i>In che senso è possibile dire che il SL promuove il cambiamento? Nei comportamenti professionali? Negli apprendimenti degli studenti? Nelle metodologie di insegnamento?</i></p>

Tab.1: Griglie per interviste semi-strutturate con docenti, Dirigente scolastico e rappresentanti della comunità

Il punto di vista degli studenti è stato raccolto direttamente dalla scuola che ha sviluppato strumenti specifici di valutazione, autovalutazione e osservazione in relazione agli obiettivi di apprendimento e di servizio pianificati. Tra gli strumenti utilizzati ci sono rubriche di valutazione, schede di autovalutazione e griglie di osservazioni sistematiche sulle modalità di interazione nel lavoro di gruppo che hanno permesso di individuare le competenze e le attitudini pro-

sociali sviluppate. I dati sono stati elaborati dai docenti e condivisi con i ricercatori.

La scelta delle interviste semi-strutturate come strumento di ricerca ha permesso di dare voce ai protagonisti e di restituire l'esperienza attraverso il loro punto di vista. Tutte le interviste sono state registrate e, successivamente, trascritte nella loro versione integrale. L'analisi del testo è avvenuta manualmente e ha previsto l'individuazione di parole chiave ricorrenti.

Infine, la documentazione del percorso di SL è stata raccolta attraverso una *scheda di narrazione* (Clandinin, 2007) elaborata dai ricercatori attraverso tracce-guida (input narrativi) individuate a partire dalle cinque fasi teorizzate da Maria Nieves Tapia (2006, pp.113-138). Di seguito si riporta una loro breve descrizione:

- Fase 1: motivazione. È la fase in cui si identifica il tema/problema da trattare. Gli studenti operano in raccordo con i soggetti presenti nella comunità di riferimento per l'individuazione della tematica (il bisogno vero e sentito) oggetto di intervento.
- Fase 2: diagnosi. È la fase in cui, attraverso vari strumenti, si approfondisce il bisogno/problema presente nella comunità.
- Fase 3: ideazione e pianificazione. È la fase di pianificazione delle azioni, attraverso un'attenta valutazione dei rischi, dei vincoli, delle opportunità e delle strategie. Tale fase è principalmente coordinata dal docente, ma gli studenti svolgono un ruolo attivo e partecipe.
- Fase 4: esecuzione. È la fase concreta di attuazione dell'intervento con la collaborazione della comunità di riferimento.
- Fase 5: chiusura e valutazione. È il momento di riflessione, dopo aver terminato l'intervento è assolutamente importante un momento di riflessione non solo sui contenuti appresi ma anche sulla qualità dell'intervento e sull'impatto del cambiamento. La valutazione riguarda gli studenti e la riuscita del progetto (impatto sulla comunità di riferimento) e l'autovalutazione.

La scheda di narrazione è stata compilata dal Dirigente scolastico e dai docenti nella seconda fase dello studio.

5. Il caso dell'IC Amerigo Vespucci di Vibo Marina (VV): un'esperienza educativa tra accoglienza e innovazione

Il percorso realizzato dall'IC *Amerigo Vespucci* è partito da un'attenta analisi del territorio in cui è collocata la scuola con riferimento ai flussi migratori in arrivo nel porto della città di Vibo Marina (Fase 1). Nel contesto socio-economico vibonese, l'immigrazione è man mano diventata una dimensione strutturale della comunità e non un fenomeno transitorio. L'IC *Amerigo Vespucci* ha progettato un percorso di SL con l'obiettivo di formare cittadini consapevoli circa i flussi migratori che stanno interessando il Mediterraneo centrale e favorire l'accoglienza di minori non accompagnati nelle sue classi.

La fase di diagnosi (Fase 2) è iniziata con la visita alla nave *U. Diciotti* su invito del Capitano di fregata il giorno successivo allo sbarco di 612 migranti avvenuto nel porto il 5 febbraio 2017. Durante la visita gli studenti hanno intervistato gli uomini dell'equipaggio, con l'obiettivo di inquadrare il fenomeno migratorio attraverso l'esperienza della Guardia Costiera italiana impegnata da anni nel sal-



vataggio dei migranti nel Mediterraneo e analizzare il sistema di protezione e tutela dei minori in Italia. Tali tematiche sono state approfondite nel corso delle attività didattiche in classe e hanno rappresentato oggetto di riflessione condivisa con gli alunni.

In seguito, la fase di ideazione e pianificazione (Fase 3) ha visto l'impegno da parte dell'intera comunità scolastica nella progettazione di attività didattiche in previsione dell'accoglienza dei 20 minori non accompagnati e al loro recupero psicologico, sociale, cognitivo e comportamentale. La programmazione delle attività è stata preceduta dalla raccolta di informazioni relative all'iter scolastico, alle conoscenze linguistiche e ai bisogni educativi degli alunni stranieri. Questa fase di pianificazione ha visto la stretta collaborazione della scuola con gli operatori sociali e gli psicologi della struttura di accoglienza per l'individuazione di azioni volte a sostenere l'integrazione e la personalizzazione dei percorsi. La restituzione dei colloqui condotti dagli operatori della struttura ha consentito ai docenti di comprendere la complessità della realtà multiculturale, orientandoli alla progettazione di percorsi didattici finalizzati a valorizzare le altre culture e a creare situazioni nelle quali studentesse e studenti potessero sentirsi protagonisti della propria crescita.

Le attività sono state programmate e condivise con i *Consigli di Classe* delle classi che avrebbero ospitato i minori. Il coinvolgimento di tutti i docenti è stato un punto di forza del percorso affinché ciascuno si ponesse come facilitatore rispetto al proprio ambito disciplinare.

L'attuazione dell'intervento (Fase 4) è avvenuta con l'inserimento degli alunni stranieri nelle classi nel corso di febbraio 2017. Il percorso di SL ha previsto l'utilizzo di strategie didattiche diverse (drammatizzazione e giochi di ruolo, brainstorming, lavoro individuale, cooperative learning, peer tutoring e laboratori riflessivi) utilizzate per stimolare la partecipazione e la motivazione degli alunni e creare un contesto significativo e autentico. Sono stati inoltre attivati momenti di didattica laboratoriale in cui gli alunni stranieri si sono confrontati con linguaggi espressivi diversi (fotografia, video, disegno, musica), al fine di integrare le diversità culturali e favorire il loro inserimento nell'ambiente scolastico e sociale. Inoltre, questa particolare tipologia di studenti stranieri presentava bisogni e criticità differenti rispetto a quelli degli studenti stranieri di seconda generazione. La non conoscenza della lingua ha rappresentato una problematica ulteriore in aggiunta alla difficoltà di inserimento e integrazione sociale con cui si confrontano tutti gli studenti con cittadinanza non italiana. La programmazione di interventi di accoglienza e di azioni didattiche di supporto e potenziamento linguistico è risultata quindi fondamentale.

La fase di realizzazione dell'intervento ha previsto la partecipazione delle classi a eventi pubblici e la realizzazione di altre attività finalizzate alla disseminazione e alla comunicazione del percorso.

Nella fase di chiusura (Fase 5), l'IC *Amerigo Vespucci* ha organizzato una manifestazione per condividere l'esperienza con l'intera comunità vibonese e sensibilizzare ai temi dell'integrazione interculturale e della solidarietà. L'azione di SL promossa dalla scuola ha offerto alla comunità di Vibo Marina un servizio, ma ha anche contribuito a sviluppare una maggiore consapevolezza civica dei flussi migratori e a favorire l'accoglienza, l'inclusione e la solidarietà.



6. Risultati e conclusioni

I risultati dell'indagine sono il frutto di una triangolazione tra i dati raccolti attraverso la *scheda di narrazione*, le interviste semi-strutturate e i dati raccolti dalla scuola attraverso gli strumenti di valutazione, di autovalutazione e di osservazione.

La *scheda di narrazione* evidenzia il rapporto non strumentale che si è instaurato tra la scuola e il contesto esterno, confermando l'aderenza dell'esperienza analizzata con i principi di questo approccio pedagogico condivisi a livello internazionale. Inoltre, ha evidenziato il rapporto biunivoco fra scuola e territorio: la scuola ha utilizzato il territorio come laboratorio funzionale a rendere l'apprendimento significativo, parallelamente l'esperienza di SL ha contribuito al miglioramento del territorio stesso portando a maturazione, nelle sue varie componenti sociali, un atteggiamento aperto all'accoglienza e alla comprensione di culture diverse. Si sono inoltre ampliati i confini dell'aula, favorendo l'educazione a una cittadinanza attiva e consapevole e a una visione di scuola civica aperta al territorio. In accordo con i principi fondanti del SL, le ricadute dell'esperienza sulla comunità e sugli studenti sono state positive, espressione di un circuito virtuoso tra apprendimenti disciplinari e obiettivi di servizio.

L'esperienza è perfettamente in linea con l'approccio al SL tipico del contesto italiano (MIUR, 2018¹⁹), in cui il SL è inteso come punto di intersezione tra teoria e pratica, tra ricerca e sperimentazione, tra apprendimento inteso come sviluppo delle competenze individuali e azione solidale, con l'obiettivo di una crescita progressiva della comunità in cui è inserita la scuola. È in questo concetto di reciprocità, che invita a superare la distinzione tra chi realizza e chi riceve il servizio, che si evidenzia lo scarto tra i percorsi di SL e altre forme di apprendimento esperienziale o di collaborazione tra scuola e comunità.

Nell'esperienza dell'IC *Amerigo Vespucci* le parti (scuole e comunità) sono state coinvolte attivamente e hanno tratto reciproci benefici dall'azione progettuale. Vedendo meno un'organizzazione verticistica o gerarchica (tra chi eroga il servizio e chi ne usufruisce), i soggetti coinvolti, definiti "service learners" (Rosenberg, 2000) proprio per sottolinearne il ruolo attivo, hanno operato per la realizzazione di un progetto condiviso finalizzato alla crescita personale di un'intera comunità.

Per quanto riguarda gli alunni dell'IC *Amerigo Vespucci*, la scheda di autovalutazione ha permesso di rilevare un cambiamento di atteggiamento degli studenti nei confronti delle culture con cui sono entrati in contatto e delle storie di migrazione fino a quel momento conosciute soltanto attraverso i media. Come testimoniato le affermazioni dei ragazzi, l'integrazione fra culture è stata vissuta come un'opportunità per conoscere punti di vista diversi e per portare avanti riflessioni sulla visione del mondo e sui suoi cittadini.

Coerentemente con questo, le griglie di osservazioni sistematiche sulle modalità di interazione nel lavoro di gruppo hanno messo in evidenza l'utilità del percorso in termini di raggiungimento dell'autonomia e di potenziamento dell'identità in relazione all'altro. Per quanto riguarda la valutazione degli apprendimenti disciplinari e delle competenze di cittadinanza acquisite nel corso del progetto, le

19 Ne *Una via italiana per il Service Learning* (2018) il Miur tratteggia i fondamenti comuni, le caratteristiche omogenee e individua le peculiarità dei percorsi di SL realizzati e conclusi nelle scuole che hanno aderito al percorso sperimentale realizzato in tre regioni (Lombardia, Toscana e Calabria) finalizzato alla formazione di studenti e docenti sulla metodologia del SL.



rubriche di valutazione hanno fatto emergere dati interessanti relativamente alle competenze *Comunicare, Collaborare e partecipare, Agire in modo autonomo e responsabile*. L'organizzazione del lavoro cooperativo in funzione di uno scopo comune attivato attraverso la didattica laboratoriale, ha favorito infatti la nascita di una comunità solidale di apprendimento rafforzando la responsabilità, l'autonomia, il rispetto degli altri, la tolleranza e l'apertura alle differenze. Rendendo l'integrazione un'opportunità di apprendimento, l'esperienza è dunque perfettamente in linea con gli obiettivi della già citata *Carta sull'Educazione alla cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani* poiché ha permesso agli studenti di sviluppare conoscenze, abilità, competenze, attitudini, comportamenti che li hanno resi capaci di apprezzare la diversità e contribuire alla costruzione e alla difesa di una cultura universale dei diritti umani nella società.

Per quanto riguarda le ricadute sui minori non accompagnati, il percorso di SL ha reso la scuola il primo luogo extrafamiliare di integrazione e di socializzazione. Dai dati inviati dalla scuola emerge che tutti i minori non accompagnati hanno frequentato regolarmente le lezioni fino alla fine dell'anno scolastico. Inoltre, i quattordici ragazzi della classe terza hanno conseguito il diploma di licenza media. La scuola quindi, ha rappresentato un luogo fondamentale per una prima integrazione e per un avvio graduale del minore verso l'autonomia e l'inclusione nel tessuto sociale.

Dal materiale relativo alle interviste con i docenti e il Dirigente scolastico si evince che l'esperienza di SL sia stata discussa e programma a livello di Collegio dei docenti e sia stata perfettamente integrata con i contenuti curricolari. Inoltre, l'esperienza ha inciso profondamente sulle modalità di insegnamento/apprendimento, introducendo una diversa articolazione del tempo scuola e una diversa organizzazione dello spazio d'aula funzionali a consentire l'attivazione di didattiche laboratoriali e l'implementazione di metodologie didattiche attive.

Per quanto riguarda la comunità vibonese, dall'analisi delle interviste ai due rappresentanti della comunità emerge che l'esperienza di SL ha dato un importante contributo a combattere il muro dell'indifferenza presente nella cittadinanza, ha favorito il superamento di preconcetti ed educato giovani e adulti alla conoscenza e al rispetto delle diversità. In sintesi, il percorso ha contribuito a costruire e condividere una visione del mondo più ampia, tollerante e collaborativa basata su spirito di accoglienza, mutua accettazione, scambio costruttivo e arricchimento di valori.

Benché lo studio di caso non preveda a priori generalizzazioni statistiche per i risultati prodotti, l'esperienza dell'IC *Amerigo Vespucci* può essere considerato un caso emblematico di accoglienza e integrazione, di sviluppo di competenze disciplinari e sociali, di sviluppo del senso di autonomia e responsabilità, anche nel quadro degli obiettivi evidenziati dall'*Agenda 2030*.

Riferimenti bibliografici

- Billing S.H. (2000). The Effects of Service Learning. *Service Learning, General*, 42. Estratto da: <<http://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/42>>.
- Clandinin D.J. (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Council of Europe (2016). *Competencies for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg, Council of Europe Publishing. Estratto da: <<https://rm.coe.int/16806ccc07>>.



- Da Re F. (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Milano: Pearson.
- Dewey J. (1972). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1916).
- Fiorin I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori Università.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*, (trad. it) Torino: Gruppo Abele.
- Furco A., & Billing S.H. (2002). *Service Learning: The Essence of the Pedagogy*, CT, IAP.
- Gregorová A., Heinzová Z., & Chovancová K. (2016). The Impact of Service-Learning on Students Key Competences. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*. Estratto da <<http://journals.sfu.ca/iarslce>>.
- Guasti L. (2002). *Apprendimento e insegnamento: saggi sul metodo*. Milano: Vita e Pensiero. Pubblicazioni dell'Università Cattolica.
- Guasti L. (2012). *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*. Trento: Erickson.
- MIUR (2018). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2016/2017*. Estratto da <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/-be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0>.
- MIUR (2018). *Una via italiana per il Service Learning*. Estratto da <<http://www.miur.gov.it/una-via-italiana-per-il-service-learning>>.
- Mortari L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano: Bruno Mondadori.
- OECD (2011). *The nature of learning. Using research to inspire practice*. Paris: OECD Publishing. Estratto da <<http://www.oecd.org/education/ceri/50300814.pdf>>.
- OECD (2018). *OECD Skills Strategy Diagnostic Report: Italy 2017*, OECD Skills Studies. Paris, OECD Publishing. Estratto da <<https://doi.org/10.1787/9789264298644-en>>.
- Rosenberg C. (2000). Beyond Emphaty: developing critical consciousness through Service Learning. In C.R. O'Grady (eds.), *Integrative service learning and multicultural education in colleges and universitie*. New Yorks: Routledge.
- Schleicher A. (2018), *World Class: How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, Paris: OECD Publishing. Disponibile in: <<https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>>.
- Selmo L. (2014). *Democrazia, impegno ed educazione. La metodologia del service-learning*. Milano: Unicopli.
- Stake R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
- Sigmon R.L. (1994). *Linking service with learning*. Washington: DC, Council of Independent Colleges.
- Tapia M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Vigilante A. (2014). Il Service Learning: come integrare apprendimento e impegno sociale, in *Educazione Democratica. Rivista di pedagogia politica*, IV, 7, pp. 155-193.
- Vogelgesang L., & Astin A.W (2000). Comparing the effects of service learning and community service. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, pp. 25-34.



