

La documentazione della pratica del Service Learning nei laboratori formativi adulti come strumento di riflessione sull'esperienza educativa

The documentation of the Service Learning practice in adult training laboratories as a reflection tool on the educational experience

Stefania Chipa

INDIRE - Istituto Nazionale per la Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
s.chipa@indire.it

Lorenza Orlandini

INDIRE - Istituto Nazionale per la Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
lorlandini@indire.it

ABSTRACT

As part of the PON Piccole Scuole adult training workshop on Service Learning (SL) pedagogical approach, eleven documentation notebooks on teaching practices produced by participants have been analyzed. The class was part of a broader training course set up by Indire in March 2019, addressed to all Italian schools enrolled into the Small Schools Movement. It was structured in two editions, one addressed to the schools of Central and Southern Italy and one for the schools of the Center-North. As a final paper each trainee has produced a "Documentation Notebook" of the daily practice into the classroom and a "Teaching Plan" of her/his SL course. This contribution analyzes the documentation notebooks produced during the first edition (March-June). Each notebook was structured around narrative inputs elaborated by Indire starting from the eight educational quality criteria for a SL project (National Youth Leadership Council, 2008). The narrative practice (Bruner, 1992) encourages the process of "remembering as an essential act of thinking" (Mortari, 2009) and facilitates the emergence of the "practical unconscious" (Perrenoud, 2001) daily implemented by the teachers. The article focuses on the analysis of notebooks as tools for teachers' reflection on how they designed their SL project and how they conducted their teaching activities into the classroom. The results show that all the practices have been developed according to the eight SL standards for quality practice. At the same time, the narratives give back the sense of 'generativity' of the educational practice which constantly interacts with the relational dynamics among teachers and students and pushes the teacher to re-think his own experience according to the interactions and the learning goals.

* Stefania Chipa è autrice dei seguenti paragrafi: Introduzione, Il movimento, Il laboratorio formativo, Il SL nelle PS, La narrazione come pratica, Conclusioni. Lorenza Orlandini è autrice dei seguenti paragrafi: Metodologia di analisi, Risultati.

Nell'ambito del laboratorio formativo adulto PON Piccole Scuole sull'approccio pedagogico del Service Learning (SL), sono stati analizzati undici quaderni di documentazione della pratica elaborati dai docenti. Il corso è parte di un percorso formativo più ampio attivato da Indire nel marzo 2019 e rivolto a tutte le scuole italiane iscritte al Movimento delle Piccole Scuole. Si è articolato in due edizioni, una rivolta alle scuole del Centro-Sud Italia e una per le scuole del Centro-Nord. Ogni corsista ha prodotto come elaborato finale un "Quaderno di documentazione" della pratica in classe e una "Scheda di progettazione" del percorso di SL. Questo contributo analizza i quaderni di documentazione prodotti nell'ambito della prima edizione (marzo-giugno). Ogni quaderno è stato strutturato sulla base di input narrativi rielaborati da Indire a partire dagli otto criteri di qualità di un percorso di SL (National Youth Leadership Council, 2008). La pratica narrativa (Bruner, 1992) favorisce il processo del "ricordare che è atto essenziale del pensare" (Mortari, 2009) e facilita l'emersione dell'"inconscio pratico" (Perrenoud, 2001) messo in atto quotidianamente dai docenti. L'articolo si concentra sull'analisi dei quaderni come strumenti di riflessione dei docenti: su come è stato progettato e condotto il percorso di SL e sulla loro pratica educativa in classe. I risultati mostrano che tutte le pratiche si sono sviluppate secondo gli otto elementi di qualità educativa. Allo stesso tempo le narrazioni restituiscono il senso di 'generatività' della pratica educativa che interagisce con le dinamiche relazionali in classe e porta il docente a ri-pensare la propria esperienza in funzione delle interazioni e degli obiettivi di apprendimento.

KEYWORDS

Citizenship Education, Competence, Mall Schools, Mixed-Age Groups.
Educazione alla Cittadinanza, Competenze, Piccole Scuole, Pluriclasse.

1. Introduzione

Nell'ambito del progetto PON Piccole Scuole nel marzo del 2019 è stato attivato un laboratorio formativo adulto sull'approccio pedagogico del Service Learning (SL).

Il laboratorio fa parte di una proposta costituita da sei laboratori pensati da Indire per offrire ai docenti degli istituti aderenti al Movimento delle Piccole Scuole (<http://piccolescuole.indire.it/il-progetto/manifesto/>) strumenti per il miglioramento didattico e organizzativo in contesti scolastici caratterizzati da isolamento geografico e dimensioni ridotte dal punto di vista del numero degli alunni.

Per consentire la fruibilità a tutte le scuole aderenti al Movimento, il laboratorio è stato strutturato in modalità blended (cinque incontri online e due in presenza) e si è articolato in due cicli: marzo-giugno 2019 rivolto alle scuole del Centro-Sud; settembre-novembre 2019, per le scuole del Centro-Nord.

Ai corsisti che hanno partecipato al laboratorio sul SL sono stati richiesti come elaborati finali la compilazione di una scheda di progettazione della pratica e la scrittura di un quaderno di documentazione su quanto attivato in classe.

In questo contributo discuteremo i risultati dell'analisi dei quaderni di documentazione ai fini di individuare le principali criticità riscontrate dai docenti

dalla messa in atto della pratica di SL, comprendere quali elementi possono essere considerati replicabili in contesti simili e infine evidenziare gli elementi di metariflessione che hanno agito verso il docente come 'strumento di innesco' dell'innovazione.

2. Il Movimento delle Piccole Scuole

Il Movimento delle Piccole Scuole nasce il 10 giugno del 2017. In una piccola isola della Sicilia, a Favignana (TP), Indire presenta un Manifesto culturale (2017) rivolto alle scuole di piccole dimensioni e che sono generalmente localizzate in luoghi interni o isolati del paese come, ad esempio, le scuole di montagna o delle piccole isole.



Figura 1 - Il Manifesto delle Piccole scuole

Il Movimento nasce come risposta a un bisogno che Indire ha osservato negli anni attraverso analisi di tipo qualitativo (osservazioni in classe, interviste semistrutturate a docenti e Dirigenti Scolastici) condotte nell'ambito di quattro reti territoriali spontanee (rete SBILF in Friuli Venezia Giulia; rete di Sassello in Liguria; rete Costiera Amalfitana in Campania; rete delle isole Egadi in Sicilia) che avevano avviato processi di collaborazione a distanza tra classi, sulla base di uno sfondo integratore comune. Questo primo nucleo di sperimentazione aveva evidenziato la necessità per scuole di questo tipo di individuare misure di contrasto alla marginalità culturale e sociale e all'isolamento geografico.

Il Manifesto rappresenta uno strumento di condivisione e valori con l'obiettivo di favorire l'emersione dal basso di una grande rete nazionale di cui ogni scuola

costituisce un nodo fondante nella logica che “l’importanza di ogni nodo non deriva dalle sue caratteristiche specifiche ma dalla capacità di contribuire all’efficacia della rete nel realizzare i propri obiettivi, definiti dai valori e dagli interessi programmati (...)” (Castells, 2009). I valori che accomunano ogni nodo della rete sono costituiti dai tre orizzonti del Manifesto: la pluriclasse come risorsa e non come limite, il territorio come comunità di memoria e la tecnologia come strumento di inclusione sociale. Questi temi/valori sono elementi che accomunano le realtà delle piccole scuole e che possono talvolta costituire limiti (l’essere posizionate all’interno di piccole comunità espone continuamente queste scuole al rischio di chiusura per mancanza di studenti), ma anche risorse (i forti legami che le scuole mantengono con le famiglie e con le istituzioni del territorio rendono facilmente attuabili processi di continuità verticale e orizzontale che, spesso, rappresentano un elemento di debolezza nelle scuole di grandi dimensioni o collocate in contesti urbani).

Per questa ragione i tre punti chiave del Manifesto hanno rappresentato la guida per Indire per individuare metodi e strategie didattiche di potenziale interesse per le scuole aderenti al Movimento. Questi metodi e strategie hanno costituito l’oggetto di laboratori formativi per adulti, con l’obiettivo di sostenere le piccole scuole nell’utilizzo delle loro peculiarità in un’ottica di risorsa e non di limite.

2. Il laboratorio formativo adulto

Sulla scorta di questa logica-guida a ottobre 2018, tramite bando pubblico diffuso attraverso il sito istituzionale Indire (www.indire.it), è stato proposto un primo nucleo non esaustivo di sei laboratori tematici: il Dialogo Euristico, lo Spaced learning, il Service Learning, i Contenuti Didattici Digitali, l’Ambiente di Apprendimento Allargato, l’Internazionalizzazione per l’Innovazione. Per ciascun laboratorio, sono stati ammessi alla frequenza i primi trenta docenti in graduatoria. Ciascuno di loro possedeva come requisito il fatto di prestare servizio presso una piccola scuola aderente al Movimento.

Tutti i laboratori si sono svolti in modalità blended: due incontri in presenza e cinque webinar online. Per favorire il radicamento della pratica nelle realtà di appartenenza di ciascun docente e per coinvolgere l’intera comunità scolastica nel processo di innovazione (Murray, Caulier-Grice, Mulgan, 2010), i laboratori sono stati organizzati intorno a due dispositivi organizzativi: la ‘diade collaborativa’ (Kozlova, Große, 2016) e il patto formativo (Cerini, 2014). La prima si configura come una stretta sinergia fra esperto titolare del laboratorio, individuato da Indire fra i docenti afferenti a scuole che sono state oggetto di interventi di innovazione, e un ricercatore Indire competente di quel metodo/approccio che può sostenere l’esperto nel declinarlo in contesti di isolamento e pluriclasse. Il patto formativo è un documento di natura etico-professionale, non giuridica, che impegna tre soggetti: Indire, come Ente che ha progettato il corso e che lo eroga; i docenti che si impegnano a seguire la formazione e le scuole che, nella figura del Dirigente scolastico, si impegnano a riconoscere il percorso formativo del docente e a sostenere la sperimentazione nelle proprie classi della nuova metodologia didattica appresa, così da favorire nel proprio istituto una formazione fra pari.

Entrambi i dispositivi favoriscono il commitment dei docenti nell’ottica dello sviluppo continuo della loro professionalità e possono favorire l’assunzione, da parte del docente e, a cascata, dell’intera comunità scolastica che si è impegnata

con la sottoscrizione del patto, di un atteggiamento di ricerca e di propensione all'innovazione (Cerini, Spinosi, 2016).

3. Il Service Learning nel laboratorio formativo per adulti

L'approccio pedagogico del SL è stato proposto come tema per un laboratorio formativo in quanto si collega strettamente a uno dei tre punti chiave del Manifesto delle Piccole scuole: comunità di memoria e qualità di apprendimento. In una piccola comunità scolastica il rapporto fra scuola e "(...) l'ambiente naturale, sociale e culturale può rappresentare una risorsa dalle forti potenzialità innovative nel momento in cui lega l'apprendimento alla realtà valorizzandola nel rispetto delle vocazioni territoriali" (Manifesto delle Piccole scuole, 2017). Il SL (Tapia, 2006; Fiorin, 2016) mette al centro della progettazione didattica la stretta relazione fra i temi che emergono dal territorio e il curriculum scolastico, con la scuola che agisce in chiave di cittadinanza attiva verso il territorio fornendo un servizio che risponde a un reale bisogno; allo stesso tempo tale attività di 'service' deve essere fortemente radicata nel curriculum e prevedere il raggiungimento di competenze disciplinari e trasversali ben definite dal Consiglio di classe o d'Istituto.

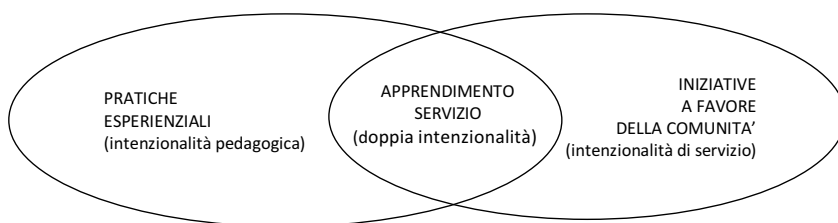


Figura 2 - Rielaborazione Indire da M. N. Tapia, 2006

L'attività di SL ha dunque una doppia intenzionalità, di servizio e di apprendimento: entrambe devono mantenersi per tutta la durata del processo.

Le attività svolte devono inoltre prevedere una valutazione costante delle competenze acquisite e un monitoraggio continuo dell'andamento del servizio. Questo approccio pedagogico, nato alla fine degli anni Sessanta in America Latina, diffusosi nel Nord America e successivamente in tutto il mondo, si radica profondamente nella pedagogia di Freire (2002) e di Dewey (1899) e trova in Italia dei riferimenti imprescindibili in Don Lorenzo Milani. L'applicazione dell'approccio pedagogico del SL, ormai ampiamente codificato dalla letteratura anche dal punto di vista della progettazione didattica (Tapia, 2006), a contesti scolastici caratterizzati da un numero ridotto di studenti (pluriclassi o scuole di piccole dimensioni) può consentire l'avvio di innovazioni curricolari e la sperimentazione di percorsi di apprendimento più flessibili in risposta ai bisogni concreti di queste comunità. Inoltre l'azione trasformativa, elemento caratteristico del SL, investe la scuola e l'intera comunità educante, rendendo più saldo il legame fra scuola e territorio, elemento questo che rappresenta una delle chiavi per sostenere la permanenza dell'istituzione scolastica anche in territori a rischio spopolamento (Cerri, 2010).

4. La narrazione come pratica

Il laboratorio formativo sul SL è stato organizzato in due cicli: nel periodo marzo-giugno 2019 si è svolto quello rivolto ai docenti delle Piccole scuole del Movimento collocate nel Centro-Sud Italia; tra settembre a novembre 2019 si terrà quello destinato ai docenti del Centro-Nord.

Questo contributo analizza la documentazione prodotta dai corsisti che hanno partecipato al primo ciclo (marzo-giugno). Nell'ottica di progettare e sperimentare in classe un percorso di SL come traguardo formativo del corso, ai docenti è stato chiesto di elaborare due documenti: una "Scheda di progettazione" da condividere con il Consiglio di Classe/d'Istituto e un "Quaderno di documentazione" della pratica in cui raccogliere in modalità narrativa la propria esperienza.

Questo contributo si sofferma in particolare sull'analisi dei "Quaderni di documentazione".

Il Quaderno è strutturato per input narrativi elaborati sulla base degli otto criteri di qualità di un percorso di SL, sviluppati dal gruppo di ricerca Indire a partire da quelli individuati nel 2008 dal National Youth Leadership Council. Questo lavoro di ricerca si è svolto nell'ambito dell'Idea "Dentro Fuori la scuola/Service Learning" del Movimento delle Avanguardie Educative (AE).

Nella tabella sottostante sono riportati i criteri, i relativi input e i possibili punti di attenzione per ciascun input:

Criterio di qualità del SL	Input narrativo
Significatività dell'esperienza	L'attività di servizio è risultata significativa?
Collegamento al curriculum	Il progetto di SL è risultato collegato al curriculum?
Riflessività	Il SL ha stimolato una riflessione costante?
Comprensione delle diversità	Il SL ha promosso la comprensione della diversità?
Protagonismo degli studenti	Il SL ha valorizzato la partecipazione attiva degli studenti?
Partnership	Il SL ha creato Partnership sul territorio?
Monitoraggio continuo	Il SL è riuscito a monitorare costantemente gli obiettivi di servizio e di apprendimento?
Durata e intensità	<i>Il SL ha previsto una durata e una intensità sufficienti a garantire reali cambiamenti nella comunità?</i>

E' stata scelta la pratica narrativa (Bruner, 1992) poichè favorisce l'emersione dell'"inconscio pratico" (Perrenoud, 2001) o implicito didattico: "insieme dei saperi pratici, orchestrati con particolare competenza traspositiva (magistralità) che sono al cuore di quella sapienza tacita dell'insegnante" (Perla, 2014). Obiettivo del Quaderno è individuare quelle variabili tacite che il docente mette in atto nella didattica quotidiana; queste variabili sono generalmente il frutto della sua esperienza, di sue routine, di accesso a repertori latenti che solo parzialmente il docente riconosce e comprende esplicitamente. Il Quaderno vuole far emergere questi saperi, innescando processi di metacognizione anche attraverso il

coinvolgimento della parte emotiva (Atkinson R., 2002; Denzin, N. K., Lincoln, Y.S., 1994). La narrazione costituisce il modo proprio in cui rendere conto di un'esperienza come quella della pratica educativa, salvaguardando la fluidità dei processi esperienziali e favorendo il processo del "ricordare che è atto essenziale del pensare" (Mortari, 2009).

5. Metodologia di analisi

Sono stati analizzati 11 quaderni di documentazione di pratiche di SL che coinvolgono classi omogenee e pluriclassi di scuola primaria e classi su più cicli o ordini di scuola (infanzia-primaria; primaria-secondaria di primo grado; infanzia-primaria-secondaria di primo grado), così come sintetizzati nella tabella sottostante:

Gradi scuola	N. quaderni
Scuola Primaria - Pluriclasse	5
Scuola Primaria - Classi omogenee	3
Scuola dell'Infanzia, Scuola Primaria e Secondaria di I Grado	3

In particolare, in un caso l'esperienza di SL ha coinvolto una sola classe (una pluriclasse prima, terza, quarta e quinta) dato che il plesso è costituito da una pluriclasse unica. Negli altri dieci casi ha coinvolto più classi. Fra questi, due casi hanno riguardato l'intero plesso; due casi solo classi omogenee per età; tre casi gradi diversi di scuole (in due casi infanzia, primaria e secondaria di I grado; in un caso primaria e secondaria di I grado).

I testi dei quaderni di documentazione sono stati trattati partendo dall'individuazione delle unità significative di descrizione (Mortari, 2010, p. 50). Come illustrato nella tabella seguente, i ricercatori hanno evidenziato le porzioni di testo utili a descrivere la pratica.

Unità di testo (in grassetto)
L'esperienza di SL è risultata adatta alla loro età e ai loro bisogni formativi, visti i risultati e ha risposto agli interessi degli studenti, dando consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, con identificazione delle opportunità disponibili e promuovendo la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Infatti gli alunni si sono mostrati entusiasti nel sentirsi protagonisti di questa esperienza, verificando (work in progress) che il loro contributo avrebbe potuto apportare dei benefici a tutta la comunità, impegnandosi in un'attività destinata alla tutela ed alla valorizzazione del proprio territorio.

Successivamente a ciascuna unità è stata attribuita una descrizione sintetica. A questa fase è seguito il confronto interno al gruppo di ricerca per evitare qualsiasi forma di soggettivizzazione del processo di analisi.

L'ultimo passaggio ha previsto l'attribuzione di etichette ai contenuti individuati.

Unità di testo (in grassetto)	Descrizione sintetica	Etichetta
<p>“L’esperienza di SL è risultata adatta alla loro età e ai loro bisogni formativi, visti i risultati e ha risposto agli interessi degli studenti, dando consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, con identificazione delle opportunità disponibili e promuovendo la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Infatti gli alunni si sono mostrati entusiasti nel sentirsi protagonisti di questa esperienza, verificando (work in progress) che il loro contributo avrebbe potuto apportare dei benefici a tutta la comunità, impegnandosi in un’attività destinata alla tutela ed alla valorizzazione del proprio territorio”.</p>	L’esperienza di SL è funzionale agli obiettivi di servizio e di apprendimento	Significatività dell’esperienza
<p>“Gli alunni si sono mossi all’interno del curricolo non hanno vissuto l’esecuzione delle attività come uno “scollamento” da quelle quotidianamente effettuate. Gli obiettivi di apprendimento sono stati ben definiti e in linea sia con il curricolo di istituto che con la progettazione di classe annuale in ottica di interdisciplinarietà per le discipline di italiano, matematica, inglese, tecnologia, scienze, arte e di trasversalità per quel che concerne le competenze sociali, civiche e di cittadinanza.”</p>	Stretto collegamento con il PTOF e progettazione di classe. Gli studenti non hanno percepito scollamento.	Collegamento al curricolo
<p>“(…) ha consentito agli alunni di scoprire che si stanno perdendo tradizioni antiche e che esse possono essere recuperate e valorizzate, non solo per le singole persone, ma anche per mettere a disposizione degli operatori locali una ricchezza straordinaria (...)”</p>	Scoperta da parte degli studenti di tradizioni antiche del loro territorio a rischio perdita. Scoperta del loro valore anche in termini di ricchezza del territorio.	Riflessività
<p>“Sono classi caratterizzate da una forte eterogeneità” “Attraverso questa esperienza, la coesione e il senso di appartenenza all’interno del gruppo classe e della propria scuola è aumentato” “I risultati venuti fuori dalle autobiografie cognitive hanno evidenziato che il lavoro di gruppo ha portato un aumento delle competenze in termini di soluzioni di conflitti e attivazione dei processi decisionali di gruppo, stimolando il riconoscimento e il superamento degli stereotipi e facilitando la comprensione delle diversità vedendole come “speciale normalità”.</p>	Il docente valuta sulla base delle autobiografie cognitive. Lavoro di gruppo come strategia didattica per risolvere conflitti, superare gli stereotipi, diversità come speciale normalità.	Comprensione delle diversità
<p>“(…) il fatto di poter prendere decisioni a riguardo, li ha resi motivati e sempre partecipi in ogni fase del lavoro”</p>	La possibilità di prendere decisioni ha favorito la motivazione e la partecipazione	Protagonismo studenti
<p>“L’attività ha visto il coinvolgimento di tutti gli stakeholders (...) dell’intera comunità” “le famiglie sono state contattate per l’allestimento delle scene e per le attrezzature necessarie” “il coinvolgimento dell’amministrazione comunale è stato continuo”</p>	Ha partecipato tutta la comunità, comprese le famiglie.	Partnership

<p>“Il SL ha previsto un costante monitoraggio degli obiettivi da raggiungere, permettendo così di valutare costantemente successi e difficoltà. I bambini hanno riflettuto sulla validità degli interventi attuati nel percorso, acquisendo così importanti strumenti di ratifica. In qualità di insegnante, ho constatato che tale percorso di SL ha sortito cambiamenti effettivi sulla comunità in termini di partecipazione, di coesione sociale e di miglioramento delle condizioni di vita”.</p>	<p>Monitoraggio costante verso l'andamento del progetto, gli apprendimenti dei bambini e i cambiamenti della comunità.</p>	<p>Monitoraggio</p>
<p>“I tempi sono stati strettissimi. Non è stato possibile completare le attività previste” “L'esperienza ha sicuramente elementi replicabili per il valore civico, di crescita relazionale e di sostegno alla lettura”.</p>	<p>Un trimestre è un tempo limitato per un percorso di SL, anche se ha fatto capire al docente il valore dell'esperienza anche in termini di replicabilità.</p>	<p>Durata e intensità</p>

6. Risultati

L'analisi delle esperienze descritte nei Quaderni di documentazione mostra che esse si sono sviluppate in classe seguendo gli otto elementi che caratterizzano questa pratica dal punto di vista della qualità educativa.

In particolare, per quanto riguarda la *significatività*, emerge che i docenti hanno interpretato e osservato questa dimensione attraverso l'atteggiamento attivo e la partecipazione viva degli studenti alle attività proposte. Il dialogo, il confronto, l'interesse suscitato nel corso delle attività rappresentano i punti di forza del percorso realizzato e il mezzo per lo sviluppo e la pratica di competenze di cittadinanza attiva.



Figura 3 - Attività in peer-tutoring in una piccola scuola di montagna.

Allo stesso modo, il SL si configura come un percorso che consente a docenti e studenti di muoversi all'interno del curricolo scolastico (*collegamento con il curricolo*) e sviluppare competenze trasversali e disciplinari connotate principalmente dalla dimensione esperienziale, senza realizzare l'aggravio di attività aggiuntive. Questa dimensione è emersa come risultato dell'attività di riflessione sulla pratica che ha consentito ai docenti di interpretare questo approccio, mai sperimentato prima dell'inizio del corso, come la "giusta occasione per poter attuare un percorso interdisciplinare e rispettare la verticalità del curricolo" (tratto dai quaderni di documentazione). Il collegamento tra la pratica di SL e il curricolo scolastico emerge chiaramente da tutte le narrazioni ed è sempre corredato dall'indicazione di alcuni elementi caratterizzanti. In particolare sono sottolineati gli aspetti di interdisciplinarietà (in 7 narrazioni su 11), di verticalità (in 3 su 11), di collegamento con il curricolo di classe (in 5 su 11) e con il PTOF (in 5 su 11). In un solo caso la docente ha anche affermato che il SL è stato di supporto per progettare fin dall'inizio un percorso curricolare, osservando come effetto che gli studenti hanno avuto "sicuramente l'opportunità di apprendere in maniera diversa dal solito" (tratto dai Quaderni di documentazione).

Le maggiori criticità vissute dai docenti riguardano la *durata e l'intensità*: progettare l'intervento, dividerlo nel Consiglio di classe, organizzare la rete di partner a livello locale per lo sviluppo delle attività sono azioni che, per un coinvolgimento effettivo di tutte le parti che compongono la comunità educante necessitano di tempi più distesi di quelli che i docenti avevano effettivamente a disposizione. D'altra parte, nell'ottica di una piena integrazione tra SL e curricolo scolastico è importante che queste attività siano contenute nei documenti ufficiali della scuola e descritte all'interno dell'offerta formativa, al fine di superare una visione episodica delle esperienze a sostegno di una loro diffusione capillare tra le classi. L'approccio non si realizza con la progettazione di attività aggiuntive, ma con la messa in atto di attività strutturate e integrate con il curricolo.

D'altro canto il bisogno di un 'tempo giusto' emerge dalle narrazioni non solo nella sua accezione di impedimento/difficoltà per una piena realizzazione del percorso, ma soprattutto come acquisizione di consapevolezza che *quel* tempo è necessario per realizzare attività didattiche significative basate su strategie didattiche che favoriscono un ruolo attivo degli studenti, così come previsto dagli elementi caratteristici del SL. Questo riconoscimento assume un ruolo centrale se collegato alla costante preoccupazione dei docenti per il 'programma' che in questo caso non è anteposto alla finalità principale di ogni attività educativa, ossia il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

In relazione al legame con il territorio, nei Quaderni analizzati la scelta del tema-problema di partenza si configura già come attività didattica funzionale ad attivare un meccanismo di coinvolgimento dei ragazzi che operano per una comunità di cui, grazie all'esperienza di SL, si sentono parte integrante: la maggior parte delle esperienze analizzate riguardano la valorizzazione del patrimonio culturale del territorio in cui la scuola è situata. Tale elemento conferma il rapporto sinergico che si può creare tra la pratica di SL e il rilancio di un contesto geografico marginale come nel caso delle Piccole Scuole ed è collegato ad altri indicatori di qualità, quali: il *protagonismo degli studenti* e la *creazione di partnership*. Il fatto di poter sperimentare in contesti di apprendimento reali ha favorito un atteggiamento attivo degli studenti in tutte le fasi del percorso e una loro maggiore motivazione "I bambini sono stati coinvolti in tutti i processi decisionali, avendo la fortuna di poter interloquire in maniera molto diretta e semplice con gli amministratori del Comune (...) Penso proprio che si siano sentiti protagonisti"

(tratto dai Quaderni di documentazione). Il raggiungimento di un traguardo comune è la leva che nella maggior parte dei Quaderni viene indicata come motivazione alla partecipazione dei vari attori del territorio (su 7 quaderni su 11): “tutti i partecipanti al Progetto si sono dimostrati consapevoli dell’importanza del SL ed hanno cooperato in base alle loro competenze, in vista del raggiungimento di un traguardo comune” (tratto dai quaderni di documentazione), anche superando difficoltà iniziali “all’inizio è stato visto come una perdita di tempo, ma, con lo sviluppo del progetto, le opinioni sono cambiate” (tratto dai Quaderni di documentazione).

Altra criticità riguarda la progettazione di attività di *riflessione costante e monitoraggio* da prevedere nell’ambito del percorso. Per “riflessione” nei percorsi di SL si intende l’insieme di processi e attività attraverso cui i protagonisti del progetto possono riflettere criticamente sulle esperienze e appropriarsi del senso del servizio (Tapia, 2006, p. 105) ed è opportuno prevederle in momenti ben definiti. Il monitoraggio riguarda invece la dimensione organizzativa del percorso e comprende la comunità scolastica e quella esterna che prende parte all’esperienza. In questo senso, risulta quindi necessario attivare strumenti e procedure che consentano di comprendere il livello di avanzamento del progetto rispetto agli obiettivi attesi sia in termini di apprendimento che di servizio. Rispetto a questa indicazione, nelle esperienze analizzate emerge la mancanza di una programmazione di tali azioni nel percorso; sono state previste, in alcuni casi, soltanto nella fase iniziale per l’individuazione del tema/problema da affrontare. Per quanto riguarda l’indicatore *comprensione della diversità* la maggior parte dei docenti ha messo in evidenza come il percorso di SL abbia aiutato i bambini a risolvere situazioni di conflitto (5 quaderni su 11) e a considerare la differenza di idee come una ricchezza (4 su 11); interessante è inoltre mettere in evidenza come il lavoro a classi aperte o nella pluriclasse sia stato descritto in alcuni Quaderni come un elemento facilitante nel raggiungimento di questo indicatore (in 5 esperienze su 11).

7. Conclusioni

In generale l’analisi dei Quaderni ha messo in evidenza il costante atteggiamento di riflessione del docente, che osserva il comportamento degli alunni, lo interpreta, tesse “un continuo dialogo tra sé, il mondo, la situazione concretamente vissuta a scuola” (Mortari, 2010). Questo atteggiamento legato alla pratica del pensare è un atto cognitivo essenziale per generare orizzonti di senso. Allo stesso tempo le narrazioni restituiscono il senso di un’evoluzione, di ‘generatività’ della pratica educativa: il docente nel racconto riesce a restituire la dinamicità delle relazioni fra gli studenti e il cambiamento degli atteggiamenti degli stessi grazie alle discussioni, ai circle time, al lavoro di gruppo in classe e fra classi aperte come emerge, ad esempio, dall’analisi delle narrazioni sul tema della ‘comprensione delle diversità’. Ma le narrazioni restituiscono anche il senso di un’evoluzione dell’atteggiamento educativo del docente che si ri-pensa in relazione alle interazioni con gli studenti e in funzione del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento: “Noi docenti abbiamo ceduto il ruolo di protagonisti agli studenti, in particolare gli alunni di seconda media. (...)”; questa pratica mi ha fatto “riflettere sul mio modo di fare didattica e sulla necessità di dare agli alunni più momenti di protagonismo attivo e significativo” (tratto dai quaderni). Infine emerge con forza la riappropriazione da parte del docente della consapevolezza del ruolo strategico che la scuola può giocare nelle piccole comunità, come luogo

di formazione per i cittadini di una società in continua evoluzione (“la scuola deve preparare, oggi, i ragazzi per una società in cui vivranno in futuro, senza sapere esattamente come evolverà la società”, SIPED, 2014), come luogo di socializzazione ai comportamenti, ai valori e alla cultura (Brint, 2007), come presidio socio-educativo aperto alla comunità (Manifesto delle Piccole scuole).

Riconoscimenti

Il lavoro si avvale delle analisi condotte nell’ambito del Progetto Piccole scuole - Programma Operativo Nazionale plurifondo (2014IT05M2OP001) “Per la scuola – competenze e ambienti per l’apprendimento” 2014-2020 – Asse I “Istruzione” – OS/RA 10.1 “Riduzione del fallimento formativo precoce e della dispersione scolastica e formativa” - Azione 10.1.8 “Rafforzamento delle analisi sulla popolazione scolastica e i fattori determinanti dell’abbandono, con riferimento alle componenti di genere, ai contesti socio-culturali, economici e locali (anche con declinazioni a livello territoriale)” - Codice progetto: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1 – CUP: B59B1700001000.

Riferimenti bibliografici

- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Brint, S. (2007). *Scuola e società*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Castells, M. (2009). *Comunicazione e Potere*. Milano: EGEA, Università Bocconi.
- Clandinin, D. J., Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.
- Cerini, G. (26 ottobre 2014). *Buone pratiche (sperimentali) per una Buona Scuola*. Retrieved October 13, 2019, from <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=50214>.
- Cerri, R. (2010). *Quando il territorio fa scuola. Da un'indagine sulle pluriclassi a un'idea di scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Dewey, J. (1899). *The School and Society*. Trad. it. (1964). *Scuola e società*, Firenze: La Nuova Italia. Retrieved October 13, 2019, from <http://www.gutenberg.org/files/53910/53910-h/53910-h.htm>.
- Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori Università.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGEA.
- Giunti, C., Orlandini, L., Tortoli, L. (a cura di) (2018). *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola - Service Learning"*. Firenze: Indire. Retrieved October 13, 2019, from <http://pheedgaro.indire.it/uploads/attachments/1980.pdf>.
- Indire (2017). *Manifesto delle Piccole scuole*. Retrieved October 13, 2019, from http://piccole scuole.indire.it/wp-content/uploads/2018/11/50x70_MANIFESTO_CON-FIRME_LUGLIO_2018_testoPON.pdf
- Kozlova, M. D., Große, C. D. (2016). Online collaborative learning in dyads: Effects of knowledge distribution and awareness. *Computers in Human Behavior*, 59, June, 389-401 Retrieved October 13, 2019, from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563216300528>
- National Youth Leadership Council (2008). *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Retrieved October 13, 2019, from https://nylc.org/wp-content/uploads/2015/10/standards_document_mar2015update.pdf
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori
- MIUR (2018). *Una via italiana per il Service Learning*. Retrieved October 13, 2019, from

- <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/una-via-italiana-per-il-service-learning>
- MIUR (2018) Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari, 2018. Retrieved October 13, 2019, from https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2_10/07/2019.
- Murray, R., Caulier-Grice, J., Mulgan, G. (2010). *The Open Book of Social Innovation*. London: The Young Foundation, NESTA. Retrieved October 13, 2019, from <https://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/10/The-Open-Book-of-Social-Innovationg.pdf>
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, 36, 131-162.
- SIPED (2014). *Ripensare la scuola nella società di oggi. Punti salienti per una vision innovativa, concreta e lungimirante*. Retrieved October 13, 2019, from <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/01/DOCUMENTO-SIPED-ripensare-la-scuola.pdf?v=2>
- Tapia, M. N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova Editrice.