



Educational Practices

Reflective Practices

Practices

Educational

Reflective

Educational

Reflective

Practices

Practices

Educational

Reflective

Reflective

Educational

Anno 13 | **N. 2/2023**

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS



Direzione scientifica /Editors in Chief: Loretta Fabbri (Università di Siena); Maura Striano (Università di Napoli Federico II), Claudio Melacarne (Università di Siena)

Comitato Scientifico/Scientific Committee: Michel Alhadeff-Jones (Columbia University), Francesca Bianchi (Università di Siena), Francesca Bracci (Università di Firenze), Gillie Bolton (The King's College), Stephen D. Brookfield (Antioch University), Jean D. Clandinin (University of Alberta), Salvatore Colazzo (Università del Salento), Michael F. Connelly (University of Toronto), Antonia Cunti (Università di Napoli Parthenope), Giovanna del Gobbo (Università di Firenze), Norman K. Denzin (University of Illinois Urbana – Champaign), Loretta Fabbri (Università di Siena), Monica Fedeli (Università di Padova), Laura Formenti (Università Milano-Bicocca), Mario Giampaolo (Università di Siena), Chad Hoggan (NC State University), Paolo Jedlowski (Università della Calabria), Farhad Khosrokhavar (Foundation Maison des Sciences de l'Homme), Marco Lazzari (Università di Bergamo), Pierpaolo Limone (Unipegasò), Victoria J. Marsick (Columbia University), Claudio Melacarne (Università di Siena), Aliko Nicolaidis (University of Georgia), Stefano Oliverio (Università di Napoli Federico II), Carlo Orefice (Università di Siena), Roberta Piazza (Università di Catania), Barbara Poggio (Università di Trento), Juan Carlos Marcos Recio (Universidad Complutense de Madrid), Alessandra Romano (Università di Siena), Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata), Domenico Simeone (Università Cattolica del Sacro Cuore), Maura Striano (Università di Napoli Federico II), Dirk Saller (DHBW Mosbach), Vivek Venkatesh (Concordia University), Jesus Miguel Flores Vivar (Universidad Complutense de Madrid), Leonard Wacks (Temple University)

Redazione/Managing Editors: Nicolina Bosco (Università di Siena); Francesca Bracci (Università di Firenze); Mario Giampaolo (Università di Siena); Alessandra Romano (Università di Siena), Carlo Orefice (Università di Siena); Claudia Banchetti (Università di Siena)

Per contattare la redazione: Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive, Università degli Studi di Siena, Sede di Arezzo, Viale L. Cittadini, 33 - 52100 Arezzo; tel. 0575/926273; e-mail: educational.reflective.practices@gmail.com

*Tutti gli articoli sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.
All articles are double-blind peer reviewed.*

Il fascicolo è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Sociali Politiche e Cognitive dell'Università degli Studi di Siena

Progetto grafico di copertina: Studio Festos Milano

Amministrazione: viale Monza, 106 - 20127 Milano - Tel. 02/2837141

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 236 del 26.4.2010. Direttore responsabile Stefano Angeli
Semestrale Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano Italy. Stampa Global Print, via degli Abeti 17/1, Gorgonzola Milano.

Pubblicato con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>.

Il semestre 2023 finito di stampare nel mese di luglio 2023

Sommario

Il presente numero della rivista è a cura di Loretta Fabbri e Claudio Melacarne

<i>Alessia Tabacchi</i> , Il valore della riflessività nel lavoro educativo, a partire dall'intreccio fra gesti e saperi professionali	pag.	5
<i>Letizia Ferri</i> , Le discipline umanistiche e la riflessività: un connubio felice dalla scuola alla sanità	»	22
<i>Lucia Balduzzi, Arianna Lazzari</i> , Il ruolo del coordinamento pedagogico territoriale nel supportare la consapevolezza per costruire il sistema integrato 0-6: il percorso di formazione in servizio realizzato nel progetto InTRANS	»	37
<i>Alessio Di Paolo, Michele Domenico Todino</i> , <i>The sound of silence</i> : il potenziale inclusivo del silenzio	»	57
<i>Federica Martino</i> , Ricerca-formazione nel Service e-Learning: significare l'esperienza attraverso la scrittura riflessiva e immaginativa in rete	»	72
<i>Valeria Caggiano, Antonio Ragusa</i> , Not cognitive skills for master students. Reflective practice and pedagogical reflections	»	86
<i>Paola Damiani, Antonella Pugnaghi</i> , Il "PF": sperimentazione di uno strumento per sostenere le competenze riflessive e metacognitive di studenti e studentesse all'università, in ottica inclusiva		99

<i>Claudia Banchetti</i> , La formazione nel lavoro in prospettiva socio-materiale. Studio di un modello ecosistemico	pag.	116
<i>Martina Capaccioli</i> , La bottega degli apprendimenti. Tra multiculturalizzazione del lavoro, arene trasformative e ricerca educativa	»	132
<i>Marina Slavutzky</i> , Freire in pratica: il “Centro popular de cultura e desenvolvimento”	»	153
<i>Annamaria Ventura</i> , La formazione dei docenti attraverso il Reflective Practice-Based Learning	»	166
<i>Federica Goffi</i> , <i>Andrea Giambetti</i> , Educare alla riflessività. Il contributo dell'arte e della filosofia	»	181
<i>Chiara Urbani</i> , Tecnologie, auto-apprendimento e riflessività per la formazione iniziale degli insegnanti	»	197
<i>Emanuela Botta</i> , <i>Giusi Castellana</i> , Il docente come professionista riflessivo: differenze nell'autopercezione della riflessività fra docenti specializzati nel sostegno e docenti su posto comune	»	212
<i>Francesca Latino</i> , <i>Francesco Tafuri</i> , <i>Emma Saraiello</i> , The Challenges of special pedagogy in inclusion processes	»	231
<i>Authors</i>	»	245

Ricerca-formazione nel Service e-Learning: significare l'esperienza attraverso la scrittura riflessiva e immaginativa in rete

di *Federica Martino*

Riassunto

Nel presente articolo si analizza un percorso di Service e-Learning realizzato all'Università di Palermo, nell'anno accademico 2022/23, con 260 studenti iscritti al primo anno del Corso di Laurea Magistrale, in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis), per descrivere e comprendere come questo approccio pedagogico di ricerca-formazione può determinare uno sviluppo professionale sostenendo processi di riflessione critica e autovalutazione. Nello specifico l'indagine vuole approfondire da un lato la prospettiva della scrittura riflessiva e immaginativa come un utile dispositivo critico-riflessivo finalizzato a supportare processi di apprendimento emancipativo, e, dall'altra, l'idea che lo studente è perennemente in costruzione e agisce tramite la mediazione del mondo, tale per cui la competenza come capitale privato/sociale fornisce un modo per riflettere, analizzare e trasformare le pratiche didattiche.

Parole chiave: service learning, formazione, e-learning, esperienza, apprendimento emancipativo, scrittura riflessiva

Research-training in the Service e-Learning: signifying Experience through reflective and imaginative writing on web

Abstract

This paper analyses a Service e-Learning course carried out at the University of Palermo, in the academic year 2022/23, with 260 students enrolled in the first year of the Bachelor of Science in Primary Education (LM-85bis), in order to describe and understand how this pedagogical research-training approach can determine professional development by supporting critical reflection and self-assessment processes. Specifically, the investigation aims to explore on the one hand, the perspective of reflective and imaginative writing as a useful critical-reflexive device aimed at

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2023

Doi: 10.3280/erp2-2023oa15905

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –

No Derivatives License. For terms and conditions of usage

please see: <http://creativecommons.org>

supporting emancipative learning processes, and, on the other, the idea that the learner is perpetually under construction and acts through the mediation of the world, such that competence as private/social capital provides a way to reflect, analyse and transform teaching practices.

Keywords: service learning, education, e-learning, experience, emancipative learning, reflective writing

First submission: 27/02/2023, accepted: 26/04/2023

Available online: 25/07/2023

Introduzione

Nella società contemporanea caratterizzata da incertezze continue, segnata da trasformazioni che investono la conoscenza e i comportamenti etico-sociali in cui i giovani hanno necessità di punti di riferimento di qualità, di adulti che li aiutino a costruire in modo critico proprie chiavi interpretative della realtà, istituzionalizzare il Service Learning (SL) all'Università sembra essere un investimento formativo e funzionale per fronteggiare queste minacce, promuovendo lo sviluppo autentico della persona.

Orientamento-formazione-professionalità è ormai diventata una triangolazione cruciale e attuale per la costruzione dell'identità dello studente come futuro docente (Mariani, 2014, p.11); e in questa, la riflessione svolge un ruolo strategico, rinnovando un'azione didattica più matura (CUNSF, 2019).

Il Service Learning rappresenta quel luogo privilegiato per l'acquisizione di competenze indispensabili per affrontare con successo le diverse transizioni della vita, capace di sviluppare una consapevolezza teorica, storica e culturale, di senso del suo compito formativo e educativo. Offrire agli studenti quegli strumenti intellettuali, culturali ed esistenziali per prepararli a partecipare attivamente alla vita democratica, contribuisce allo sviluppo di una società sempre più inclusiva; ricordando che non si può parlare di sperimentazione laddove non siano previsti dei fallimenti. Il compito è quello di progettare e organizzare specifici percorsi formativi al fine di congiungere flessibilmente metodologie, strategie, contenuti e tecniche formative-didattiche (Scarinci, Furia, & Peconio, 2022).

Oggi, tra le molte competenze richieste ad un docente si evidenzia in particolare quella della riflessione sull'azione mentre essa si svolge, favorendo processi di consapevolezza, di decisionalità e di responsabilità, elementi che sono considerati alla base dei percorsi di formazione, della riflessione continua e

dello sviluppo professionale (La Rocca, 2020). L'identità è legata ormai all'acquisizione di una pluralità di competenze che siano le più trasversali possibili, collegate ad una continua contaminazione di saperi e di life skills.

Non sempre è facile delineare la nascita di un evento; tuttavia, la nascita della *educational technology* si può far risalire alle ricerche sull'uso delle macchine, nei processi di apprendimento di Skinner (Miranda, 2022). L'evoluzione tecnologica ha aperto nuovi orizzonti per la ricerca, l'esplorazione, la gestione, la presentazione e la comprensione dei dati. Adams e Gunn (2012) hanno descritto le Digital Humanities (DH) come un movimento emergente, interdisciplinare il cui scopo è migliorare e ridefinire le discipline umanistiche tradizionali attraverso l'impiego di strumenti digitali.

In linea con le metodologie delle Digital Humanities, si è proposto un nuovo approccio formativo di Service Learning: il Service e-Learning, restituendo un valore pedagogico, e duraturo, non solo agli ambienti partecipativi digitali, ma soprattutto ai processi di ricerca basati sulla progettazione creativa, collaborativa, generativa e sperimentale, dove il processo è preferito rispetto al prodotto. Questo spirito di gruppo, o di comunità, riflette la natura cooperativa e interdisciplinare del lavoro, ma anche l'impegno e l'apertura di molti studenti verso nuove modalità di collaborazione accademica, impegno pubblico, e pratiche didattiche responsabili.

È indubbio che all'interno dell'ambito universitario si pongono le basi per ridefinire e auspicare la costruzione di una "testa ben fatta". Porre gli studenti nella condizione di poter riflettere e classificare criticamente le informazioni provenienti dall'esterno, significa insegnare loro a sapersi adeguare davanti situazioni mutevoli, imparare a conoscersi per sfruttare al meglio le proprie risorse interne, fronteggiare i problemi che via via si presentano lungo il loro percorso di sviluppo personale e professionale.

Al mutamento dei processi e dei contesti, muta il profilo degli studenti, mutano i linguaggi così come le metodologie utilizzate e di conseguenza muta l'identità professionale che deve continuamente e attivamente ridefinirsi per essere in grado di favorire questo cambio di paradigma dell'apprendimento. Muovendoci in questa direzione è necessario comprendere che per promuovere l'innovazione, tanto tecnologica quanto pedagogica, e quindi socioculturale, è indispensabile ripensare alle identità professionali e dunque alla formazione dello studente in chiave didattica.

Service e-Learning: un approccio significativamente potenziale tra tecnologia e riflessione

L'emergenza pandemica ha messo in evidenza l'importanza del digitale,

tanto che oggi è evidente la necessità di integrare la didattica in presenza con la didattica digitale, formare piccoli gruppi di lavoro, per favorire una didattica laboratoriale di qualità, che sia perno per la motivazione, creatività, riflessione, collaborazione e autovalutazione (Landri et al., 2021).

Una nuova proposta pedagogica di recente acquisizione che favorisce la didattica attiva, intesa come collaborazione, esperienzialità, project-work, ricerca-azione, è il Service e-Learning (Se-L). Sebbene la letteratura sul Service e-Learning è scarsa, sta ricevendo una maggiore considerazione come strumento didattico praticabile all'Università (Marcus et al., 2020; Olberding & Downing, 2021) che, grazie all'uso delle tecnologie multimediali, favorisce il miglioramento della qualità dell'apprendimento, facilitando l'accesso alle risorse e ai servizi, così come agli scambi in remoto e la collaborazione. Si tratta di un approccio pedagogico complesso, che propone un percorso suddivisibile in più fasi attraversate da processi trasversali, cioè continui lungo tutto il percorso e riferiti a riflessione, comunicazione e valutazione. Ognuna di queste fasi e processi trasversali possono usufruire di diverse strategie didattiche, riferibili in genere al protagonismo, al dialogo e alla partecipazione attiva.

Come già noto il Service Learning è un approccio didattico che unisce due elementi: il “Service” (servizio per la comunità) e il “Learning” (l'acquisizione di competenze professionali, metodologiche e sociali). Questa metodologia, che molte Università in tutto il mondo inseriscono nel proprio curriculum, permette agli studenti di sviluppare le proprie conoscenze e competenze grazie a una pratica di servizio nei confronti della comunità (Eyler & Giles, 1999; Butin, 2010).

Un'altra competenza che deve oggi sviluppare, per la realizzazione e lo sviluppo personale, è la “*personally responsible citizen*” (Westheimer & Kahne, 2004); un cittadino responsabile che, rispettando le regole della comunità, si impegna nella vita sociale in maniera attiva utilizzando anche gli strumenti che la Rete mette a disposizione (Richards, 2010; Baumann, 2012).

Il Service e-Learning si propone così come approccio potenziale in grado di trasformare sia il Service Learning che la didattica, dotando l'apprendimento online di strumenti, tecnologicamente didattici, per promuovere l'impegno sociale e l'identità professionale.

Questo approccio innovativo si caratterizza principalmente da lavori in piccoli gruppi, perché la collaborazione, oltre a rappresentare una componente essenziale dell'apprendimento del servizio (Hoy & Johnson, 2013), assicura che tutti i membri, che ne fanno parte, siano attivamente coinvolti. Immaginando situazioni ipotetiche d'intervento, questo percorso di forma-

zione prima da agli studenti l'opportunità di sperimentare un web-based training, e poi la possibilità di mettere in pratica le proprie conoscenze, traslandole in competenze, per vedere il possibile impatto reale.

In questi termini, l'apprendimento, che avviene attraverso un ciclo di ricerca-azione e riflessione, offre agli studenti la possibilità di analizzare una più profonda comprensione delle competenze personali; difatti, elemento centrale del Se-L è il legame fra lo sviluppo personale e interpersonale con lo sviluppo cognitivo e il percorso curricolare.

Investire su autentiche condizioni di soggettività, e di conseguenza promuovere la produzione di conoscenza significativa, verso parametri di ricerca, nella e con la società, racchiude la possibilità di collaborare ed interagire con una pluralità di attori portatori di diversi interessi, letture e prospettive; e così di realizzare processi di conoscenza in chiave di fattibilità, applicabilità alla vita reale, comunitaria.

La riflessione è un elemento imprescindibile in un progetto di Service Learning di qualità, perché se da una parte aiuta gli studenti a connettere ciò che osservano e sperimentano, nella comunità in cui fanno servizio, con i contenuti che imparano in classe; dall'altra, permette ai docenti di capire se ciò che hanno insegnato fin ora riesce ad andare "oltre" l'aula, generando strategie efficaci e possibili apprendimenti significativi. Difatti, uno strumento di crescita interessante, che costituisce un utile approccio autoformativo, relativo ad un'esperienza, da cui estrarre materiali significativi e tracce del proprio apprendimento personale, è l'impiego della scrittura riflessiva e immaginativa.

La riflessione non è una singola fase, ma percorre tutto il processo, perché incorporata nell'intera esperienza di SL; infatti, nella progettazione di un percorso di Se-L, il primo passo da fare è individuare i concetti più importanti che gli studenti incontreranno una volta "gettati in situazione", quelle conoscenze che dovranno acquisire e le competenze che gli stessi dovranno maturare per lavorare sinergicamente all'interno del contesto. Garantire agli studenti il tempo e lo spazio necessario per comprendere, valutare e padroneggiare le proprie competenze sociali, emotive e civiche, che via via si attivano nell'esperienza, risulta essere un principio determinante. Perché si possa definire di "qualità", un percorso del genere richiede uno sforzo (che possiamo chiamare impegno) di spingere (motivare) gli studenti oltre la conoscenza e la comprensione di base, verso livelli più profondi di comprensione (crescita).

Gli studi sullo sviluppo professionale dei docenti (Fabbri, 2018; Perla, 2020; Rivoltella & Rossi, 2017) già da tempo stanno convergendo verso un interesse spiccato per quei dispositivi metodologici e tecnologici in grado di

sostenere processi critico-riflessivi (Taylor, 2009; Rivoltella & Rossi, 2017; Rossi, 2017).

Il Service e-Learning si caratterizza come un campo di indagine multimedico e multiparadigmatico, dove la costruzione di un sapere dipende dalla ricerca intenzionale, dalla collaborazione e dell'interrelazione che si genera tra tutti gli attori protagonisti impegnati nell'azione didattica.

All'interno di questo campo di ricerca si possono rilevare le traiettorie che indagano come e a quali condizioni è possibile sostenere lo sviluppo delle identità e la formazione degli studenti, ovvero quali metodologie, tecnologie e dispositivi facilitano la riflessione e l'autovalutazione.

Un'esperienza di ricerca-formazione

Questo contributo pone l'attenzione alla dimensione emancipatoria della riflessione critica (Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018; Merriam & Baumgartner, 2020), per la quale i processi riflessivi sono critici se conducono ad una riesamina delle prospettive di significato con cui gli studenti costruiscono una lettura interpretativa della realtà e agiscono secondo questa (Fabbri, 2018; Fedeli & Frison, 2018).

Gli studi hanno esplorato: (a) come e attraverso quali strumenti coltivare processi di apprendimento significativi; (b) a quali condizioni la riflessione produce cambiamento delle prospettive di significato; (c) quali sono gli approcci metodologici più promettenti nel sostenere processi di apprendimento dall'esperienza (Fabbri & Romano, 2017).

Urge sottolineare che in un percorso di Se-L, valutare l'esperienza solo al suo termine non determina automaticamente un cambiamento nel modo di agire della persona (Hoggan, 2016), è riflettere sull'azione lungo tutto il processo che conduce ad una coscientizzazione, in quanto gli studenti riflettendo criticamente maturano coscienza del loro ruolo e di come l'Altro, nel contesto, influisce sul pensiero e, ancora di più, sulle azioni (Striano, Melacarne, & Oliverio, 2018).

Secondo Mezirow (2003), "significare l'esperienza", ovvero, saper individuare nello sviluppo una consapevolezza critica rappresenta il prerequisito per liberare l'azione personale e sociale, per mobilitare risorse interne al fine di una prassi collettiva (Romano, 2016; 2021).

Significare la soggettività della propria esperienza all'interno di questo contesto formativo implica centralizzare la riflessione come terreno di azione didattica. In questo modo, il soggetto che interpreta sé stesso, decifrando i simboli socioculturali che incontra, passa dall'essere cogito cartesiano, all'esistente che scopre, ovvero colui che è posto nell'essere prima ancora di

porsi e di possedersi (Ricoeur, 1969, p. 25). L'azione diventa così opportunità e luogo in cui è possibile riflettere in modo autentico su sé stessi attraverso lo scambio intersoggettivo.

Non è possibile, infatti, parlare di educazione e di formazione trascurando le immagini, le rappresentazioni e le diverse forme linguistiche attraverso cui i significati si esprimono (Franza, 2018).

La revisione della letteratura ha messo in evidenza profonde connessioni tra narrazione e riflessività: molti autori usano pratiche discorsive come strumento d'intervento, come approccio metodologico; per esempio, Taylor e White (2000) usano una strategia abduktiva (uso di metafore, linguaggi letterari, comunicazione non verbale), basata sulla tradizione ermeneutica e interpretativa, per mettere a fuoco le costruzioni narrative dell'esperienza da parte dei professionisti.

L'esperienza di ricerca-formazione che viene qui descritta pone in attenzione due aspetti specifici dello sviluppo professionale dello studente: da una parte, l'utilizzo di strategie per il raggiungimento di un preciso obiettivo comunicativo volte a sostenere apprendimenti emancipativi che possano essere applicati nei futuri contesti di lavoro; da un'altra, la valorizzazione della scrittura come "pratica situata", processo e azione ricostruttiva della persona che promuove pensiero critico e creativo; e dall'altra, l'autovalutazione del materiale prodotto nel percorso di formazione, la cui lettura permette di porre in luce se e a quali condizioni le traiettorie formative sostengono lo sviluppo dell'identità professionale (Fabbri, Bracci, & Romano, 2021).

La ricerca-formazione, che rende un Service Learning di qualità, è vista come una scelta metodologica che valorizza l'impegno e il lavoro di ciascuno, la cui implementazione non solo permette il raggiungimento di obiettivi/risultati connessi con lo sviluppo professionale ma anche potenziali applicazioni volte supportare e ad apportare benefici a tutto il contesto comunitario. La ricerca-formazione permette quindi di erigere la riflessione sulle proprie pratiche, gli interventi e le strategie applicate oltre l'aula in collaborazione con gli altri, facilitando l'emergere di nuove prospettive di significato, create e condivise.

Le esperienze e le riflessioni presentate in questo lavoro si collegano ad un percorso esplorativo di Service e-Learning realizzato all'Università di Palermo, nell'anno accademico 2022/23, con 260 studenti iscritti al primo anno del Corso di Laurea Magistrale, in Scienze della Formazione Primaria (LM-85bis), per descrivere e comprendere come questo approccio pedagogico può approfondire la prospettiva della scrittura riflessiva e immaginativa (Howie & Bagnall, 2013), un utile dispositivo critico-riflessivo.

L'immaginazione può aiutare gli studenti a comprendere la propria identità professionale poiché si basano sulla connessione tra esperienze passate e

presenti, possibilità in divenire che possono essere immaginate e alle quali si può attribuire un significato prossimo (Campbell, Parr, & Richardson, 2009). Durante la formazione, la scrittura immaginativa ha assunto un ruolo centrale poiché ha richiesto agli studenti di porsi in una posizione critico-riflessiva e di “ridefinirsi” come futuri docenti (Hoggan, 2014).

Per lo svolgimento della formazione laboratoriale è stata predisposta una classe virtuale utilizzando la piattaforma Microsoft Teams. La formazione al Service e-Learning si è svolta in quattro incontri di 4 ore ciascuno, durante i quali si è scelto di dare voce, consistenza, alle azioni e alle scelte metodologiche degli studenti universitari che, attraverso attività specifiche, hanno potuto esprimere il potenziale della riflessione come strumento rilevante per promuovere l’impegno e l’apprendimento, fattori concatenati nel SL.

Come dispositivo critico-riflessivo è stata utilizzata la scrittura immaginativa per esplorare i saperi impliciti attribuiti alle proprie esperienze, poiché riflettere nuove possibilità e ridisegnare nuove potenziali azioni da poter applicare nei contesti educativi emergenziali contribuisce ad una formazione integrale della persona (Hoggan, 2014). Scrivere nasce dalla capacità di autoriflessione e dalla necessità di dare un ordine logico alla propria esistenza, rappresenta un bisogno generalizzato di autodeterminarsi, che aiuta ad affermare il proprio ruolo nel mondo, significa raggiungere una nuova consapevolezza del presente, apprezzabile in maniera diversa e nuova grazie alla riscoperta di altre modalità interpretative che prima non si coglievano.

Di seguito (Tab. 1) vengono riportati gli otto step che sono stati condivisi con gli studenti e che hanno reso possibile lo sviluppo della formazione al Service e-Learning la cui analisi viene presentata a seguito:

	Esperienza di ricerca-formazione attraverso la scrittura riflessiva	Attività
1° step	Immaginando di dover aiutare un alunno con scarsa autostima e motivazione, è stato chiesto in che modo il supporto scolastico può contribuire al miglioramento di sé, rafforzando le capacità e identificando le esigenze personali.	In coppia
2° step	Immaginando di dover aiutare un alunno che presentava delle evidenti difficoltà nell’assimilare contenuti, è stato chiesto di pensare ad una metodologia efficace in grado di facilitare un apprendimento promuovendo il pensiero critico e creativo.	In coppia
3° step	Immaginando un’ipotetica situazione di forte svantaggio che si potrebbe incontrare durante un’esperienza di servizio, è stato chiesto di descrivere come si può aiutare un alunno a scoprire il valore della scrittura.	Individuale

4° step	Riflettendo sul valore e sullo scopo della scrittura come “pratica situata”, processo e azione ricostruttiva del soggetto, è stato chiesto di formulare una strategia per il raggiungimento di un preciso obiettivo comunicativo: spiegare, convincere, argomentare.	In gruppo
5° step	Progettando un’attività che aiuti gli alunni a regolare l’apprendimento, considerando una delle tre motivazioni intrinseche fondamentali: autonomia, competenza e relazione, è stato chiesto di sviluppare un metodo su misura e di qualità, utilizzando il modello proposto da Hayes e Flower (1980), caratterizzato da: (a) fase di pianificazione; (b) fase di trascrizione; (c) fase di revisione.	In coppia
6° step	Rispetto alle attività svolte è stato chiesto di valutare criticamente se il proprio operato rispondeva ai seguenti criteri: intenzionalità, accettabilità, situazionalità, completezza, coerenza e coesione.	Individuale
7° step	Per creare valore in ciò che si fa bisogna trovare un obiettivo sfidante rispetto al quale misurarsi, sia dal punto di vista morale che dal punto di vista intellettuale, è stato così chiesto, rispetto la propria persona, in quale tra i 4 fattori S.W.O.T. meglio ci si rappresentava.	Individuale
8° step	Partendo da una riflessione di gruppo, è stato chiesto di identificare se e quale «relazione», tra fattori interni ed esterni, permette di ottenere risultati migliori prima/durante/dopo l’elaborazione di una strategia/metodologia/attività.	In gruppo

Tabella 1 – Step della ricerca-formazione nel Service e-Learning

Analisi dei risultati

In seguito ad un’analisi dei prodotti realizzati dagli studenti è stato possibile osservare come la maggior parte di questi, promuovendo il protagonismo nel processo di apprendimento, ha cercato di discriminare la causa e l’effetto rispetto le proprie scelte.

Promuovendo scenari riflessivi, la formazione al Service e-Learning ha contribuito a sviluppare un approccio “capacitante”, favorendo l’attivazione di responsabili, e ipotetiche, azioni didattiche.

Qui, l’immaginazione è stata considerata come un evento cognitivo prima ancora che linguistico, poiché coinvolgere il pensiero in un gioco associativo, attiva una “tensione” tra è, non è e è come, trovando nel linguaggio scritto la sua forma espressiva più incisiva.

In ambito apprenditivo, documentare e valutare l’esperienza (riflettere quindi criticamente su quanto si è realizzato) non solo favorisce un maggior

coinvolgimento dei discenti in termini di attenzione e interazione, ma permette anche di riconsiderare i tempi e il ritmo della lezione, che non possono e non devono essere gli stessi della didattica in presenza (Fiorentino & Salvatori, 2021).

Dal punto di vista strettamente pedagogico, l'interesse per la scrittura riflessiva e immaginativa si è focalizzato sugli aspetti legati alle sue implicazioni ermeneutico-educative, sottolineando come le sue dimensioni di figuratività, dinamicità e creatività contribuiscono a generare una visione soggettiva, propulsiva ed espressiva di sé e del mondo. Accompagnare lo studente verso una coscientizzazione, ovvero aiutarlo a superare ciò che è già noto in vista di qualcosa di creativo e generativo nella lettura dell'esperienza, apre la strada a forme alternative di conoscenza.

I risultati ottenuti sono stati più che positivi, infatti la scelta di strategie volte a sostenere apprendimenti emancipativi, calati in problemi e situazioni di vita reale, la valorizzazione della scrittura che incentiva il pensiero critico e creativo e l'autovalutazione come processo che permette di esporsi a nuove traiettorie formative per lo sviluppo dell'identità professionale, sono state tutte occasioni per stimolare una riflessione metacognitiva sui temi affrontati; soprattutto ha messo alla prova le abilità di ciascuno e la percezione di autoefficacia nella ricerca e nell'applicazione di possibili soluzioni operative e concrete da attuare. Se da un lato progettare attività dirette allo sviluppo dell'autodeterminazione e dell'autoregolazione dell'apprendimento significa promuovere una crescita formativa, dall'altro, potenziare la competenza di riflessione permette non solo una crescita formativa e una maggiore comprensione-connessione con il proprio Io interiore (forma indelebile di un pensiero) ma anche la consapevolezza che con la riflessione scritta spesso si comunica, ci si esprime, più di quanto la parola stessa possa fare.

Rispetto alle attività svolte durante la formazione è stato chiesto di valutare criticamente se il proprio operato rispondeva ai seguenti criteri di intenzionalità, accettabilità, situazionalità, compiutezza, coerenza e coesione; poiché investire su autentiche condizioni di soggettività, e di conseguenza promuovere la produzione di conoscenza significativa, racchiude non solo la possibilità di collaborare ed interagire con una pluralità di attori portatori di diversi interessi, letture e prospettive, ma anche di co-costruire processi di conoscenza in chiave di fattibilità, applicabilità alla vita reale, comunitaria.

Si fa presente che dell'esperienza laboratoriale, la lettura dei valori medi dei punteggi attribuiti ci ha consentito di evidenziare che complessivamente gli studenti hanno avuto un buon feed, più precisamente, i criteri che hanno ottenuto una maggiore risposta positiva sono stati intenzionalità (l'88%) e coerenza e coesione (l'82%).

Ciò ha dimostrato che la riflessione, ergendola ad elemento chiave del

processo di apprendimento, mira a sostenere e ad aiutare il miglioramento dello studente, fondamentale non solo per il processo di conoscenza, ma anche e soprattutto per la rimodulazione della propria futura azione didattica.

Sostenere il processo riflessivo degli studenti, ha portato ad esplorare anche aspetti emotivi e cognitivi, che non devono essere visti come ambiti separati, ma come parte del tutto. “Rispondere” dei propri sentimenti ed atteggiamenti avuti durante l’esperienza di SL significa essere consapevoli del fatto che le componenti affettive e cognitive hanno un impatto sul comportamento, e che la dimensione comportamentale della riflessione nel SL integra quella emotiva: il pensare con l’agire.

Dare valore a ciò che si fa significa e trovare un obiettivo sfidante rispetto al quale misurarsi è un processo di trasformazione continua, un processo circolare, ricco di apprendimento e di opportunità, grazie al quale gli studenti, e con loro la comunità, continuano a crescere.

Da questa riflessione è stato chiesto ai 260 studenti in quale tra i 4 fattori S.W.O.T. meglio si rappresentava come persona, poiché riconoscersi e simultaneamente riconoscere il proprio sapere esperienziale rappresenta l’elemento cruciale per una formazione autentica.

Dall’analisi delle risposte che riguardano la percezione che gli studenti hanno di sé è emerso che il 44% si vede come un’opportunità, il 40% come un punto di forza e solo il 3% come una minaccia. I risultati ottenuti confermano come un orientamento riflessivo, inteso come capacità di dare senso e prospettiva al proprio agire, sia associato ad efficaci ed innovative strategie di apprendimento, alla capacità di pianificare e gestire i propri limiti, e a un solido impegno motivato.

Riflettere sulle potenzialità e sulle criticità emerse dall’esperienza permette di ragionare su chi si è e su chi si vorrebbe essere, in termini di miglioramento. Si tratta, dunque, di un percorso che favorisce lo sviluppo della consapevolezza di sé, di responsabilizzazione e maturazione personale, con il duplice obiettivo di promuovere il pieno sviluppo della persona e, allo stesso tempo, inserire l’individuo nel contesto sociale e nei processi di cambiamento in corso.

Riconoscersi come professionisti significa infatti intravedere le interazioni, a volte sinergiche altre conflittuali, tra identità e contesto sociale nel quale si opera, tra principi e valori, tra vincoli e possibilità offerti dalla comunità nel qui e ora.

Conclusioni

Attuare un Se-L, prima di un SL tradizionale, si è rivelata una strategia

promettente per lo sviluppo personale e per la formazione preparatoria degli studenti come futuri professionisti della relazione d'aiuto. Grazie alla sua capacità di traslare una conoscenza solita di un contesto di tipo formale-educativo (tradizionale) ad una competenza in una molteplicità di contesti organizzativi-progettuali-digitali (innovativo), si tutela l'armonizzazione tra la riflessione sull'esperienza, propria e altrui, e, a partire da questa, la costruzione di conoscenza pratica sull'azione e soprattutto di identità sociale, considerato che, in un mondo sempre più globalizzato, la nostra identità oltrepassa i limiti del corpo fisico e mentale.

La competenza riflessiva diventa una via per la com-posizione delle diverse soggettività coinvolte nei processi di tutela, nonché chiave centrale per lo sviluppo personale, professionale e comunitario.

Nel Se-L l'operazione è empowering, perchè rafforza il pensiero riflessivo, l'identità e il senso di autoefficacia (Villa, 2008). Si tratta di trovare nel quotidiano (digitale) dei modi responsabili e concreti per navigare l'incertezza (sociale) verso una maggiore consapevolezza del fatto che l'uso del web non è un "qualcosa" di separato ma parte della nostra identità. L'obiettivo da perseguire, dunque, è quello di permettere agli studenti di essere attori delle varie estensioni sociali e fruitori attivi di azioni formative per sé e per gli altri.

La riflessività si configura così come una meta-competenza e uno strumento di crescita professionale permanente, perchè trasferibile a tutti i contesti dell'esistenza, interroga in profondità la costruzione del sé.

Pertanto, l'approccio trasformativo e critico-autovalutativo del Service e-Learning (Se-L), se implementato all'Università, può contribuire a costruire una nuova impalcatura metodologica per sostenere processi di riflessione critica individuale e collettiva (Fedeli & Taylor, 2017). Processi in cui l'esperienza diventa oggetto di discussione continua, in setting di gruppo, al fine di re-visionare quegli schemi di significato distorti che hanno orientato giudizi, pregiudizi inconsciamente e culturalmente assimilati (Perla, 2019, 2020).

Riferimenti bibliografici

- Adams, J.L., & Gunn, K., B., (2012). *Keeping up with... Digital Humanities* (Web log), da http://www.ala.org/acrl/publications/keeping_up_with/digital_humanities.
- Baumann, P. (2012). Civic Engagement through Digital Citizenship: Engaging Youth in Active, Participatory Citizenship through Digital Media. *The Progress of Education Reform*, 13(1). Education Commission of the States.
- Butin, Dan W. (2010). *Service-Learning in Theory and Practice: The Future of Community Engagement in Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan.

- Campbell, T., Parr, M., & Richardson, C. (2009). From implicit intention to exquisite expression: Finding metaphors for who we are and what we do. *Journal of Transformative Education*, 7(3), pp. 209-229.
- Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione. (2019). La formazione dei docenti è strategica per la qualità della scuola. In Proposta sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti della secondaria. *Ricerca azione: Six-monthly Journal on Learning. Research and Innovation in Education*, 11(2).
- Eyler, J., & Giles Jr, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc.
- Fabbi, L. (2018). L'approccio trasformativo e trans-disciplinare alla ricerca educativa. *Nuova Secondaria Ricerca*, 10, pp. 84-87.
- Fedeli, M., & Frison, D. (2018). Metodi per la facilitazione dei processi di apprendimento nei diversi contesti educativi. *Form@re*, 18(3).
- Fedeli, M., & Taylor, E.W. (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorentino, G., & Salvatori, E. (2020). La didattica a distanza, dall'emergenza alle buone pratiche. *Umanistica Digitale*, 8, pp. 165-182.
- Franza A.M. (2018). *Teorie della pratica formativa. Apprendimento dall'esperienza e "clinica della formazione"*. Milano: FrancoAngeli.
- Hoggan, C. (2014). Transformative learning through conceptual metaphors: Simile, metaphor, and analogy as levers for learning. *Adult Learning*, 25(4), pp. 134-141.
- Hoggan, C. (2016). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), pp. 57-75. doi: 10.1177/0741713615611216.
- Howie, P., & Bagnall, R. (2013). A beautiful metaphor: Transformative learning theory. *International Journal of Lifelong Education*, 32(6), pp. 816-836.
- Hoy, A., & Johnson, M. (2013). Future possibilities: High-impact learning and community engagement. In A. Hoy & M. Johnson (Eds.). *Deepening community engagement in higher education* (pp. 273-281). Palgrave Macmillan.
- La Rocca, C. (2020). *ePortfolio. Conoscersi, presentarsi, rappresentarsi narrare, condividere, includere in epoca digitale*. Roma: RomaTre-Press.
- Landri, P., Mangione, G. R. J., Cannella, G., Parigi, L., Bartolini, R., Taglietti, D., & Tancredi, A. (2021). *Nel crepuscolo dell'ora di lezione. La "normalità" post-pandemica nell'immaginario degli insegnanti*.
- Marcus, V. B., Atan, N. A., Yusof, S. M., & Tahir, L. (2020). A systematic review of service e-learning in higher education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 14(06), 4. Doi: 10.3991/ijim.v14i06.13395.
- Mariani A. (2014). *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: Firenze University Press.
- Merriam, S. B., & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. John Wiley & Sons.

- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Miranda, S. (2022). Orientare gli atteggiamenti dei futuri docenti verso interventi efficaci: ristrutturare misconcezioni e punti di vista didattici ingenui. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (25), pp. 141-160.
- Olberding, J. C., & Downing, M. (2021). "Extreme" e-student philanthropy: Expanding grantmaking into fully online classes and assessing outcomes for students as learners, community members, and social activists. *Journal of Nonprofit Education and Leadership*, 11(2). Doi: 10.18666/jnel-2021-10697.
- Perla, L. (2019). Un'idea di sviluppo professionale. In Perla L. & Martini B. (a cura di). *Professione Insegnante. Idee e modelli di formazione*, (pp. 30-48). Milano: FrancoAngeli.
- Perla, L. (2020). Lo sviluppo professionale del docente universitario. Vision, organizzazione e co-progettazione nell'esperienza TLL dell'Università di Bari. Scuola democratica. *Learning for Democracy*, 3, pp. 561-572. Doi: 10.12828/99904.
- Richards, R. (2010). Digital citizenship and web 2.0 tools. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), pp. 516-522.
- Ricoeur P. (1969). *Le conflit des interprétations. Essai d'herméneutique*. Paris: Seuil (trad. it. *Il conflitto delle interpretazioni*. Milano, Jaca Book, 1977).
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Nuova Edizione. Brescia: Editrice La Scuola.
- Romano, A. (2016). *Quando l'apprendimento trasforma. Percorsi teorici e strategie didattiche per l'educazione nei contesti sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Romano, A. (2021a). Il potenziale emancipativo della ricerca trasformativa. *CQIA RIVISTA. Formazione, Persona, Lavoro*, 34, pp. 51-66.
- Scarinci, A., di Furia, M., & Peconio, G. (2022). Ambienti di apprendimento digitali innovativi: nuovi paradigmi. *Formazione, lavoro, persona*, 36, pp. 22-38.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Editrice Scholé.
- Taylor, C., & White, S. (2000). *Ragionare i casi. La pratica della riflessività nei servizi sociali e sanitari*. Trad. it. Trento: Erickson, 2005.
- Taylor, E. (2009). Fostering Transformative Learning. In J. Mezirow, E. Taylor, & Associates (Eds.). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, pp. 3-17. San Francisco: Jossey-Bass.
- Villa L. (2008): *Il lavoro pedagogico nei servizi educativi: tra promozione, controllo e protezione*. Milano: FrancoAngeli.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2).