

## Costruire comunità educanti: il ruolo della leadership nel processo di istituzionalizzazione del *Service Learning*

Building educational communities: the role of leadership in the process of institutionalizing Service Learning

Ottavia Bielli, Indire  
Chiara Giunti, Indire  
Patrizia Lotti, Indire  
Caterina Mazza, Indire  
Lorenza Orlandini, Indire<sup>1</sup>

### ABSTRACT

With the COVID-19 pandemic, schools had to re-design activities with distance learning and integrated digital teaching. In this context, the survey has been carried out, using the Andrew Furco's Framework for the self-assessment of the institutionalization level of the Service Learning. It has been adapted to the Italian context and integrated with the dimensions of innovation of the Movement of Educational Avant-garde. This paper presents both the leadership elements of the Framework, with a view to the educational community, where active participation and sharing become levers to organizational and didactic change, and the concrete experience of Institute "C. Caniana" of Bergamo to frame the institutionalization in the scenario of the health emergency.

### SINTESI

Con la pandemia da COVID-19, le scuole hanno dovuto ri-progettare le attività con Didattica a Distanza e Didattica Digitale Integrata. In questo contesto, è stata realizzata l'indagine con la Griglia per l'autovalutazione del livello di istituzionalizzazione del *Service Learning* di Andrew Furco, adattata al contesto italiano integrandola con le dimensioni dell'innovazione del Movimento delle Avanguardie Educative. Il contributo presenta gli elementi di leadership della Griglia nella prospettiva della comunità educante, basata su partecipazione e condivisione come leve del cambiamento organizzativo e didattico, oltre a un approfondimento sull'Istituto "C. Caniana" di Bergamo per inquadrare l'istituzionalizzazione nello scenario dell'emergenza sanitaria.

**KEYWORDS:** Service Learning, educational leadership, institutionalization, educating community, distance learning, COVID-19

**PAROLE CHIAVE:** apprendimento-servizio, leadership educativa, istituzionalizzazione, comunità educante, distance learning, COVID-19

<sup>1</sup> O. Bielli è autrice del par. 1.2., C. Giunti del par. 2.1., P. Lotti del par. 1. e, insieme a L. Orlandini, delle Conclusioni, C. Mazza dei parr. 1.1. e 2., L. Orlandini dell'Introduzione e, insieme a P. Lotti, delle Conclusioni.

### Introduzione: dal *Service Learning* al *Virtual-Service Learning*

Il sistema scolastico è stato profondamente colpito dalla pandemia di COVID-19. Le comunità scolastiche, in questi ultimi due anni, hanno dovuto introdurre nuovi modelli organizzativi e riprogettare le proprie attività didattiche alla luce di uno scenario nuovo, caratterizzato dalla chiusura improvvisa, dal ricorso alla Didattica a Distanza (DaD) e, successivamente, alla Didattica Digitale Integrata (DDI) (Roncaglia, 2020).

La ricerca sul monitoraggio dello sviluppo della maturità del *Service Learning* (SL) prende avvio in contesto pre-pandemico, coinvolgendo due tipologie di istituzioni scolastiche: le referenti per la diffusione del SL a livello nazionale e regionale (scuole polo) e partecipanti agli avvisi del PON “Per la Scuola competenze e ambienti per l’apprendimento. Programmazione 2014-2020 (FSE – FESR)” e le scuole del Movimento delle Avanguardie Educative (AE) di Indire adottanti l’idea “Dentro/fuori la scuola – Service Learning”.

Il SL è un approccio pedagogico che si basa sulla realizzazione di attività didattiche in contesti di vita reale, il cui punto di partenza è la risposta, in termini di realizzazione di un servizio, a un bisogno vero e sentito della comunità (Tapia, 2006). Scuola e comunità, quindi, operano congiuntamente e concorrono insieme in risposta a esigenze specifiche del territorio di cui fanno parte. L’approccio si caratterizza per un insieme di elementi identitari (Orlandini, Chipa & Giunti, 2020) che lo distinguono da altre tipologie di attività basate sul rapporto tra scuola e territorio, in particolare la reciprocità tra apprendimento e servizio, ovvero il rapporto paritario tra chi offre e chi riceve il servizio realizzato.

Una prima fase di ricerca documentale ha permesso di comprendere la sostenibilità dei percorsi di apprendimento-servizio in DaD e DDI (Chipa et al., 2020). L’analisi della letteratura di riferimento (Waldner et al., 2012) ha inoltre evidenziato come fosse possibile realizzare tali percorsi in contesto pandemico nel rispetto degli elementi identitari (EASLHE, 2020).

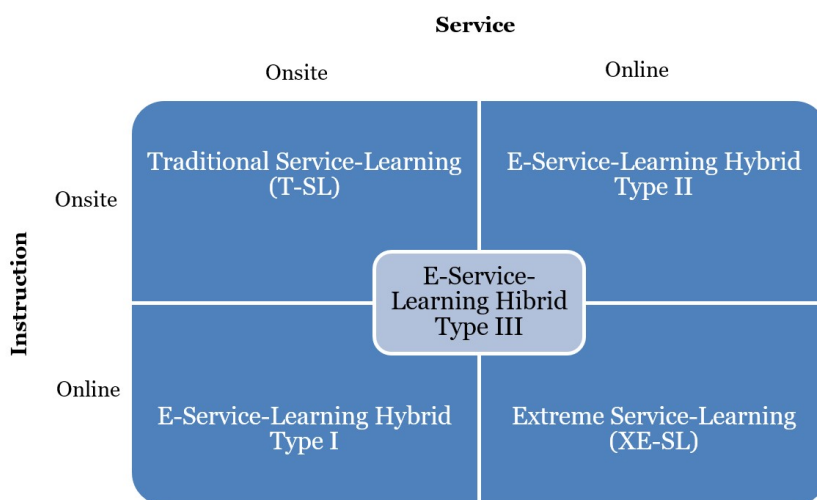


FIGURA 1 – TIPOLOGIE DI *VIRTUAL-SERVICE LEARNING* (WALDNER ET AL., 2012)

In accordo con quanto pubblicato dagli autori nel *paper* “*E-Service-Learning: The Evolution of Service-Learning to Engage a Growing Online Student Population*”, i modelli presenti in letteratura evidenziano e sostengono la progressiva trasposizione delle attività di apprendimento e di servizio dallo svolgimento esclusivo in presenza (*Traditional-Service Learning*) alla realizzazione totale di tutte le azioni a distanza (*Virtual-Service Learning*), passando per alcuni modelli ibridi. In relazione a ciò, la ricerca è stata portata avanti anche nel nuovo scenario pandemico con l’obiettivo di offrire un ulteriore approfondimento su questo approccio pedagogico in relazione al contesto italiano.

Negli ultimi anni, l’introduzione del SL nelle scuole italiane è stata sostenuta da una serie di iniziative. Nel 2016 ha preso avvio un percorso sperimentale in tre regioni, conclusosi con le “Olimpiadi” e con la pubblicazione del MIUR “Una via italiana per il Service Learning”. Il SL è stato citato anche all’interno delle Linee guida per la realizzazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento, come una delle modalità per la realizzazione delle attività legate a tali percorsi. Nel 2018 sono state individuate tre scuole polo nazionali del secondo ciclo per la diffusione del SL su tutto il territorio nazionale: un’iniziativa terminata nel 2021 con un Festival.

Alla luce di questi elementi, l’approfondimento sul livello di istituzionalizzazione dell’apprendimento-servizio si posiziona come tema emergente rispetto al percorso realizzato nel contesto italiano e rappresenta un elemento per un progressivo allineamento rispetto agli altri Paesi in cui tale approccio pedagogico affonda le radici.

## **1. Metodologia della ricerca relativa all’istituzionalizzazione del *Service Learning***

La diffusione del SL nell’istruzione superiore degli Stati Uniti, affondando le sue radici a cavallo fra il XIX e XX secolo, e quindi nel *New Deal* di Roosevelt, diventa consistente a partire dalla metà degli anni Sessanta del secolo scorso, legato agli alterni impegni economici del programma *Learn & Serve America* (Titlebaum et al., 2004). Il passaggio al nuovo millennio ha visto anche la crescita delle indagini a sostegno dell’impegno sociale nelle istituzioni dell’educazione superiore statunitense e l’istituzionalizzazione del SL è perseguita in termini di facilitazione della sua pratica routinaria, diffusa, legittimata, attesa, sostenuta, permanente e resiliente (Kramer, 2000). In America Latina il percorso è più o meno contemporaneo, con radici a cavallo fra Ottocento e Novecento e grande diffusione a partire dagli ultimi due decenni del millennio scorso (Tapia & Ochoa, 2015). In Argentina, in particolare, la diffusione e la ricerca sul SL si è intrecciata con la riforma normativa dell’istruzione primaria e secondaria, dove il ricorso a questo

approccio pedagogico è indicato per mantenere i legami regolari e sistematici con il territorio delle istituzioni scolastiche (Giorgetti, 2021).

Lo sviluppo del SL nelle istituzioni superiori americane lungo tutto il secolo scorso ha accompagnato il loro ruolo nel sostegno e rafforzamento del funzionamento della democrazia, nella convinzione che, se studenti e studentesse non sono coinvolti/e nelle attività della comunità, essi possono facilmente divenire cittadini disinteressati, ma anche che, se il loro impegno è limitato al proprio successo accademico, non imparano a vedere né i loro concittadini né la società in generale come qualcosa che va oltre il proprio progresso personale, venendo meno così il profondo apprezzamento del concetto di bene comune (Zlotkowski, 2007). Di qui l'esigenza della sua istituzionalizzazione.

Nel 1998 Andrew Furco ha presentato una Griglia che accompagna il legame dello sviluppo di questi percorsi con la *mission*, la ricerca e i programmi accademici della specifica istituzione, nonché con le sue relazioni con il territorio. Sviluppata nel quadro di riferimento teorico delle ricerche del precedente decennio, la Griglia è stata applicata in forma pilota in otto università, aggiornata e fatta oggetto di una serie di seminari realizzati con *Campus Compact* e successivamente arricchita da una guida per il suo utilizzo. Organizzata in cinque dimensioni composte da più componenti e tre tappe di sviluppo che prevedono il passaggio dalla “creazione della massa critica” alla “costruzione della qualità” fino alla “sostenibilità istituzionale”, la Griglia è uno strumento per autovalutare e analizzare l'evoluzione dell'istituzionalizzazione del SL, sulla base della quale poter prevedere anche il confronto nella comunità educante (Furco, 1999).

Alla luce delle attività degli ultimi decenni negli Stati Uniti, dove le istituzioni educative avevano trasposto i modelli di leadership e gestione del cambiamento dal mondo imprenditoriale, la ricerca sull'istituzionalizzazione del SL del nuovo millennio si è interrogata sulle sue dinamiche. In questo contesto, Birnbaum (2000) ha rilevato che tali modelli potrebbero non essere utilizzabili in istituzioni caratterizzate da *governance* condivisa, autonomia del personale e libertà di insegnamento; d'altro canto, la scelta arbitraria di infrastrutture e modello organizzativo da parte delle istituzioni educative può mettere a rischio la stessa istituzionalizzazione del SL, invece la comprensione delle finalità del cambiamento è alla base della sua implementazione e istituzionalizzazione, da sostenere tramite il collegamento con la strategia di cambiamento organizzativo che mantiene la visione multiprospettica delle cinque dimensioni utilizzate anche nella Griglia (Furco & Holland, 2013).

In Argentina, il SL è divenuto un dispositivo della politica educativa pubblica alla base del confronto fra strutture amministrative, università, ONG e istituzioni scolastiche sulle connessioni con i principi di equità, qualità e solidarietà, che per ragioni diverse ha incrociato prima le finalità del governo di alleanza per la ricostruzione e poi quelle del governo Kirchner (Giorgetti, 2021). Affermando il modello della Qualità Educativa Integrale, che incorpora alle componenti del modello di Qualità Totale il valore dell'equità, la riforma dell'istruzione ha indicato la triplice natura dei contenuti del curriculum: cognitivo, procedurale e attitudinale,

richiamando così l'*aretè* come sigillo di umanità delle competenze e virtù della persona (Jorge & Seibold, 2000). In questo contesto, la Griglia statunitense è stata adattata e sperimentata per accompagnare il processo di istituzionalizzazione del SL nelle scuole del livello secondario (Medina & Albarracin, 2017), passaggio realizzato anche nella ricerca oggetto di questo contributo.

Come ricorda Zlotkowski (2007), il SL sviluppa la responsabilità civica e sociale dei singoli attraverso il loro coinvolgimento nella comunità per la crescita democratica della società. La qualità e l'efficacia dell'istituzionalizzazione del SL dipende da una moltitudine di fattori, fra i quali la leadership non è considerata a livello delle azioni individuali, ma all'interno del sistema sociale che pratica e istituzionalizza questo approccio pedagogico, avvalorando una leadership di tipo collaborativo, con dinamiche orientate al processo e alle connessioni della responsabilità collettiva (Sandman & Plater, 2013). In tal senso, il presente contributo evidenzia e analizza i diversi elementi di leadership proposti dalla Griglia e che risultano funzionali per orientare la scuola nella prospettiva della comunità educante, dove collaborazione, partecipazione attiva e condivisione diventano i cardini su cui fondare un cambiamento organizzativo e didattico in grado di mettere al centro dell'esperienza educativa gli studenti, di instaurare legami forti con il territorio e di rispondere alle esigenze, anche inattese, del contesto di riferimento.

### **1.1. La leadership distribuita e il *Service Learning***

L'efficacia dei percorsi di SL, nonché il livello di istituzionalizzazione del suo utilizzo nelle istituzioni scolastiche, come si è detto nel paragrafo precedente, sono determinati da differenti fattori, tra cui la partecipazione attiva e l'interazione tra tutti i soggetti coinvolti nella pratica didattica e la leadership condivisa nella definizione degli obiettivi e delle attività.

In tale prospettiva, il presente contributo mira a individuare gli elementi di leadership proposti dalla Griglia Furco adattata al contesto italiano, in riferimento al ruolo assunto dai vari soggetti coinvolti nei percorsi educativi e alle modalità organizzative nell'adozione del SL delle scuole italiane considerate del I e del II ciclo. Per comprendere i risultati dell'analisi, occorre far riferimento al concetto di leadership, e in particolare alla leadership distribuita per l'equità e l'apprendimento (*Distributed Leadership for Equity and Learning – DLE*). Quest'ultima appartiene all'intera organizzazione di riferimento nel suo complesso e viene esercitata da ogni suo membro che mette a disposizione le proprie competenze, esperienze e idee al fine di cooperare per sostenere un apprendimento inclusivo e olistico (Woods, 2015; EPNoSL Project, 2015; Goldberg & Atkins, 2020). La DLE si riferisce alla leadership di docenti, studenti, personale scolastico e partner territoriali coinvolti nell'organizzazione, i quali operano insieme sostenuti da una cultura condivisa, la quale valorizzi la partecipazione attiva, la crescita e il benessere in senso olistico e i valori di giustizia sociale e di cittadinanza democratica. La leadership distribuita, quindi, dà centralità non tanto alla personalità del singolo leader, quanto piuttosto

al ruolo esercitato da tutti i membri dell'organizzazione di riferimento, nonché ai valori e alla cultura elaborati al suo interno (Becciu & Colasanti, 2013).

Tuttavia, per rendere possibile l'esercizio della DLE a ogni livello dell'organizzazione è importante che essa sia inserita all'interno di una struttura istituzionale che la sostenga, creando opportunità per ogni membro di esprimere le proprie potenzialità e di collaborare attivamente alla pianificazione del lavoro, favorendo le relazioni positive e incentivando cambiamenti innovativi nelle pratiche adottate (Woods, 2015). Pertanto, benché la leadership distribuita si fondi sulla partecipazione attiva di ogni membro dell'organizzazione, essa, per poter essere esercitata in modo efficiente, necessita di un buon livello di coordinamento, di definizione dei ruoli, degli obiettivi e delle modalità operative. Quindi, la DLE può essere esercitata appieno grazie all'individuazione di alcune figure di riferimento nella scuola che coordinino la pianificazione del lavoro dell'organizzazione e che condividano con tutti i soggetti coinvolti una cultura scolastica democratica, volta alla trasparenza delle decisioni, all'inclusione e alla giustizia sociale. Inoltre, è fondamentale la diffusione di una responsabilità interna che stimoli tutti i membri a impegnarsi (Sandmann & Plater, 2013).

Secondo diversi studi, la leadership distribuita favorisce l'apprendimento in quanto la collaborazione e la definizione condivisa del percorso didattico stimolano la curiosità, l'interesse, la motivazione e l'impegno degli studenti (Schratz, 2003; EPNoSL Project, 2015; Sandmann & Plater, 2013; McGuinness & Taysum, 2020).

Un impianto organizzativo basato sulla leadership distribuita nella pianificazione dei percorsi didattici risulta particolarmente adeguato allo svolgimento delle attività di SL caratterizzate in primo luogo dalla centralità del ruolo degli studenti e dalla loro partecipazione attiva (Furco, 2010, pp. 231–236; Tapia, 2006, pp. 13–15). A tal proposito, Sandmann & Plater affermano proprio che «il Service Learning dipende dalla leadership [...] [che si realizza] non solo attraverso le azioni individuali, ma anche attraverso le interazioni tra gli individui nel loro ruolo all'interno dei sistemi sociali [di riferimento]» (2013, p. 505).

Secondo numerose analisi, infatti, una struttura organizzativa nella costruzione di un percorso didattico che assegna un ruolo attivo e fondamentale agli studenti sostiene lo sviluppo delle competenze trasversali (quali per esempio il pensiero critico e la capacità di agire in modo responsabile e consapevole) e rafforza le capacità stesse di leadership degli alunni (Orlandini, Chipa & Giunti, 2020; Lavery, 2007, pp. 81–86; Gregorová, Heinzová & Chovancová, 2016).

## **1.2. Localizzazione della ricerca sull'istituzionalizzazione del *Service Learning* nel contesto italiano**

Nel panorama italiano, il SL è di più recente diffusione rispetto alla scena internazionale ed è solo nell'ultimo decennio che l'approccio ha iniziato a diffondersi sia in ambito universitario (Colazzo & Ellerani, 2018), sia in quello scolastico. Stimolo per la sua diffusione, sono state varie azioni introdotte dal Ministero dell'Istruzione per sostenerne l'implementazione all'interno delle scuole



di ogni ordine e grado. Iniziative che hanno acceso l'interesse nei confronti di questo approccio pedagogico e che, negli anni a venire, potranno ancora contare su un terreno adatto al loro sviluppo.

Questo perché, senza trascurare i lasciti del Nord America e dell'America Latina, nel nostro Paese è presente una consolidata tradizione che, partendo dal secondo dopoguerra, abbraccia tanto la sfera dell'impegno civico quanto quella di una pedagogia innovativa volta al rinnovamento della scuola. Nel primo caso, è possibile fare riferimento ad Aldo Capitini, promotore della Marcia per la pace Perugia-Assisi e attivo sostenitore del valore della nonviolenza, mentre, nel secondo, spicca sicuramente il nome di don Lorenzo Milani, il quale, nella scuola di Barbiana, diede vita a un'esperienza educativa del tutto sperimentale in cui i ragazzi si destreggiavano quotidianamente con problematiche reali che permettevano loro di acquisire un forte senso di responsabilità e di maturare la consapevolezza del loro ruolo all'interno della società (Fiorin, 2020).

Fatte queste premesse, anche se in Italia la diffusione del SL è più recente, come per gli USA e l'Argentina utilizzare uno strumento per la sua istituzionalizzazione può spostare il suo sviluppo dai margini del *mainstream* (Zlotkowski, 1999) e al contempo può offrire uno spunto di riflessione sul tema della leadership diffusa e collaborativa all'interno della comunità scolastica.

La Griglia elaborata da Furco è strutturata in cinque dimensioni: "Filosofia e missione del SL", per valutare il grado di sviluppo di una definizione condivisa e riconosciuta sul SL attraverso cui l'istituzione può identificare la sua *mission* e il suo piano strategico; "Sostegno e coinvolgimento dei docenti nell'apprendimento del SL" e "Sostegno e coinvolgimento degli studenti nel SL", per misurare il coinvolgimento dei docenti e degli studenti relativamente alle esperienze di SL e la loro leadership per sostenere e promuovere le attività; "Partecipazione e associazione con i partner comunitari", per analizzare la capacità dell'istituzione nell'instaurare rapporti con i partner di comunità rispetto ai programmi da svolgere nell'ambito del SL; "Appoggio istituzionale al SL", per esaminare la portata dell'appoggio che l'istituzione è riuscita a procurarsi in termini di risorse umane e finanziarie per l'implementazione dell'approccio. Le cinque dimensioni comprendono una serie di componenti per cui sono previste tre tappe di sviluppo, che vanno dall'identificazione dell'approccio fino alla sua completa istituzionalizzazione all'interno dell'istituzione (Furco, 1999).

Nell'ambito del percorso di indagine volto a monitorare la maturità di sviluppo del SL è stata utilizzata l'ultima versione della Griglia risalente al 2003. Lo strumento, dopo un primo lavoro di traduzione, è stato oggetto di rielaborazione dei componenti interni delle dimensioni, per meglio adattarlo al quadro di riferimento italiano delle scuole del primo e secondo ciclo di istruzione, oltre che per agganciare i principi di innovazione didattica e organizzativa del Movimento delle Avanguardie Educative e per osservare l'interazione con l'utilizzo dei fondi del PON "Per la scuola 2014-2020"<sup>2</sup>, indirizzati all'istruzione degli studenti. Nel

---

<sup>2</sup> Per maggiori informazioni sul PON Per la scuola 2014-2020: <https://www.istruzione.it/pon/>.

complesso, quindi, le cinque dimensioni sono state mantenute così come è rimasta invariata la gradazione per tappe di sviluppo dei diversi componenti. Lo spazio relativo al campo note di ogni componente è stato integrato con degli input narrativi utili per stimolare una descrizione più dettagliata ed esaustiva dello stato della scuola al momento della compilazione.

La Griglia così revisionata è stata sottoposta a un campione finale di 18 istituzioni scolastiche individuate secondo un piano di analisi elaborato negli ultimi mesi del 2020 e che, nel primo passaggio, ha preso in esame due tipologie di scuole:

- le referenti nominate dal Ministero dell’Istruzione per la diffusione del SL (18);
- le adottanti l’idea “Dentro-fuori la scuola – Service Learning” del Movimento AE alla data del 31 dicembre 2020 (113).

I due insiemi di istituzioni scolastiche del primo e secondo ciclo di istruzione di tutto il territorio nazionale sono stati incrociati fra loro e con la loro partecipazione al PON “Per la Scuola”, individuando così 95 scuole con almeno un modulo realizzato nell’ambito dei finanziamenti del FSE. A questo campione, nel marzo 2021, è stato richiesto di compilare un questionario, con lo scopo di esaminare la relazione tra lo svolgimento di percorsi di SL e l’utilizzo dei fondi PON “Per la Scuola” insieme alle finalità di innovazione negli ambiti di tempo, spazio e didattica del Movimento AE. L’analisi delle risposte pervenute ha permesso di individuare la rosa finale di scuole (18) che, nel mese di maggio 2021, sono state invitate a compilare la Griglia, ottenendo complessivamente 14 risposte complete<sup>3</sup>.

Alla luce degli aspetti che il contributo intende evidenziare, il dettaglio delle modifiche apportate alla Griglia pone l’accento sugli indicatori dedicati al tema della leadership che, nel caso del SL, si estende a tutti i soggetti che operano attivamente per la realizzazione di percorsi di apprendimento-servizio e per l’istituzionalizzazione dell’approccio all’interno del contesto scolastico.

La dimensione “Sostegno e coinvolgimento dei docenti nell’apprendimento del SL” è stata arricchita con tre ulteriori componenti che richiamano gli ambiti del tempo, dello spazio e della didattica, in modo da ampliare la riflessione sul livello di implementazione del SL anche in relazione alle dimensioni di innovazione scolastica che contraddistinguono il Movimento AE. Nell’articolato percorso che porta all’istituzionalizzazione del SL, il ruolo di guida dei docenti più esperti è significativo sia in termini di supporto ai colleghi nella progettazione delle attività, sia per quanto riguarda la diffusione delle esperienze e delle possibilità di innovazione offerte dall’utilizzo dell’approccio. Tra queste rientrano la riconfigurazione della struttura classica del quadro orario delle lezioni, il ripensamento degli ambienti di apprendimento e la trasformazione dell’attività didattica attraverso l’utilizzo di metodologie attive e collaborative (Orlandini, Chipa & Giunti, 2020).

---

<sup>3</sup> Il percorso di indagine cui fa riferimento questo contributo è frutto di un approfondimento del progetto Indire “PON GPU Monitoraggio e Ricerca”, in fase di pubblicazione nella sezione Rapporti: [http://pon20142020.indire.it/portale/?post\\_type=rapporti](http://pon20142020.indire.it/portale/?post_type=rapporti).



Nella dimensione “Sostegno e coinvolgimento degli studenti nel SL”, i componenti sono stati modificati a livello di contenuto descrittivo per meglio adattare l’indicatore alle necessità dell’indagine. Promuovere lo sviluppo del ruolo di guida dello studente, riconoscendolo come soggetto attivo delle attività e coinvolgendolo nelle azioni di diffusione delle esperienze realizzate, assume una rilevanza importante all’interno del processo di istituzionalizzazione del SL. Inoltre, la peculiarità dell’approccio di «offrire agli studenti spazi di protagonismo» (Tapia, 2006, p. 83) può rappresentare un valido obiettivo di rinnovamento del modello tradizionale di fare scuola verso cui far convergere energie, risorse e professionalità.

Nelle dimensioni “Partecipazione e associazione con i partner comunitari” e “Appoggio istituzionale al SL” alcuni componenti sono stati riformulati con l’inserimento di riferimenti diretti ai patti educativi di comunità<sup>4</sup>, allo staff di presidenza e alle risorse del personale amministrativo. Anche l’utilizzo di strumenti che permettono alla scuola di interagire con il territorio e la portata del sostegno del personale scolastico non docente sono aspetti non trascurabili per raggiungere un radicamento completo e sostenibile del SL.

Infine, in alcuni componenti è stato inserito un rimando preciso ai fondi del PON per la scuola. I finanziamenti dell’Unione europea, infatti, possono rappresentare una risorsa aggiuntiva attraverso cui ricavare nuovi spazi di sperimentazione per lo sviluppo del SL, anche in collaborazione con gli attori del territorio, e un valido incentivo economico per docenti e personale amministrativo ad assumere un ruolo attivo nelle azioni per lo sviluppo dell’approccio.

## 2. Risultati della ricerca sugli elementi di leadership

Risulta interessante considerare come la leadership distribuita trovi applicazione nelle varie esperienze di SL delle scuole italiane di I e II ciclo analizzate in relazione al livello di istituzionalizzazione dell’approccio didattico. A tal fine, occorre focalizzare l’attenzione su tre aspetti specifici: il tipo di organizzazione interna della scuola nell’utilizzare il SL; il ruolo dei docenti; le modalità e il livello di coinvolgimento degli studenti nelle pratiche didattiche.

- *Organizzazione interna*

Dall’analisi delle risposte delle scuole considerate, è emerso che, riguardo all’appoggio istituzionale offerto al SL, in tre istituti scolastici sui quattordici analizzati, tale approccio didattico è una delle pratiche coordinate da uno dei componenti dello staff di presidenza, che può essere il dirigente scolastico o il direttore dei servizi generali e amministrativi, oppure uno dei docenti formati che collaborano per l’area alunni come referenti BES o responsabili di plesso.

---

<sup>4</sup> Introdotti dal Ministero dell’Istruzione con il Piano scuola 2020-2021.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429>.

Inoltre, in altri tre istituti, il SL è diventato negli anni un approccio identitario della scuola, attraverso il quale uno o più componenti dello staff di presidenza coordinano le proprie azioni. Invece, in otto istituti il SL non è parte degli incarichi di coordinamento dei componenti dello staff di dirigenza. Pertanto, la progettazione e lo svolgimento delle azioni previste di SL, nonché la formazione dei docenti e la definizione dei rapporti con il territorio sono attività organizzate solo da un team, più o meno ampio, di insegnanti della scuola.

Riguardo al personale scolastico coinvolto, si può notare come tutte le scuole intervistate abbiano un gruppo di lavoro più o meno ampio, talvolta costituito esclusivamente dai docenti che si occupano dei progetti di SL. Nei casi in cui il gruppo di lavoro sia maggiormente strutturato, non necessariamente sono previste figure amministrative con un ruolo specifico. Il personale amministrativo generalmente viene coinvolto per dare un supporto nella gestione delle pratiche inerenti all'attuazione dei progetti di SL, di cui tuttavia non ha una conoscenza approfondita rispetto alle finalità pedagogiche.

Inoltre, cinque scuole su quattordici hanno dichiarato di aver formalizzato in modo strutturato e continuativo la collaborazione con i vari soggetti del territorio, attraverso la stipula di accordi quadro che regolano le interazioni e gli impegni comuni in riferimento a tutte le fasi dei percorsi di SL, dalla progettazione e svolgimento delle attività ai processi di monitoraggio e di diffusione dei risultati raggiunti. Il Liceo "C. Percoto" di Udine ha infatti evidenziato che l'interazione con tutti i soggetti della «comunità locale avvengono in comune in tutte le fasi, perché i progetti si fondano su questa collaborazione». Inoltre, otto scuole intervistate hanno evidenziato come la co-progettazione con i partner esterni, pur caratterizzando tutte le fasi dei percorsi di SL ed essendo definita da accordi specifici, non sia inserita in una struttura operativa complessiva e formalizzata. Infine, una scuola sola ha dichiarato che il coinvolgimento di enti esterni avviene in modo non strutturato e occasionale per i singoli progetti.

- *Ruolo dei docenti*

Riguardo alla leadership dei docenti nei percorsi di SL, in sei istituti dei quattordici rispondenti vi è un buon numero di insegnanti, facenti parte di più consigli di classe, che si fanno promotori dell'approccio all'interno della scuola e che partecipano in modo attivo alla realizzazione dei progetti; in un istituto, la partecipazione si estende alla maggioranza degli insegnanti, mentre, nelle rimanenti sette scuole, le risposte si attestano sul valore più basso, per cui sono ancora pochi i docenti a essere coinvolti attivamente. L'aspetto che, tuttavia, accumuna alcune delle istituzioni scolastiche intervistate è la disponibilità dei referenti per il SL, con la predisposizione da parte dei professori più esperti o dei gruppi di lavoro specifici, che meglio conoscono l'approccio a guidare gli altri colleghi durante le varie fasi progettuali e le attività con i ragazzi, diventando così un buon punto di riferimento per la diffusione della metodologia. Interessante il caso dell'Istituto di Istruzione Superiore "S. Pertini" di Alatri, che ha istituito un team di docenti e studenti con il compito di definire procedure standardizzate per l'assegnazione dei diversi compiti e per lo svolgimento del servizio.

Tutte le scuole affermano che alcuni dei loro insegnanti di ruolo da almeno cinque anni partecipano alla realizzazione dei percorsi di SL, posizionandosi in questo modo su un valore intermedio riguardo alla leadership degli insegnanti. Il ruolo di leadership dei docenti, legato all'anzianità di servizio, è un elemento particolarmente significativo nel dare continuità alle attività promosse e, a un tempo, ad assicurare all'interno della scuola la presenza di figure di riferimento stabili ed esperte che possano promuovere anche momenti di formazione durante le attività collegiali, come nei casi del Liceo "S. Cannizzaro" di Palermo, dell'Istituto "C. Caniana" di Bergamo e dell'Istituto "E. Ferrari" di Chiaravalle Centrale.

È interessante ricordare che il lavoro svolto dai professori per realizzare percorsi di SL viene, nella quasi totalità delle scuole considerate (13 su 14), riconosciuto anche attraverso forme di incentivo economico. Tali incentivi vengono dispensati in modo sistematico da cinque scuole. Mentre, altre otto scuole erogano tali ricompense economiche in modo meno assiduo e sistematico. Interessante è anche il caso del Liceo "B. Dottula" di Bari, in cui il riconoscimento del lavoro dei docenti avviene solo attraverso forme di aggiornamento. I fondi che vengono utilizzati per ricompensare gli insegnanti, nonché per sostenere le varie attività di SL, sono i fondi di istituto, oppure del dispositivo di attuazione (PCTO). Vengono inoltre usati, anche se in misura minore, fondi regionali o derivanti dal PON "Per la Scuola 2014-2020".

- *Protagonismo attivo degli studenti*

In merito alla leadership degli studenti, dieci scuole sulle quattordici esaminate coinvolgono in modo strutturale e continuativo gli alunni nelle varie attività di SL e, in particolare, nei processi di diffusione e informazione delle pratiche didattiche svolte. Mentre, altre tre scuole si posizionano su un livello intermedio in riferimento al protagonismo attivo degli studenti. Invece, solo una scuola si colloca al livello più basso in tale categoria, affermando tuttavia che le limitate esperienze di protagonismo attivo degli alunni hanno comunque favorito l'accrescimento delle competenze di cittadinanza e la consapevolezza del proprio ruolo.

Quattro dei dieci istituti in cui la leadership degli studenti nel SL è maggiormente strutturata hanno replicato il modello organizzativo dei percorsi didattici basato sulla leadership distribuita in altre iniziative della scuola. Tali esperienze si sono rivelate un'occasione per «ottenere veramente un cambiamento», come dichiarato dal Liceo "S. Cannizzaro" di Palermo.

Inoltre, la maggioranza delle scuole intervistate ha evidenziato che il coinvolgimento attivo degli studenti ha sostenuto in modo positivo il loro processo di apprendimento e lo sviluppo delle competenze trasversali, come le «competenze espositive, in pubblico, e relazionali» (Liceo "E. Palumbo" di Brindisi), e rafforzato la «motivazione, l'autoefficacia e disponibilità alla relazione» (Istituto Omnicomprensivo di Guglionesi). Anche secondo la testimonianza del Liceo "O. Tedone" di Bari, le esperienze di SL hanno rafforzato le «competenze di problem solving, sociali, imprenditoriali, organizzative e intrapersonali acquisite nei

percorsi [di coloro che] hanno partecipato in maniera pro-attiva e propositiva alle attività scolastiche ed extra scolastiche».

Lo sviluppo delle competenze degli studenti, tra cui il rafforzamento della stessa capacità di leadership, è favorita dalla «fiducia nelle proprie capacità» (Liceo “E. Palumbo” di Brindisi) e «dalla sicurezza acquisita nel confronto con gli altri soggetti del territorio» (Liceo “S. Cannizzaro” di Palermo).

Secondo le scuole intervistate, inoltre, il protagonismo attivo degli studenti stimola «l'autonomia (nell'organizzazione consapevole del loro apprendimento) e l'autostima (nell'essere riusciti laddove pensavano di non riuscire)» (Istituto “S. Pertini” di Alatri). A riguardo, è significativo il caso dell'Istituto “C. Caniana” di Bergamo, che viene presentato nel dettaglio nel paragrafo successivo.

Concludendo, le testimonianze raccolte e analizzate nel presente studio confermano quanto evidenziato da precedenti analisi riguardo alle capacità del SL, come approccio didattico innovativo, nel produrre un reale cambiamento e nel sostenere lo sviluppo delle competenze trasversali degli studenti attraverso il loro coinvolgimento attivo come protagonisti delle pratiche didattiche e grazie alle interazioni positive che essi hanno con tutti gli altri soggetti parte della comunità educante, coinvolta sia dentro che fuori la scuola.

### **2.1. L'esempio dell'Istituto “C. Caniana” in relazione al contesto di emergenza COVID-19**

Tra le scuole partecipanti all'indagine, particolarmente interessante è la realtà scolastica dell'Istituto “C. Caniana” di Bergamo. I risultati della Griglia hanno infatti fatto emergere come la presenza del processo di istituzionalizzazione del SL sia strettamente collegato alla presenza di significativi esempi di attivazione di azioni di leadership da parte dei diversi membri della comunità scolastica, azioni che si sono rivelate funzionali per promuovere lo sviluppo di una comunità di apprendimento professionale che ha saputo rispondere positivamente ai nuovi scenari determinati dalla recente emergenza sanitaria (Figura 2).

L'Istituto “C. Caniana” è un istituto tecnico e professionale di Bergamo a indirizzo Moda e Grafica, per le quali è anche polo scolastico nazionale. La scuola aderisce alla rete delle “Scuole democratiche europee”, una rete finalizzata a promuovere i diritti umani, la democrazia e la cultura della legalità. In coerenza con questo, i numerosi progetti di SL attivati negli anni dalla scuola si sono orientati su tematiche quali il dialogo interculturale, l'accoglienza e il rispetto dei diritti umani, la giustizia e la legalità (“Giustizia, Persona e Società”, “Sociallecito”, “Animare la Pausa, Learning to learn”, “Progetto Comunità”, ecc.). Il dirigente scolastico, Claudio Berta, dichiara che la scuola ha accolto una definizione formale e universalmente accettata per il SL; egli, inoltre, afferma che tale definizione orienta la progettazione delle attività della scuola e che «è facile integrare esperienze di SL nel curriculum professionale», proprio grazie al fatto che il SL è diventato un approccio identitario della scuola stessa e funzionale allo sviluppo di competenze

trasversali e professionali (vedi categorie relative alla dimensione dell'indagine: "Filosofia e missione del Service Learning").

In accordo con i principi propri della leadership comunitaria, diffusa e collaborativa, all'interno della scuola i progetti di SL sono gestiti e coordinati da un gruppo di lavoro composto da quindici docenti referenti (vedi dimensione "Appoggio istituzionale al Service Learning"), tra cui ci sono insegnanti che fanno anche parte dello staff del dirigente scolastico. Inoltre, all'inizio di ogni anno scolastico, vengono promossi momenti informativi per condividere le esperienze di SL dell'anno precedente, per attivare relazioni positive e stimolare il lavoro collegiale del corpo docente, che tipicamente avviene «sotto la guida di docenti esperti» (vedi categorie relative alla dimensione dell'indagine "Coinvolgimento dei docenti nello sviluppo e approfondimento del Service Learning"). Inoltre, in riferimento alla categoria "Leadership dei docenti" è dichiarato che «i docenti che da anni sperimentano il SL hanno assunto in alcune occasioni il ruolo di formatori. L'anzianità di servizio, o meglio, la coerenza tra la propria professionalità e il progetto formativo dell'Istituto, costituisce la base dell'impegno e anche il motivo per cui le esperienze vengono valorizzate dal collegio docenti».

L'immagine di scuola che emerge dall'indagine è quella di un istituto scolastico dotato di una buona capacità di leadership didattica del dirigente scolastico che garantisce un buon livello di coordinamento e di definizione di ruoli, obiettivi e modalità operative. Allo stesso tempo, la scuola valorizza la partecipazione attiva di tutti i membri di una comunità scolastica in cui le competenze prevalgono sui ruoli, le decisioni vengono prese in modalità collegiale, le informazioni seguono una distribuzione circolare e non gerarchica, che permette alla comunità tutta di avere libero accesso alle informazioni. Infine, i talenti sono valorizzati, anche attraverso l'adozione di forme di premialità (vedi categoria "Incentivi e riconoscimenti ai docenti") e l'atteggiamento collaborativo e disteso supera i limiti imposti da gerarchie e ruoli fissi.

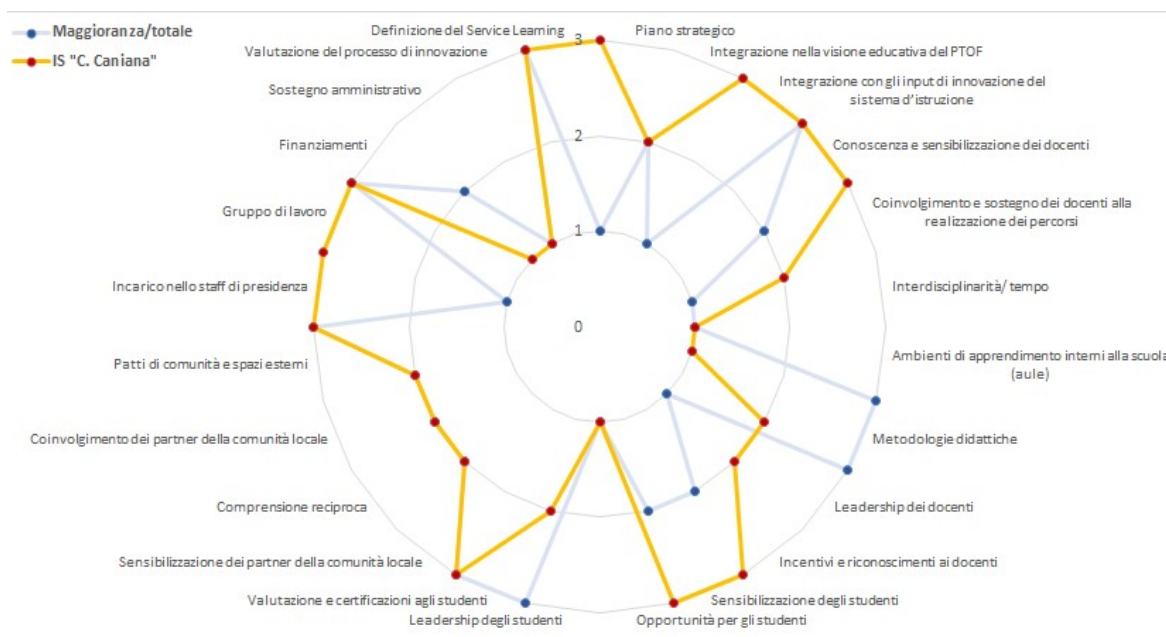


FIGURA 2 – RISULTATO DELL'AUTOVALUTAZIONE DELL'ISTITUTO "C. CANIANA"

Per quanto riguarda l'esercizio della leadership da parte degli studenti, la categoria "Protagonismo e leadership di studenti e studentesse" ha fatto emergere come il SL abbia favorito lo sviluppo di un «rapporto di maggiore fiducia nella relazione con i pari e con i docenti» e un «effetto di empowerment» generato dalla partecipazione attiva degli studenti alle esperienze di SL promosse dalla scuola. In occasione degli *Open Day*, infatti, sono gli stessi studenti che illustrano i progetti di SL alla comunità, dimostrando come la scuola, attraverso efficaci forme di *engaging*, orienti e incoraggi quella partecipazione attiva e consapevole che porta gli studenti a diventare leader di se stessi come soggetti in apprendimento (Giuliani, 2019).

Il quadro fin qui delineato tratteggia chiaramente il profilo di una scuola che, attraverso un impianto organizzativo basato sulla leadership diffusa e finalizzato alla costruzione di una comunità di apprendimento professionale, ha raggiunto un alto livello di istituzionalizzazione delle pratiche di SL. Parallelamente, tali caratteristiche hanno anche contribuito alla progettazione di soluzioni efficaci in risposta ai nuovi scenari educativi imposti dalla pandemia da COVID-19. Nell'a.s. 2019/2020 la scuola era impegnata in un percorso di SL che prevedeva lo sviluppo di una comunicazione pubblicitaria a favore dell'Associazione di Promozione Sociale (APS) "Circolo Culturale Progetto Comunità", associazione per la valorizzazione della cultura locale e per favorire solidarietà, dialogo, collaborazione tra cittadini. Con l'emergenza sanitaria, il progetto ha inevitabilmente subito un rallentamento e una necessaria riprogettazione in DaD (Chipa et al., 2020). Benché la DaD abbia rallentato alcuni processi, la familiarità con alcune piattaforme collaborative, tra cui Google Classroom, ha garantito la



continuità didattica sia nel momento della forzata chiusura fisica delle scuole, sia nei momenti successivi che hanno visto il passaggio dalla DaD a forme di Didattica Digitale Integrata (DDI). Il problema iniziale generato dai computer personali che non consentivano l'installazione di specifici software per la grafica è stato superato dalla concessione in comodato d'uso di pc e software. Successivamente, i gruppi di lavoro sono stati rimodulati e le attività didattiche riprogettate attraverso le piattaforme collaborative online, garantendo così l'attivazione di tutti i processi previsti dalla fase di esecuzione del percorso di SL.

Come dimostrano le recenti indagini condotte sul tema (Ranieri, 2020; Ranieri et al., 2020; Molina et al., 2021; Indire, 2022), la gestione della Didattica a Distanza durante la pandemia è stata più semplice in quelle scuole dove una consuetudine al lavoro collaborativo tra docenti, la familiarità con l'utilizzo di piattaforme collaborative online e la presenza di comunità professionale orientata all'apprendimento hanno agito in modalità sinergica, dando risposte puntuali ed efficaci. Un modello organizzativo di questo tipo, in cui la leadership costituisce una qualità distintiva dell'intera comunità scolastica, ha permesso a scuole come l'Istituto "C. Caniana" di adattarsi efficacemente al cambiamento imposto dall'emergenza sanitaria, gestire le varie istanze, garantire la qualità e l'equità dei processi educativi.

## Conclusioni

Questo contributo è frutto di un primo adattamento della Griglia per l'autovalutazione dell'istituzionalizzazione del SL. L'adattamento al contesto scolastico italiano ha incrociato gli interessi di ricerca del Movimento delle Avanguardie Educative e del monitoraggio sulle attività formative con il PON "Per la Scuola". Il suo utilizzo sarà oggetto di ulteriori approfondimenti utili a migliorarne le potenzialità di riflessione per le singole scuole e per la ricerca che analizza queste esperienze.

In una prospettiva futura, sarà possibile approfondire le singole realtà scolastiche in relazione agli indicatori individuati in connessione alla leadership per l'equità e l'apprendimento (*Distributed Leadership for Equity and Learning – DLE*) che caratterizza l'apprendimento-servizio. Ciò permetterà anche di individuare le possibili connessioni con gli altri elementi che compongono il quadro dell'istituzionalizzazione dell'approccio nel contesto italiano e individuare le leve necessarie per sostenerne la diffusione che, come dimostra l'esperienza dell'Istituto "C. Caniana", possono essere un esempio anche nella trasformazione determinata dal COVID-19.

## Bibliografia

BECCIU, M., & COLASANTI, A. M. (2013). La Leadership Educativa. Progetti e Esperienza. *Rassegna CNOS*, 2/2013, 97–108.

[www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli\\_rassegna/Art\\_Becciu\\_Colasanti\\_2-2013.PDF](http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/Art_Becciu_Colasanti_2-2013.PDF)

CHIPA, S., GIUNTI, C., LOTTI, P., ORLANDINI, L., & TORTOLI, L. (2020). “Avanguardie educative”. Linee guida per l’implementazione dell’idea “Dentro/fuori la scuola – Service Learning”, versione 2.0. Indire.

COLAZZO, S., & ELLERANI, P. (2018). Service Learning: tra didattica e terza missione. *Ripensare e riprogettare l’organizzazione nelle scuole e nelle università, collana “Sapere pedagogico e Pratiche educative”*, 2, Università del Salento.

<http://siba-ese.unisalento.it/index.php/sppe/issue/view/1595>

EASLHE. (2020). Practical guide on e-Service-Learning in response to COVID-19.

[www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2020/10/Practical-guide-on-e-Service-Learning\\_web.pdf](http://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2020/10/Practical-guide-on-e-Service-Learning_web.pdf)

EPNoSL PROJECT. (2015). School Leadership for Equity and Learning. The EPNoSL Toolkit. [https://issuu.com/eptos/docs/eptos\\_toolkit\\_-\\_final](https://issuu.com/eptos/docs/eptos_toolkit_-_final)

FIORIN, I. (2020). Una via italiana al Service Learning. In L. ORLANDINI, S. CHIPA, & C. GIUNTI (Eds.), *Il Service Learning per l’innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative* (pp. 119–131). Carocci Editore.

FURCO, A. (1999). Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education. University of California, Berkeley, Service Learning Research and Development Center.

FURCO, A. (2007). Institutionalising Service-Learning. In I. MAC LABRAINN, & L. MCLLRATH (Eds.), *Higher Education. In Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives* (pp. 65–82). Ashgate Publishing Company.

FURCO, A. (2010). The community as resource for learning: an analysis of academic service-learning in primary and secondary education. In H. DUMONT, D. ISTANCE, & F. BENAVIDES (Eds.), *The Nature of Learning. Using Research To Inspire Practice*. (pp. 227–249). OECD Publications.

FURCO, A., & HOLLAND, B. A. (2013). Improving research on Service Learning Institutionalization through attention to theories of organizational change. In P. H. CLAYTON, R. G. BRINGLE, & J. A. HATCHER (Eds.), *Research on Service Learning, conceptual framework and assessment, volume 2b Communities, Institutions, and Partnerships* (pp. 441–470). Stylus Sterling Virginia.

GIORGETTI, D. (2021). Aprendizaje y servicio solidario en las políticas públicas de Argentina. In M. N. TAPIA (Ed.), *Procesos de instalación del aprendizaje-servicio en las políticas públicas: el caso de Argentina y Uruguay* (pp. 13–38). CLYSS.

GIULIANI, A. (2019). *La Leadership diffusa degli studenti. Utilizzare dispositivi per una progettazione didattica engaging*. Anicia.

GOLDBERG, N., & ATKINS, L. C. (2020). Community Partners as Service-Learning Co-Leaders. *A Journal of Community-Based Research and Practice*, 3(1), 1–11. <https://doi.org/10.33596/coll.50>

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*, 4(1), 367–376. <https://journals.sfu.ca/iarslce/index.php/journal/article/viewFile/246/181>

INDIRE. (2022). Impatto della Pandemia sulle Pratiche Didattiche e Organizzative delle Scuole Italiane nell'Anno Scolastico 2020/21. Report preliminare – Dicembre 2021.

[www.indire.it/wp-content/uploads/2022/02/Didattiche-Durante-il-Lockdown\\_10\\_01.pdf](http://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/02/Didattiche-Durante-il-Lockdown_10_01.pdf)

JORGE, R., & SEIBOLD, S. J. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Ibero Americana de educación, monográfico ¿Equidad en la Educación?*, N. 23, Mayo-Agosto.

KRAMER, M. (2000). *Make it Last Forever: The Institutionalization of Service learning in America*. Corporation for National Service.

LAVERY, S. D. (2007). Service-Learning – preparing students for leadership. Australian Association for Research in Education Conference.

[https://researchonline.nd.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1003&context=edu\\_conference](https://researchonline.nd.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1003&context=edu_conference)

MCGUINNESS, S. J., & TAYSUM, A. (2020). Distributed Leadership to Enhance Participation in School Processes and Practices to Improve Learning: A Northern Irish Faith Secondary School Case Study. *Italian Journal of Sociology of Education*, 12(1), 140–163. DOI: 10.14658/pupj-ijse-2020-1-9

MEDINA, C., & ALBARRACIN, N. (2017). Una rúbrica para la institucionalización de proyectos de AYSS en el nivel medio. *Actas de la IV Jornadas de investigadores sobre aprendizaje-servicio*. CLAYSS, Buenos Aires, 131–137.

[https://www.clayss.org.ar/JIAS/IV\\_jias/Libro\\_IVJIA-S.pdf](https://www.clayss.org.ar/JIAS/IV_jias/Libro_IVJIA-S.pdf)

MOLINA, A., MICHILLI, M., & GAUDIELLO, I. (2021). La spinta della pandemia da COVID-19 alla scuola italiana. Dalla Didattica a Distanza alle sfide dell'Educazione personalizzata e dell'Innovazione sistemica. *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(1), 47–80.

<https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/archivio/vol-20-n-1/la-spinta-della-pandemia-da-COVID-19-alla-scuola-italiana/>

ORLANDINI, L., CHIPA, S., & GIUNTI, C. (2020). *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*. Carocci Editore.

RANIERI, M., GAGGIOLI, C., & BORGES, M. K. (2020). La didattica alla prova del COVID-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Práxis Educativa*, 15, 1–20.

[www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16307/209209213444](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16307/209209213444)

RANIERI, M. (2020). La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), 69–76. <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/12316>

RONCAGLIA, G. (2020). *Cosa succede a settembre? Scuola e didattica a distanza ai tempi del COVID-19*. Editori Laterza.

SCHRATZ, M. (2003). La Leadership per favorire l'apprendimento. *Atti del Convegno-Seminario "La Leadership Collaborativa: Scambio Internazionale di Idee per il Cambiamento"*. 17–18 Febbraio, Marina di Carrara. MIUR-USR Toscana. [http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/leadership\\_collaborativa.pdf](http://www.edscuola.it/archivio/comprendivi/leadership_collaborativa.pdf)

SANDMANN, L. R., & PLATER, W. M. (2013). Research on institutional leadership for service learning. In P. H. CLAYTON, R. G. BRINGLE, & J. A. HATCHER (Eds.), *Research on Service Learning, conceptual framework and assessment, volume 2b Communities, Institutions, and Partnerships* (pp. 505–538). Ashgate Publishing Company.

TAPIA, M. N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Città Nuova Editrice.

TAPIA, N. N., & OCHOA, E. (2015). Legislación y normativa latinoamericana sobre servicio comunitario estudiantil y aprendizaje-servicio. *Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio*, CLAYSS, Buenos Aires, 91–96. [https://www.clayss.org.ar/IIAS/III\\_jias/Libro\\_IIIJIA-S.pdf](https://www.clayss.org.ar/IIAS/III_jias/Libro_IIIJIA-S.pdf)

TITLEBAUM, P., WILLIAMSON, G., DAPRANO, C., BAER, J., & BRAHLER, J. (2004). *Annotated History of Service Learning (1862 – 2002)*. University of Dayton.

WALDNER, L. S., WIDENER, M. C., & MCGORRY, S. Y. (2012). E-service learning: The evolution of service-learning to engage a growing online student population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 123–151.

WOODS, P. J. (2015). Distributed Leadership for Equity and Learning. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 175–187. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5135>

ZLOTKOWSKI, E. (1999). Pedagogy and engagement. In R. G. BRINGLE, R. GAMES, & E. A. MALLOY (Eds.), *Colleges and universities as citizens* (pp. 96–120). Allyn & Bacon.

ZLOTKOWSKI, E. (2007). The Case for Service Learning. In I. MAC LABRAINN, & L. MCLLRATH (Eds.), *Higher Education. In Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives* (pp. 37–54). Ashgate Publishing Company.