

La solidarietà come futuro dell'educazione

A CURA DI PATRIZIA LOTTI
COORDINAMENTO EDITORIALE
DEL TESTO ORIGINALE:
ZELMIRA MAY E MARIA NIEVES TAPIA



EDUCAZIONE E TRASFORMAZIONE SOCIALE
STUDI / 5

Ledizioni 

S
D
Z
A

IANUS

EDUCAZIONE E TRASFORMAZIONE SOCIALE

STUDI / 5

Collana diretta da Antonio Vigilante

COMITATO SCIENTIFICO

Roberto Alessandrini, Università Pontificia Salesiana; Daniel Buraschi, Università della Laguna (Spagna); Cristina Breuza, educatrice e pedagoga; Irene Culcasi, Università Lumsa, European Association of Service-Learning in Higher Education (EASLHE); Maria D'Ambrosio, Università Suor Orsola Benincasa; Paolo Landri, Consiglio Nazionale delle Ricerche; Giuseppina Rita Mangione, Indire; Mariateresa Muraca, Universidade Federal do Pará (Brasile); Vincenzo Schirripa, Università Lumsa; Claudia Secci, Università di Cagliari; Tiziana Tarsia, Università di Messina; Maura Tripi, Università Lumsa, Movimento di Cooperazione Educativa (MCE); Paolo Vittoria, Università Federico II di Napoli

La solidarietà come futuro dell'educazione

*Prospettive dall'esperienza iberoamericana
dell'Aprenendizaje y Servicio Solidario
a quella italiana del Service Learning*

Edizione italiana a cura di Patrizia Lotti

Coordinamento editoriale testo originale:
Zelmira May e Maria Nieves Tapia

Ledizioni

Traduzione e coordinamento editoriale: Patrizia Lotti.

Autrice delle sezioni *Esperienze italiane di Service Learning* e delle *Conclusioni*: Patrizia Lotti.

Coordinamento editoriale testo originale: Zelmira May e Maria Nieves Tapia.

Traduzione non ufficiale del testo in lingua spagnola: *La solidaridad como futuro de la educación. Perspectivas desde la experiencia iberoamericana del aprendizaje-servicio*. Pubblicato nel 2024 dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (piazza di Fontenoy, 7 – 75352 Parigi 07 SP, Francia), dall'Ufficio Regionale delle Scienze di UNESCO per l'America Latina e i Caraibi, dall'Ufficio UNESCO di Montevideo (Luis Piera 1992, Piso 2, 11200 Montevideo, Uruguay) e dal Centro Latinoamericano di Apprendimento e Servizio Solidale (CLAYSS), Pueyrredón 538 7° “B”, Città di Buenos Aires, Argentina.

© UNESCO 2024

© CLAYSS 2024



Licenza Creative Commons CC-BY-SA 3.0 IGO

Immagine di copertina: Golden Bridge, Da Nang, Vietnam. Foto di Aleksandr Barsukov.

2026 Ledizioni LediPublishing
Via Boselli 10, 20136 Milano – Italy
www.ledizioni.it
info@ledizioni.it

ISBN 9791256008056

Indice

9	<i>Sintesi breve</i>
15	I. Quadro introduttivo
17	1. <i>Presentazione e introduzione degli obiettivi dell'opera</i> Z. May
25	2. <i>Apprendimento-Servizio: un'innovazione centenaria, una pedagogia per il futuro</i> M.N. Tapia
39	3. <i>Service Learning: il contesto italiano in questa innovazione centenaria e pedagogia per il futuro</i> P. Lotti
57	II. Service Learning: un dialogo tra teoria e pratica
59	1. <i>Una pedagogia per la cooperazione e la solidarietà</i>
59	1. Esperienze di apprendizaje-servicio solidario (AYSS)
70	2. Note su una pedagogia trasformativa per la cooperazione e la solidarietà (R. Opertti)
79	3. Imparare un altro modo di vivere (J. M. Puig Rovira)
87	4. Esperienze italiane di Service Learning
98	5. Il Service Learning una scelta controcorrente (I. Fiorin)
117	2. <i>Un apprendimento partecipativo, collaborativo e interdisciplinare orientato a risolvere problemi</i>
117	1. Esperienze di apprendizaje-servicio solidario (AYSS)
135	2. Un apprendimento collaborativo interdisciplinare orientato a risolvere i problemi (B. Macedo)
141	3. Un apprendimento collaborativo, interdisciplinare e orientato a risolvere i problemi (K. Gonçalves Mori)
151	4. Esperienze italiane di Service Learning
171	5. Service Learning: imparare insieme alla comunità, dentro e fuori la scuola (L. Orlandini)

183	3. <i>Una pedagogia lungo l'arco della vita</i>
183	1. Esperienze di apprendizaje-servicio solidario (AYSS)
210	2. Una pedagogia nell'arco della vita (P. Cayota)
218	3. Trasformare comunità lungo l'arco della vita: Apprendizaje y Servicio Solidario come motore di sviluppo sostenibile (M. Romero Jeldres)
229	4. Esperienze italiane di Service Learning
250	5. Service Learning per l'innovazione del sistema educativo italiano: fare del servizio alla comunità il motore dell'apprendimento (C. Spezzano)
259	4. <i>Cittadini globali che richiedono conoscenze e competenze per costruire un futuro sostenibile: gli OSS come curriculum</i>
259	1. Esperienze di apprendizaje-servicio solidario (AYSS)
289	2. Dal Service Learning un importante contributo per la costruzione di un futuro equo e sostenibile (D. Filmus)
299	3. Cittadini globali che necessitano conoscenze e competenze per costruire un futuro sostenibile: gli OSS nel curriculum (C. Fara Belmar, V. Pizarro Torres)
309	4. Esperienze italiane di Service Learning
317	5. Service Learning e Obiettivi di Sviluppo Sostenibile: trasformare i curricula scolastici tra cittadinanza globale, responsabilità collettiva e alleanze educative (L. Cadei)
329	5. <i>Rendere osmotiche le pareti dell'aula</i>
329	1. Esperienze di apprendizaje-servicio solidario (AYSS)
338	2. Rendere osmotiche le pareti dell'aula (P. Menéndez)
346	3. Aule diffuse per apprendere e prestare servizio con la comunità (M. R. Tapia Sasot)
353	4. Esperienze italiane di Service Learning
366	5. La comunità locale come spazio di apprendimento e partecipazione: SL e legami con la comunità e la trasformazione sociale (C. Albanesi)
377	6. E-Service Learning: un'opportunità per ripensare la scuola nell'era digitale, tra livelli di integrazione tecnologica e framework di progettazione (I. Culcasi)

391	6. <i>Un servizio umile e solidale</i>
391	1. Esperienze di apprendizaje-servicio solidario (AYSS)
400	2. Cura, altruismo e reciprocità nel Service Learning (X. Martín)
409	3. L'incompiutezza della propria conoscenza: principio strutturale della solidarietà nel Service Learning (D. Gargantini)
416	4. Esperienze italiane di Service Learning
424	5. Service Learning e cittadinanza attiva nella connessione fra scuola e territorio (A. Cantaro)
437	7. <i>Una pedagogia inclusiva</i>
437	1. Esperienze di apprendizaje-servicio solidario (AYSS)
452	2. Apprendere è anche dare (M. Zabalza)
461	3. Guardare l'altro come mio simile e me stesso come simile dell'altro (L. I. López Villarreal)
467	4. Esperienze italiane di Service Learning
481	5. Alfabetizzare il Service Learning con le parole generatrici dell'inclusione (D. Di Masi)
490	6. Service Learning e dialogo con i contesti di marginalità (S. Consegnati)
501	8. <i>Un'istruzione che abbia senso</i>
501	1. Esperienze di apprendizaje-servicio solidario (AYSS)
514	2. Offrendo senso, recuperando speranza (J. Valle)
521	3. Service Learning, un'istruzione di senso nel contesto latino-americano (C.F. Ávila Vega)
535	4. Esperienze italiane di Service Learning
545	5. Service Learning nei/per i futuri scenari dell'educazione (A. Tosolini)
557	9. <i>Rinnovare le organizzazioni scolastiche dall'interno</i>
557	1. Esperienze di apprendizaje-servicio solidario (AYSS)
567	2. Costruendo comunità educanti (O. Ghillione)
572	3. Rinnovare le organizzazioni scolastiche dall'interno (M. Martínez)
582	4. Esperienze italiane di Service Learning
591	<i>Conclusioni</i>
603	<i>Bibliografia</i>

5.6 E-Service Learning: un'opportunità per ripensare la scuola nell'era digitale, tra livelli di integrazione tecnologica e framework di progettazione

Irene Culcasi

È ricercatrice e docente di Didattica generale, Pedagogia dell'inclusione e SL presso l'Università LUMSA di Roma, dove coordina l'area Ricerca e Progetti della Scuola di Alta Formazione Educare all'Incontro e alla Solidarietà (EIS). Ha conseguito un dottorato di ricerca in Contemporary Humanism (titolo congiunto con la Pontificia Universidad Católica de Chile), approfondendo i temi dell'E-SL e dello sviluppo delle soft skills nei contesti educativi. È Segretaria dell'European Association of Service Learning in Higher Education (EASLHE) e membro del Direttivo dell'Associazione Universitaria Italiana per il Service Learning (UNI SL). Ha partecipato come principal investigator a numerosi progetti europei dedicati al SL, tra cui E-SL4EU, SLIDE, ServU, CIVENHANCE e SL4DC, contribuendo allo sviluppo di modelli e framework per l'integrazione pedagogica del digitale nei percorsi di E-SL. È autrice di pubblicazioni scientifiche nazionali e internazionali; il suo ultimo volume, edito da Pensa Multimedia, è *Service-learning: l'educazione che trasforma. Un ponte tra saperi e comunità* (2025).

L'E-Service Learning (E-SL) si è affermato negli ultimi anni come proposta educativa capace di dialogare con le potenzialità della digitalizzazione accelerata e con il bisogno, nella scuola, di sviluppare competenze digitali e nuove forme di partecipazione civica e sociale, configurandosi come opportunità per promuovere un paradigma che coniuga impatto sociale ed empowerment digitale (Culcasi, 2025b).

Robert G. Bringle e Patti H. Clayton (2020) definiscono l'E-SL come una combinazione dei punti di forza del SL tradizionale con l'apprendimento online e l'utilizzo del digitale per il raggiungimento degli obiettivi formativi; se il SL tradi-

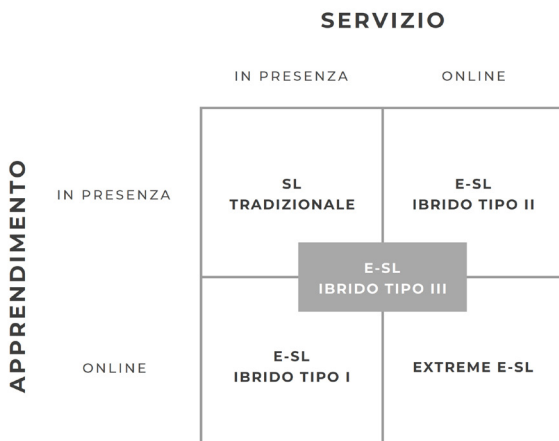


Figura 1. Tecnologia come ambiente in cui docenti e studenti progettano e organizzano le componenti di apprendimento e di servizio.

zionale permette di apprendere attraverso il servizio solidale, ponendo i processi di riflessione, analisi critica e corresponsabilità al centro dell'esperienza (Puig-Rovira *et al.*, 2011), il valore specifico dell'E-SL emerge dal riconoscimento che la tecnologia – lungi dall'essere un semplice supporto – può costituire un ponte tra diverse realtà, favorire l'inclusione e amplificare la capacità trasformativa dell'esperienza educativa. In particolare, l'E-SL si coniuga con il concetto di empowerment digitale, un costrutto che evolve di pari passo con il cambiamento delle tecnologie e delle società contemporanee. Tale costrutto si riferisce al processo attraverso il quale le persone acquisiscono conoscenze, competenze e consapevolezza critica per partecipare in modo attivo e responsabile al mondo digitale, garantendo che ognuno – indipendentemente dalle condizioni sociali ed economiche di partenza – possa accedere alle tecnologie, utilizzarle in modo significativo e sviluppare pienamente il proprio potenziale (Mäkinen, 2006). Per tale motivo, ridurre la componente di-

gitale nell'E-SL a elemento puramente tecnico o funzionale, implica trascurare le dimensioni sociali, culturali, economiche e politiche che configurano il modo in cui la tecnologia viene utilizzata e acquista significato. È innanzitutto necessario superare tale concezione meramente operativa della tecnologia, limitata alle competenze funzionali per gestire strumenti e processi, per integrare invece una dimensione culturale e critica che consenta di analizzare come alcune forme di alfabetizzazione digitale siano socialmente privilegiate e di riflettere sulle implicazioni etiche, sulle dinamiche di potere e sulle opportunità di partecipazione connesse al loro utilizzo e al loro impatto.

Il presente capitolo, interrogandosi su come integrare in modo efficace la componente tecnologica nell'E-SL – sia come “di apprendimento e servizio” sia come “strumento di intervento solidale” – propone una sintesi articolata degli elementi chiave per progettare esperienze capaci di coniugare insegnamento, apprendimento e servizio, con particolare attenzione alle interazioni tecnologiche e ai quadri di progettazione che ne orienteranno gli sviluppi futuri.

Tecnologia nell'E-SL: ambiente e strumento di intervento

Alla luce delle opportunità e delle sfide che l'E-SL pone, risulta centrale approfondire il ruolo della tecnologia nella progettazione dei percorsi, distinguendo tra due livelli strutturali che coesistono all'interno delle esperienze progettuali:

- la tecnologia come ambiente di apprendimento e servizio che appartiene alla sfera del rapporto tra docenti e studenti;
- la tecnologia come strumento, mezzo o prodotto del progetto, che appartiene alla sfera del rapporto tra docenti e studenti con la comunità.

Tale distinzione dialoga con il modello tridimensionale di alfabetizzazione digitale proposto da Bulfin e McGraw (2015), secondo cui ogni esperienza in dialogo con la tecnologia richiede l'attivazione, in misura diversa, di una dimensione operativa, culturale e critica da parte di studenti, docenti e partner di comunità.

Tecnologia come ambiente di apprendimento e servizio

Quando la tecnologia è letta come ambiente entro cui docenti e studenti progettano e organizzano le componenti di apprendimento e di servizio, il SL può configurarsi come esperienza interamente in presenza, ibrida o completamente online (E-SL), articolando i luoghi dell'insegnamento, dell'apprendimento e del servizio in relazione alla dimensione digitale. In continuità con la classificazione proposta da Waldner *et al.* (2012) è possibile distinguere diverse combinazioni tra presenza e virtualità (Figura 1): esperienze con insegnamento online e servizio in presenza (E-SL ibrido di tipo I), situazioni inverse di insegnamento in presenza e servizio online (E-SL ibrido di tipo II), modelli misti in entrambe le dimensioni in cui la componente di insegnamento e la componente di servizio sono in parte in presenza e in parte online (E-SL ibrido di tipo III), o percorsi interamente online (Estreme E-SL).

Questa lettura della tecnologia come contesto in cui si realizza il progetto di E-SL richiede innanzitutto un'alfabetizzazione operativa, legata alla gestione di strumenti e piattaforme digitali, ma implica anche una dimensione culturale, poiché l'esperienza si svolge in un ecosistema comunicativo che esige l'interpretazione di codici, modalità relazionali e dinamiche partecipative proprie degli ambienti digitali. In tale configurazione, la tecnologia amplia le opportunità di impe-

gno civico e inclusione, ma sollecita anche una riflessione su come costruire reciprocità e senso di comunità.

Tecnologia come strumento, mezzo o prodotto nell'E-SL

Oltre a costituire il contesto dell'esperienza, la tecnologia può essere integrata nell'E-SL come strumento, mezzo o prodotto del progetto, e quindi essere letta in relazione al livello di complessità con il quale è impiegata nelle attività di servizio e al livello di intenzionalità con cui è collegata agli obiettivi di apprendimento. In questa direzione, Culcasi *et al.* (2022) individuano quattro tipologie di interazione tecnologica, organizzate secondo un livello crescente di complessità/intenzionalità (Figura 2):

1. Interazione tecnologica di tipo I – canale strumentale

Si realizza quando la tecnologia funge da mezzo per raggiungere a distanza la comunità target, ma il suo utilizzo non è intenzionalmente connesso agli obiettivi di apprendimento e di servizio. In tali casi – spesso determinati da uno stato di necessità – la tecnologia funziona come semplice canale di comunicazione (ad esempio mediante piattaforme di videoconferenza), senza configurarsi come oggetto centrale del servizio ed elemento dei processi di riflessione. Di conseguenza, agli studenti non sono richieste competenze digitali avanzate, ma un'alfabetizzazione di tipo prevalentemente operativo. Esempio dalla scuola italiana; è il caso del progetto *Compagni di studio* portato avanti dal Liceo Bertolucci di Parma in cui l'utilizzo della piattaforma Google Meet ha consentito la continuità del servizio di peer tutoring online in un contesto emergenziale, richiedendo princi-

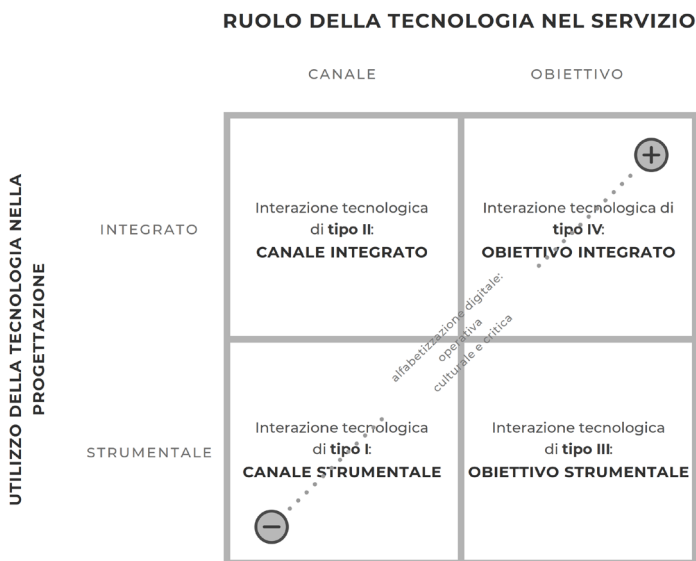


Figura 2. Tipologie di interazione tecnologica nell'E-SL.

palmente competenze operative per garantire la partecipazione e la gestione degli incontri.

2. Interazione tecnologica di tipo II – canale integrato:

Si realizza quando la tecnologia continua a svolgere la funzione di canale per interagire con la comunità target del servizio, ma in questo caso è uno strumento scelto e integrato nella strategia di erogazione del servizio stesso; ciò richiede che gli studenti non possiedano soltanto un'alfabetizzazione digitale operativa, ma sviluppino anche una consapevolezza rispetto alle scelte tecnologiche e al loro impatto. La riflessione intenzionale attiva la dimensione culturale del modello tridimensionale di alfabetizzazione di Bulfin e McGraw (2015), intesa come capacità di attri-

buire significato all'uso degli strumenti digitali in un contesto concreto e di comprenderne le implicazioni.

Esempio dalla scuola italiana: è il caso del progetto *AmuChimico* dell'IIS *S. Pertini* di Alatri in cui la tecnologia è stata utilizzata come mezzo per coordinare richieste, organizzare la distribuzione e comunicare con la cittadinanza in un momento di forte difficoltà nel reperimento di prodotti igienizzanti nel periodo del Covid, richiedendo un'integrazione consapevole degli strumenti digitali nella gestione del servizio in termini di pianificazione strutturata, di organizzazione di flussi comunicativi e di coordinamento.

3. Interazione tecnologica di tipo III – obiettivo strumentale:

Si realizza quando la tecnologia è il prodotto del progetto di E-SL in risposta al bisogno sociale individuato. In questo livello di interazione, il servizio prende forma attraverso l'implementazione di strumenti digitali già esistenti (ad esempio la realizzazione di siti web, pagine social tematiche o podcast), che vengono utilizzati per generare un output concreto a beneficio della comunità. Il prodotto tecnologico diventa dunque l'obiettivo del progetto, ma non implica la creazione di nuovi dispositivi o sistemi digitali. Questo tipo di interazione richiede agli studenti non solo competenze operative, ma anche una più profonda alfabetizzazione culturale e critica, intesa come capacità di integrare consapevolmente strumenti digitali in contesti reali, adattandoli ai bisogni della comunità e attribuendo significato sociale al loro utilizzo. Esempio dalla scuola italiana: è il caso del progetto *Luccaway*, ideato dall'ISI *S. Pertini* di Lucca durante

la pandemia, in cui la tecnologia è divenuta parte integrante del prodotto di servizio. La realizzazione di un sito e-commerce a sostegno delle piccole imprese locali colloca l'esperienza prevalentemente nell'interazione tecnologica di tipo III, poiché la piattaforma digitale costituisce il risultato tangibile del progetto e nasce dall'uso strategico di strumenti ICT esistenti. Allo stesso tempo, la comprensione dei bisogni dei commercianti e la riflessione sull'impatto economico e sociale della soluzione proposta attivano elementi di alfabetizzazione critica, nella misura in cui gli studenti sono chiamati a interrogarsi sulle implicazioni sociali ed economiche delle tecnologie implementate.

4. Interazione tecnologica di tipo IV – obiettivo integrato:

Si realizza quando la tecnologica costituisce il nucleo del servizio, implicando la creazione di nuove soluzioni digitali – come app, sistemi automatizzati o ambienti digitali innovativi sviluppati per rispondere in modo mirato a un bisogno sociale individuato – grazie a competenze digitali avanzate. A differenza del tipo III, qui gli studenti non si limitano a implementare strumenti ICT esistenti, ma partecipano alla costruzione di architetture digitali originali. Questo livello di interazione tecnologica attiva in modo esplicito le tre dimensioni del modello tridimensionale di alfabetizzazione digitale di Bulfin e McGraw (2015), permettendo agli studenti una comprensione delle implicazioni etiche, delle dinamiche di potere, delle questioni di accesso e di partecipazione associate alle tecnologie sviluppate.

Esempio dalla scuola italiana: è il caso del progetto dell'I-SIS *Europa* di Napoli, sviluppato attraverso la mini-impresa formativa e culminato nella realizzazione del *Distan-*

ce *URP*. Il servizio è avvenuto attraverso una piattaforma digitale programmata dagli stessi studenti per garantire assistenza istantanea ai cittadini. In questa esperienza gli studenti hanno infatti progettato e strutturato l'intera architettura di una piattaforma digitale, implementando una chatbot tramite Tidio Live Chat, organizzando le FAQ per aree tematiche, coordinando il lavoro a distanza e realizzando video-tutorial per utenti con scarse competenze digitali. In questo progetto, il Distance URP ha contribuito a ridefinire il ruolo della scuola come hub di cultura digitale al servizio del territorio. Gli studenti hanno maturato consapevolezza rispetto alle disuguaglianze nell'accesso ai servizi telematici, alle responsabilità connesse alla mediazione digitale e alle implicazioni etico-sociali delle tecnologie sviluppate, incarnando pienamente la logica dell'interazione tecnologica di tipo IV.

Nel loro insieme, le esperienze presentate offrono esempi significativi di come le diverse modalità di interazione tecnologica individuate da Culcasi *et al.* (2022) possano concretamente declinarsi nei contesti scolastici. Inoltre, mostrano come l'E-SL possa collocarsi lungo un continuum di interazioni tecnologiche, passando da un uso prevalentemente strumentale della tecnologia a configurazioni in cui essa diviene cuore progettuale e dispositivo di innovazione civica e di impatto rispetto al bisogno sociale individuato nel progetto. Tale varietà conferma che la qualità dell'integrazione tecnologica non dipende dalla mera presenza di strumenti digitali, ma dal livello di intenzionalità pedagogica con cui essi vengono incorporati nel servizio e dalla capacità di attivare, progressivamente, le dimensioni operativa, culturale e critica dell'alfabetizzazione digitale e quindi attivare processi di empowerment digitale.

Un quadro di progettazione per l'E-SL

Una volta compresi i livelli strutturali attraverso cui la tecnologia può essere letta nei progetti di E-SL – sia come ambiente di apprendimento e di servizio, sia come livello più o meno complesso di interazione all'interno delle attività solidali – diventa necessario dotarsi di un quadro di riferimento progettuale capace di orientarne in modo sistemico la pianificazione e l'implementazione.

In questa prospettiva, l'attenzione si concentra sulla necessità di un modello di design che consenta di governare la complessità dell'E-SL, evitando sia un uso meramente strumentale della tecnologia sia un tecnocentrismo privo di radicamento pedagogico.

Il Framework di progettazione dell'E-SL sviluppato da Culcasi *et al.* (2023) risponde a questa esigenza, offrendo una struttura sistemica che integra dimensione pedagogica, organizzativa e tecnologica all'interno di una visione ecosistemica dell'educazione (Figura 3). Nello specifico, il Framework si struttura attorno a tre pilastri fondamentali, che rappresentano le dimensioni portanti di un progetto di E-SL:

- *Luoghi*: intesi non solo come spazi fisici ma come contesti significativi di apprendimento e di servizio. Nel caso dell'E-SL, il luogo include anche l'ambiente digitale, che diventa spazio relazionale, culturale e progettuale capace di generare interazione e impatto.
- *Collaborazioni*: che richiamano la necessità di costruire partnership autentiche e reciproche con le comunità, superando una logica prestazionale del servizio e promuovendo corresponsabilità e co-progettazione.



Figura 3. Framework di progettazione dell'E-SL

- *Persone*: ossia l'empowerment di tutti gli attori coinvolti – studenti, docenti e partner di comunità – chiamati ad assumere un ruolo attivo, riflessivo e trasformativo nel processo formativo.

Accanto ai pilastri, il modello integra quattro cluster di principi di progettazione, che traducono l'impianto teorico in orientamenti operativi:

1. *Principi di base del SL*: garantiscono la coerenza tra apprendimento e servizio, l'impatto sociale collegato a bisogni reali della comunità e la centralità della riflessione critica.
2. *Principi di progettazione didattica*: che sostengono la strutturazione di percorsi formativi articolati, integrando nell'E-SL diverse strategie didattiche e modelli interdisciplinari, orientando il lavoro educativo all'autonomia e allo sviluppo di competenze curriculari e trasversali.
3. *Principi di partecipazione e inclusione*: che pongono attenzione all'equità, alla valorizzazione delle diversità e alla costruzione di comunità di apprendimento ibride o online fondate su reciprocità e senso di appartenenza.

4. *Principi di valorizzazione delle competenze e delle risorse digitali*: che sottolineano la necessità di un uso intenzionale della tecnologia, finalizzato a promuovere collaborazione, pensiero critico e produzione di conoscenza.

Il framework include inoltre tre obiettivi trasversali, che attraversano l'intero modello e ne orientano la qualità: garantire coerenza pedagogica, promuovere un apprendimento trasformativo e assicurare un impatto sociale sostenibile nel tempo. La tecnologia, in questo impianto, non occupa una posizione marginale né meramente strumentale: essa è concepita come elemento trasversale e catalizzatore dell'apprendimento, capace di connettere luoghi, persone e partnership. Il modello invita così a superare sia un approccio tecnocentrico – in cui la tecnologia diventa fine a sé stessa – sia una visione riduttiva che la considera semplice supporto operativo, promuovendo invece una progettazione intenzionale, critica e integrata dell'E-SL. In tal modo, il framework consente di governare la complessità dell'esperienza educativa collegata alla dimensione digitale, offrendo una bussola operativa per costruire percorsi coerenti, inclusivi e socialmente significativi.

Conclusioni

Nel contesto contemporaneo, attraversato da processi di digitalizzazione accelerata e da una crescente complessità sociale, l'E-SL si configura come una proposta pedagogica capace di coniugare innovazione didattica e responsabilità civica. Come evidenziano García-Gutiérrez e Ruiz-Corbella (2020), tecnologia ed educazione sono chiamate a dialogare in modo generativo per aprire nuove prospettive formative proprie del XXI secolo; in questa direzione, l'E-SL rappresenta per la scuola una risposta concreta e struttura-

ta. Come argomentato nel capitolo, l'E-SL non può essere interpretato come una semplice trasposizione tecnologica del SL tradizionale, ma come un ampliamento del suo potenziale trasformativo. Integrando apprendimento e servizio oltre i confini fisici dell'aula e secondo nuove soluzioni digitali, l'E-SL consente di ripensare il rapporto tra scuola e territorio, diversificare le modalità di partecipazione degli studenti e della comunità e abilitare nuove forme di cittadinanza attiva nei contesti digitali. In tal modo, la scuola può configurarsi come laboratorio civico capace di connettere competenze disciplinari, responsabilità sociale ed empowerment digitale.

L'esperienza maturata durante e dopo la pandemia ha mostrato le potenzialità dell'E-SL nel garantire continuità educativa e nel rispondere a bisogni emergenti delle comunità scolastiche e territoriali; tuttavia, permangono sfide significative, legate alle disuguaglianze nell'accesso alle tecnologie, alla qualità delle relazioni educative mediate dal digitale e alla necessità di una formazione strutturata dei docenti sulle competenze progettuali e tecnologiche. Alla luce di tali elementi, diventa imprescindibile, anche nel contesto scolastico, approfondire i livelli di integrazione tecnologica e adottare quadri di progettazione che orientino l'implementazione delle esperienze di E-SL. Il Framework presentato offre una bussola per progettare percorsi coerenti, capaci di integrare luoghi, partnership e persone in una visione ecosistemica.

In sintesi, l'E-SL, se radicato nella cultura didattica della scuola e sostenuto da una progettazione intenzionale, rappresenta un'opportunità strategica per promuovere apprendimenti significativi, sviluppo di competenze digitali e azioni solidali concrete, orientando la tecnologia in modo critico ed etico al servizio del bene comune e della crescita integrale degli studenti.