

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della  
Socializzazione**

**Corso di Laurea Magistrale in Psicologia Clinica dello  
Sviluppo**

**Tesi di laurea Magistrale**

**Apprendimento esperienziale. Studio di percorsi di *GloCal  
Service-Learning* in ambito psicosociale in Brasile**

**Experiential learning. Study of *GloCal Service-Learning* experiences in the  
psycho-social field in Brazil**

***Relatrice***

**Prof.ssa Claudia Marino**

***Correlatore***

**Prof. Nicola Andrian**

***Laureanda: Diana Baruffaldi***

***Matricola: 2052342***

**Anno Accademico 2023/2024**



## Indice

<b>Abstract.....</b>	<b>1</b>
<b>Introduzione.....</b>	<b>2</b>
<b>Capitolo 1: L'apprendimento esperienziale nel <i>GloCal Service-Learning</i>.....</b>	<b>4</b>
1.1. La teoria dell'apprendimento esperienziale di David Kolb.....	4
1.2 <i>Service-Learning</i> : apprendimento esperienziale tra servizio solidale e contenuti curricolari.....	7
1.3 Connessione tra realtà locale e globale: <i>GloCal Service-Learning</i> .....	11
1.4 Una proposta di <i>Service-Learning</i> Internazionale con approccio <i>Glocal</i> : il programma Intereurisland.....	14
<b>Capitolo 2: Studio di percorsi di <i>GloCal Service-Learning</i> in ambito psicosociale in Brasile.....</b>	<b>20</b>
2.1 Il campione.....	21
2.2 Il contesto.....	23
2.2.1 Le città di Petrolina (PE) e Juazeiro (BA), Brasile.....	23
2.2.2 Gli enti.....	25
2.2.3 Attività formative e progetti di <i>extensão</i> .....	26
2.3 Obiettivi.....	28
2.4 Metodo.....	29
2.4.1 Procedura.....	29
2.4.2 Lo strumento: Questionario semi-strutturato sull'apprendimento esperienziale di David Kolb.....	30
2.4.3 Principi etici.....	32
2.4.4 Analisi della percezione degli apprendimenti: le dimensioni del sapere.....	33
<b>Capitolo 3: Risultati.....</b>	<b>35</b>
<b>Capitolo 4: Discussione e conclusioni.....</b>	<b>46</b>
4.1 Discussione.....	46
4.2 Limiti e prospettive future.....	55
4.3 Conclusioni.....	57
<b>Bibliografia e sitografia.....</b>	<b>59</b>



## Abstract

Il *GloCal Service-Learning* è una proposta pedagogica che promuove la formazione di cittadini competenti non solo in ambito teorico e professionale, civico e prosociale, attraverso l'apprendimento esperienziale nel servizio solidale (Furco, 1996; Tapia, 2006a; Fiorin, 2016), ma anche interculturale, vivendo in prima persona l'esperienza di immersione nel contesto straniero di accoglienza e di un costante dialogo tra le dimensioni del locale e del globale (Andrian, 2024). In un mondo sempre più interconnesso e globalizzato, attraversato da profonde crisi e conflitti, risulta fondamentale l'applicazione di modelli educativi di questo tipo, in particolare per favorire lo sviluppo di una responsabilità civica globale (Braßler, 2018; Khalfan et al, 2023). Per valutarne il valore e favorirne la diffusione, dunque, il presente studio qualitativo si è proposto di indagare l'efficacia di questo modello pedagogico analizzando gli apprendimenti percepiti di un campione di studentesse e/o tirocinanti di psicologia italiane partecipanti al programma Intereurisland o al Progetto BEA, quali proposte di *GloCal Service-Learning* in Brasile (Intereurisland, 2024). Gli apprendimenti attesi riguardavano le conoscenze in ambito accademico, in particolare quelle psicologiche di base, le competenze professionali in ambito psicosociale, le competenze interculturali, i valori di responsabilità civica, etica e sociale globale, le abilità di comunicazione e lo sviluppo della ricerca scientifica e del pensiero critico. L'insieme di apprendimenti attesi descritti si riferisce all'unione degli obiettivi formativi di un percorso di psicologia suggeriti dall'*American Psychological Association* (APA, 2013) e delle evidenze emerse in letteratura riguardo i benefici del *GloCal Service-Learning* sugli apprendimenti (García & Longo, 2013; Braßler, 2018; Andrian, 2024). Osservando i dati, raccolti attraverso il questionario semi-strutturato di David Kolb (1984) e analizzati in riferimento alle dimensioni del sapere definite dall'UNESCO (Delors, 1996), è emersa una conferma degli apprendimenti attesi, anche se in forma indiretta per quelli riferiti all'aspetto della ricerca scientifica. Gli apprendimenti emersi sono stati discussi alla luce della letteratura esistente, osservando quali aspetti fossero più forti o carenti e suggerendo limiti e prospettive future per eventuali nuove ricerche e/o approfondimenti delle esperienze vissute attraverso il programma Intereurisland e il Progetto BEA.

## Introduzione

Il presente studio si sviluppa all'interno di un'esperienza di *Service-Learning* Internazionale con approccio *GloCal*, tramite il programma Intereurisland e il Progetto BEA, che promuovono esperienze di mobilità studentesca con un sistema misto di studio e tirocinio tra il Brasile e l'Italia. Il valore della proposta pedagogica del *Service-Learning* si colloca nell'offrire una formazione non solo a livello teorico e professionale, ma anche nella responsabilità civica, promuovendo l'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984) attraverso il servizio solidale *con* la comunità, il protagonismo degli studenti e il collegamento ai contenuti curricolari (Tapia, 2006a) e andando a beneficiare ugualmente chi offre e chi riceve il servizio (Furco, 1996). L'arricchimento delle esperienze di *Service-Learning* Internazionale di un approccio *GloCal*, come nel caso di Intereurisland e BEA, permette lo sviluppo di competenze interculturali e di consapevolezza e responsabilità civiche globali, attraverso prospettive che favoriscono il dialogo tra locale e globale nel riconoscimento di entrambe le dimensioni (Andrian, 2024).

La ricerca si propone di indagare gli esiti della partecipazione alle esperienze di *GloCal Service-Learning* presentate, analizzando gli apprendimenti percepiti dalla totalità delle 7 studentesse e/o tirocinanti di psicologia partecipanti alla mobilità dall'Italia al Brasile nel periodo da agosto a dicembre 2023 (Equipe 2023). I dati sono stati raccolti attraverso la somministrazione del questionario semi-strutturato dell'apprendimento esperienziale di David Kolb (1984), da parte del coordinatore del programma, e analizzati e discussi dall'autrice del presente elaborato, partecipante all'esperienza e componente del campione, con un approccio da osservatrice esterna e sotto la supervisione del coordinatore. Gli apprendimenti attesi riguardano l'ambito accademico, le competenze professionali e interculturali, i valori di responsabilità civica e globale e, nello specifico, gli obiettivi formativi di un percorso in psicologia, come definiti dall'APA (2013), quali le conoscenze psicologiche di base, lo sviluppo della ricerca scientifica e del pensiero critico, la responsabilità sociale e etica, le abilità di comunicazione e lo sviluppo professionale.

Il primo capitolo è dedicato ad un'introduzione teorica del modello dell'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984), e della proposta metodologico pedagogica del *Service-Learning* (Furco, 1996; Tapia, 2006a; Fiorin, 2016).

Successivamente, viene descritto il *Service-Learning* Internazionale e l'approccio *GloCal* (Andrian, 2024). Infine, viene presentato il programma di ricerca e scambi Intereurisland, come proposta di *GloCal Service-Learning* (Intereurisland, 2024).

Nel secondo capitolo, dopo un'introduzione relativa alla ricerca, si procede alla descrizione del campione e del contesto brasiliano in cui si sviluppa il programma e la raccolta dei dati. Inoltre, sono presentati gli enti di tirocinio e le attività e i progetti specifici di *Service-Learning* sviluppati dalle partecipanti. Successivamente vengono presentati gli obiettivi, la procedura, lo strumento di raccolta dati, i principi etici e la modalità di analisi dei dati.

Il terzo capitolo, dedicato ai risultati, comprende la descrizione degli apprendimenti emersi e le generalizzazioni e applicazioni future, presentati attraverso delle tabelle e in forma discorsiva.

Nel quarto capitolo, infine, vengono discussi i risultati alla luce degli apprendimenti attesi e rilevati, in relazione alla letteratura esistente. Sono poi presentati i limiti, le prospettive future e le conclusioni del presente studio.

## CAPITOLO 1

### L'apprendimento esperienziale nel *GloCal Service-Learning*

#### 1.1 La teoria dell'apprendimento esperienziale di David Kolb

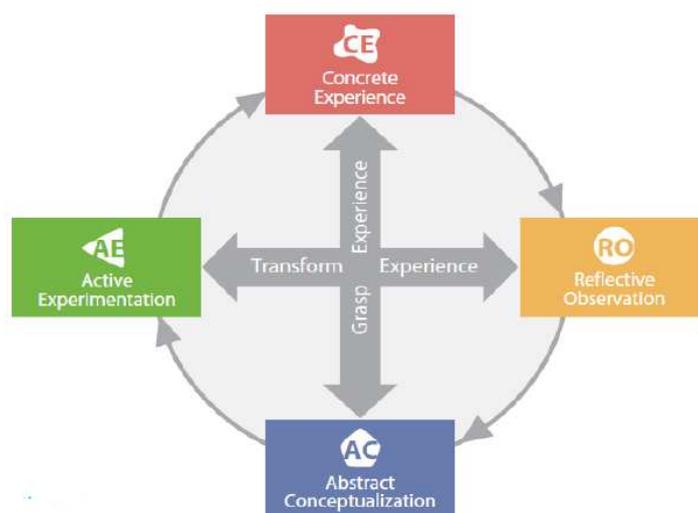
L'apprendimento esperienziale, teorizzato per la prima volta da David Kolb, è “il processo in cui la conoscenza è creata attraverso la trasformazione dell'esperienza” (Kolb, 1984, p.41) ed è chiamato così appunto per enfatizzare il ruolo centrale dell'esperienza in questo processo. La teoria elaborata da Kolb ha come principali precursori John Dewey, Kurt Lewin e Jean Piaget, i cui modelli dell'apprendimento lo descrivono, infatti, come un processo in cui i concetti derivano e sono continuamente modificati dall'esperienza; i tre autori, assieme, formano una prospettiva unica sull'apprendimento e lo sviluppo (Kolb, 1984). A partire da questi e altri contributi, tra cui Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers (Kolb & Kolb, 2006), David Kolb propone una “prospettiva integrativa olistica sull'apprendimento che combina esperienza, percezione, cognizione e comportamento” (Kolb, 1984, p.21). In questa prospettiva costruttivista “la conoscenza sociale è creata e ricreata nella conoscenza personale dello studente”, in opposizione al modello “trasmissionale”, nel quale delle idee fisse preesistenti vengono trasmesse allo studente, che le riceve passivamente (Kolb & Kolb, 2006, p.47). Paulo Freire (1987) chiama questa seconda modalità “educazione bancaria”, nella quale le studentesse e gli studenti<sup>1</sup> sono meri “recipienti” che devono essere “riempiti” di conoscenze dall'educatore e la cui unica possibilità d'azione è ricevere questi contenuti, archivarli e custodirli, come depositi derivanti dall'educatore, colui che possiede il sapere. Da qui, la concezione “bancaria” distorta dell'educazione, poiché in essa “non c'è trasformazione, non c'è creatività, non c'è sapere”, e la cui rigidità nega l'educazione e la conoscenza come processi di ricerca. L'educazione bancaria prevede una forma di adattamento passiva al mondo, in cui le persone archiviano contenuti e si adeguano senza sviluppare una coscienza critica per potersi inserire nel mondo come trasformatrici e soggette (Freire, 1987).

Nella teoria di Kolb (1984), invece, l'apprendimento è un processo continuo di adattamento al mondo basato sull'esperienza, che prevede una relazione transazionale

---

<sup>1</sup> Facendo riferimento alle “Linee guida per un linguaggio amministrativo e istituzionale attento alle differenze di genere” (Unipd, 2017) e per non ostacolare la fluidità del testo, da questo momento sarà usato il maschile generico quando necessario, senza alcun intento di esclusione e discriminazione di genere

di influenza reciproca fra la persona e l'ambiente. Tale processo, secondo Kolb, avviene all'interno del "ciclo dell'apprendimento esperienziale" (Figura 1), attraverso una sequenza di quattro fasi, quali l'esperienza concreta, l'osservazione riflessiva, la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva, quattro modalità ugualmente necessarie per un apprendimento ottimale (Kolb, 1984; Wang & Calvano, 2018; Young et al, 2008). Secondo la teoria dell'apprendimento esperienziale, l'esperienza concreta e la concettualizzazione astratta sono le due modalità, dialetticamente connesse, di afferrare l'esperienza, mentre l'osservazione riflessiva e la sperimentazione attiva riguardano la trasformazione dell'esperienza, anch'esse dialetticamente connesse (Kolb, 2007), e dalla combinazione dei due processi risulta la conoscenza (Kolb, 1984). Nello specifico, come spiegano Young e colleghi (2008), nella fase dell'esperienza concreta l'acquisizione della stessa avviene attraverso percezioni sensoriali e esperienze pratiche dirette con il mondo, che permettono agli studenti di colmare un divario percepito tra gli apprendimenti accademici e il "mondo reale". La modalità della concettualizzazione astratta prevede invece di pensare più in profondità per integrare teorie e concetti nell'intero processo di apprendimento, permettendo di afferrare l'esperienza attraverso la sua trasformazione dal concreto a un sistema più simbolico. L'osservazione riflessiva prevede la trasformazione dell'esperienza tramite, ad esempio, un diario personale, discussioni strutturate, tecniche di autovalutazione, focus group. Permette di dare un significato all'esperienza attraverso l'osservazione e la riflessione interiore rispetto a conoscenze acquisite precedentemente e si concentra su cosa significa l'esperienza per l'individuo. Infine, la sperimentazione attiva si focalizza sulle interazioni esterne con l'ambiente, in quanto prevede di testare e mettere in pratica concetti e teorie (Young et al, 2008). Nell'ordine, quindi, le esperienze immediate o concrete sono la base per osservazioni e riflessioni, le quali sono assimilate e distillate in concetti astratti da cui possono essere tratte nuove implicazioni per l'azione. Queste implicazioni possono essere testate attivamente e servire come guide nel creare nuove esperienze, in un processo ricorsivo che attraversa tutte le quattro modalità (Kolb, 1984; Kolb, 2007). Tutti gli apprendimenti, spiegano Kolb & Kolb (2006), sono dei ri-apprendimenti, in cui le idee e le convinzioni degli studenti su un argomento sono esaminate, testate e integrate con nuove idee dagli studenti stessi.



*Figura 1. Il ciclo dell'apprendimento esperienziale (Kolb, 2007, p.8)*

Alla luce della teoria dell'apprendimento esperienziale, gli interventi didattici più efficaci includono tutte le quattro modalità e gli educatori hanno successo quando tendono a insegnare seguendo il ciclo in modo ricorsivo (Kolb, 2007), come osservato da numerosi studi in diversi ambiti educativi. Tra questi, Pugh (2014) ha indagato e confermato l'efficacia del suo utilizzo nell'insegnamento di corsi di diversità e giustizia sociale, aggiungendo che seguire il ciclo incoraggia l'autoapprendimento, come affermato da Kolb (1984), secondo cui cicli ripetuti di apprendimento esperienziale insegnano alle persone come apprendere. Sternquist e colleghi (2018) hanno coinvolto studenti di economia e vendite in progetti di ricerca strutturati seguendo le quattro modalità già descritte, e hanno mostrato che questo ciclo esperienziale facilita un processo profondo di apprendimento poiché crea l'opportunità di un'esperienza di apprendimento olistica. Tra le aree in cui l'applicazione del ciclo di Kolb ha effettivamente favorito l'apprendimento, l'esperienza in un laboratorio di ingegneria (Abdulwahed & Nagy, 2009), la formazione medica a livello di comunità di giovani specializzandi (Tanaka & Son, 2019), un corso di volontariato (Idris et al, 2020), la formazione di assistenti sociali (Robinson et al, 2022) ed esperienze formative oltreoceano (Yang et al, 2021).

La teoria dell'apprendimento esperienziale, dunque, può essere applicata in diversi ambiti per favorire l'apprendimento attraverso la trasformazione dell'esperienza, seguendo il ciclo elaborato da Kolb, la cui essenza si colloca nella creazione di un ambiente di apprendimento incoraggiante che coinvolga e motivi gli studenti,

focalizzandosi allo stesso tempo sui concetti curricolari (Young et al, 2008). Tra le varie modalità di applicazione, quali per esempio volontariato, tirocinio, studi sul campo e *Service-Learning*, quest'ultima in particolare si muove sui principi menzionati, come proposta pedagogica che unisce il servizio solidale e i contenuti curricolari, assicurando a entrambi la stessa enfasi (Furco, 2010).

## **1.2 *Service-Learning*: apprendimento esperienziale tra servizio solidale e contenuti curricolari**

*“Raccogliere rifiuti sulla riva del fiume, è un servizio.  
Studiare campioni d'acqua al microscopio è apprendimento.  
Quando gli studenti raccolgono e analizzano campioni d'acqua  
di un fiume inquinato e usano i risultati per ripulire il fiume con  
le autorità locali e la comunità, questo è  
apprendimento-servizio (*Service-Learning*)”  
(Tapia, 2006a)*

Dalla definizione del National Youth Leadership Council, “il *Service-Learning* è un tipo di apprendimento esperienziale in cui gli studenti usano le conoscenze civiche e accademiche per rispondere a bisogni autentici della comunità” (NYLC, 2005). Come spiega Andrew Furco (1996), uno dei pionieri della proposta, il *Service-Learning* cerca di coinvolgere gli studenti in un'attività che intreccia il servizio alla comunità e l'apprendimento accademico.

Nonostante il termine “*service-learning*” venga spesso usato in riferimento a varie modalità di apprendimento esperienziale, quali progetti di volontariato o servizio solidale, studi sul campo e programmi di tirocinio, ciò che contraddistingue il *Service-Learning* da altri approcci solidali all'educazione esperienziale è l'intenzione a portare uguale beneficio a chi fornisce e a chi riceve il servizio, oltre ad assicurare la stessa enfasi al servizio fornito e agli apprendimenti (Furco 1996, 2010). Nella Figura 2, elaborata da Furco (1996), si osserva che il *Service-Learning* si attua quando c'è un equilibrio tra gli obiettivi di apprendimento e gli esiti nel servizio, come definito da Sigmon (1979), a differenza di altre forme di apprendimento esperienziale in cui il focus pende maggiormente sul servizio o sull'apprendimento, beneficiando più chi riceve o chi fornisce il servizio. Ad esempio, in programmi di educazione sul campo, il servizio è eseguito in aggiunta ai corsi ed è un'opportunità collegata ai contenuti curricolari ma non completamente integrata, che prioritizza l'apprendimento (Furco,

1996). Al contrario, nei programmi di servizio alla comunità c'è una forma di apprendimento, ma il focus si colloca maggiormente sull'attività e sui benefici al ricevente (Palmon et al, 2015). Nel *Service-Learning*, invece, il servizio non viene eseguito in aggiunta ma integrato all'interno del corso accademico ed è accompagnato da riflessioni sull'esperienza. I benefici e il focus, dunque, sono distribuiti equamente tra le due parti e, affinché questo avvenga, tali programmi devono inserirsi in un contesto formativo ed essere strutturati in modo che il servizio e l'apprendimento si favoriscano a vicenda (Furco, 1996).

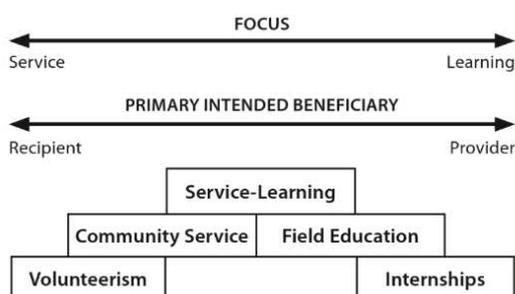


Figura 2. Il *Service-Learning* paragonato a altre forme di servizio e apprendimento (Furco, 1996, p.3)

Le tre caratteristiche fondamentali del *Service-Learning* sono infatti: servizio solidale *con* (e non soltanto *per*) la comunità rispetto a un bisogno reale e sentito, ruolo attivo e protagonista degli studenti e articolazione curricolare, finalizzata al miglioramento della qualità degli apprendimenti (Tapia, 2006a; Fiorin, 2016). In altre parole, questa proposta pedagogica prevede l'elaborazione di progetti di servizio solidale che soddisfino una necessità reale e sentita in un territorio, nei quali ci sia una collaborazione *con* la comunità e una partecipazione da protagonisti degli studenti in ogni fase, dalla pianificazione alla valutazione conclusiva. I progetti sono collegati in modo intenzionale ai contenuti di apprendimento, curricolare e personale, e includono riflessioni che permettano agli studenti di sviluppare responsabilità civica e competenze professionali tramite l'azione solidale messa in atto (Tapia, 2006b; Shumer & Duckenfield, 2013).

Il *Service-Learning*, in quanto forma di apprendimento esperienziale, deve essere pensato come un processo ciclico, in cui ogni fase porta alla successiva e che non si conclude al completamento dell'attività, ma prevede riflessioni e trasformazioni successive, oltre che nuove applicazioni e l'inizio di un nuovo ciclo (NYLC, 2005).

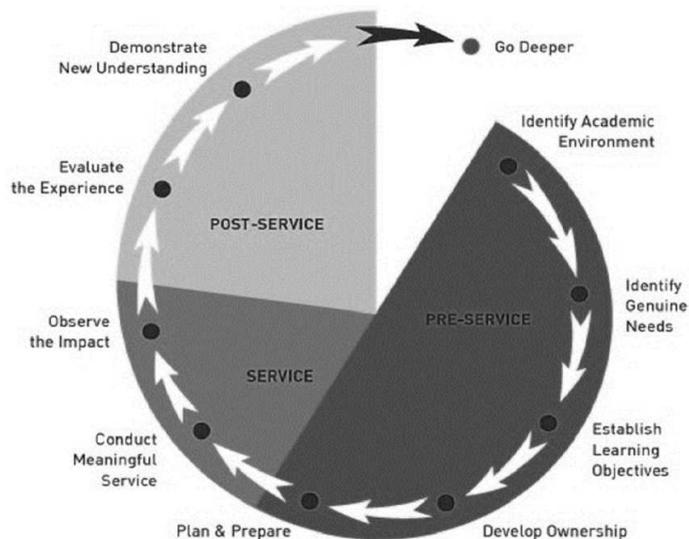


Figura 3. Il Ciclo del Service-Learning (NYLC, 2005, p.1)

Il ciclo del *Service-Learning* elaborato dal NYLC (2005) (Figura 3) si divide in tre fasi, pre, durante e post servizio, ciascuna delle quali è caratterizzata da un potenziale di apprendimento e crescita e richiede spazio di riflessione affinché questo avvenga. Nello specifico, come riportato in Figura 3, il processo è caratterizzato dall'appartenenza agli studenti e alla comunità, ai quali è richiesta una collaborazione durante tutte le fasi (Tapia, 2006a). La prima fase prevede il coinvolgimento degli studenti, al quale seguono l'identificazione di un bisogno reale e sentito della comunità, la definizione di specifici obiettivi di apprendimento e un'attenta pianificazione e preparazione delle attività che si svolgeranno. La fase del servizio in sé prevede l'implementazione/realizzazione di quanto pianificato e dev'essere un'esperienza significativa, accompagnata dalla riflessione sulla pratica, che comprende un momento di osservazione seguito da uno spazio di analisi. Infine, la fase al termine del servizio prevede la valutazione e la condivisione dei nuovi apprendimenti, la celebrazione degli stessi e la loro proiezione verso un nuovo ciclo o altri ambiti, nel ruolo di membri contribuenti della comunità (NYLC, 2005).

Gli esiti positivi derivanti dai progetti/programmi di *Service-Learning* riguardano tutti i soggetti coinvolti, ossia gli studenti, gli educatori, la comunità e i destinatari del servizio. Per gli studenti, i benefici riguardano la sfera delle competenze accademiche, ma anche quella della crescita personale, delle abilità sociali, comunicative e interpersonali, delle capacità di pensiero critico-analitico e di problem solving e della consapevolezza sociale, che favorisce la responsabilità e l'impegno civico (Astin et al,

2000; Salam et al, 2019). In questo tipo di progetti/programmi, gli educatori si interfacciano con la responsabilità di strutturare dei corsi che soddisfino sia gli obiettivi accademici sia i bisogni della comunità, ma godono anche di benefici quali la possibilità di ricerca sul campo e il miglioramento delle capacità di insegnamento, di produttività educativa e di pensiero critico (Salam et al, 2019). I membri della comunità ricevono il beneficio di un servizio gratuito, che consiste, ad esempio, in consulenze economiche, visite mediche, formazione, supporto psicologico o materiale, e che varia a seconda dell'ambito in cui si struttura il *Service-Learning* (economico, psicologico, medico, sportivo...) (Weiler et al, 2013; Salam et al, 2019; Tyndall et al, 2020). Questi progetti/programmi favoriscono la collaborazione tra figure accademiche, organizzazioni esterne e studenti, aumentano il senso generale di autoefficacia e la consapevolezza dei bisogni della comunità in tutti i soggetti coinvolti, portando ad agire in favore del benessere della stessa (Weiler et al, 2013; Gerholz et al, 2018; Salam et al, 2019).

Come illustrato, la complessità ma anche la qualità dei progetti/programmi di *Service-Learning*, rispetto ad altre proposte di servizio solidale, è di permettere di “colmare il divario tra istituti accademici e comunità nel preparare gli studenti per il futuro posto di lavoro e contemporaneamente aiutarli a raggiungere obiettivi di sviluppo sociale” (Salam et al, 2019, p. 585). Infatti, Fiorin (2016) spiega che il *Service-Learning* si posiziona dalla parte di un modello che mette al centro sia il miglioramento individuale sia la comunità e la responsabilità sociale, in contrapposizione a un modello funzionalista che subordina l'educazione alle esigenze del mercato e la definisce solo in termini di “utilità”. La pedagogia del *Service-Learning* non rifiuta l'importanza e l'insegnamento di competenze funzionali e professionali, ma non le considera l'unico obiettivo e include altre dimensioni del sapere, quali corporea, estetica, sociale, etica, spostando il focus della proposta educativa sul servizio alla comunità, che sia anche, ma non solo, funzionale alla crescita personale e accademica e che non escluda nessuno (Fiorin, 2016).

Questo approccio rientra tra le modalità di attuazione della Terza Missione delle università, a cui viene richiesto di rispondere ai bisogni sociali e culturali e alle richieste del mercato, collegando l'attività accademica con il proprio contesto socioeconomico (Pinto et al, 2016). In ambito accademico, questa missione (chiamata Terza) si aggiunge

alle prime due, di insegnamento e di ricerca, e consiste in un “contributo alla società” che comprende la formazione continua, il trasferimento alle tecnologie e l’innovazione e l’impegno sociale (*Social Engagement*) (Teixeira, 2015). Secondo Trencher e colleghi (2014), la realizzazione della Terza Missione dovrebbe spostare il focus dall’ambito economico, imprenditoriale e di trasferimento alle convenzionali tecnologie, verso l’aspetto di *Social Engagement*, in favore di una co-creazione di sostenibilità e in un’ottica di responsabilità civica e benessere sociale per tutti.

In un’epoca caratterizzata da profonde disuguaglianze economiche e sociali in aumento, da una crescente pressione degli impatti del cambiamento climatico, da vecchi e nuovi conflitti geopolitici in corso, dal mancato rispetto dei diritti umani, da importanti movimenti migratori forzati (Heading & Zahidi, 2023; Khalfan et al, 2023), il servizio solidale e l’attuazione della Terza Missione emergono come una priorità, al fine di educare cittadini con responsabilità civica e pro-attivi al cambiamento. Il *Service-Learning*, come proposta pedagogica che unisce la funzione didattica a quella di servizio solidale, permette di rispondere a queste necessità, ma, in mondo sempre più interconnesso e globalizzato, emerge il bisogno di un’educazione alla cittadinanza globale, in cui la responsabilità civica non si limiti alla realtà locale, ma ci sia consapevolezza delle dinamiche a livello globale che interagiscono con il locale, tenendo in considerazione i due aspetti (Reimers, 2017; Braßler, 2018). Questo è reso possibile arricchendo il *Service-Learning* di un approccio *GloCal*, che prevede di comprendere i bisogni della comunità locale, agire attivamente con la stessa e inserirsi contemporaneamente in una cornice globale, mettendo in connessione le due dimensioni (Battistoni et al, 2009; Andrian & Teles, 2021; Andrian, 2024).

### **1.3 Connessione tra realtà locale e globale: *GloCal Service-Learning***

La proposta pedagogica del *Service-Learning* si basa su un modello di apprendimento esperienziale caratterizzato da uno sguardo privilegiato verso il servizio solidale alla comunità locale, che favorisce lo sviluppo di responsabilità civica negli studenti coinvolti (Fiorin, 2016; Salam et al, 2019). Tuttavia, come sostengono Battistoni e colleghi (2009), è necessario che il *Service-Learning* risponda a nuove realtà di studenti e comunità nell’era odierna della globalizzazione, intesa come “l’intensificazione delle relazioni sociali mondiali che legano località lontane in modo che gli avvenimenti locali siano plasmati da eventi che si verificano molte miglia di

distanza e viceversa" (Giddens, 1990, p.64). Infatti, in un mondo sempre più globale e interconnesso, che ha un impatto sulla vita delle comunità, emerge la necessità di andare oltre il servizio locale, affinché gli studenti vivano un'educazione alla cittadinanza globale e siano capaci di connettere le due dimensioni di "locale" e "globale", attraverso una modalità definita *GloCal* (Battistoni et al, 2009; Braßler, 2018; Andrian, 2024). Nella sua accezione originale, questo termine compare nel 1980 ad opera del *The Oxford Dictionary of New Words*, in cui è ritenuto il processo di indagare il globale e il locale per combinarli, ma ad oggi il termine ha acquisito diverse accezioni e sfumature a seconda dell'ambito di riferimento (Lourenço, 2014). Ad esempio, nella sfera commerciale, il suo significato più comune si riferisce ad un prodotto o servizio progettato e distribuito a livello globale, ma adattato alle abitudini e costumi locali (ibidem), mentre nell'ambito socio educativo riguarda l'inserimento in un contesto di connessione tra locale e globale, in relazione alla responsabilità sociale, alla giustizia e alla sostenibilità, tenendo in considerazione il contributo delle diverse comunità e dei contesti culturali (Patel & Lynch, 2013).

Dalla letteratura a riguardo, emerge che i programmi di *Service-Learning* che hanno implementato un approccio *GloCal* hanno portato a un aumento della responsabilità civica, dell'autoefficacia, dell'autoconsapevolezza e dell'attivismo civico *GloCal* nei partecipanti (Braßler, 2018), l'approccio pedagogico è stato potenziato dall'inserimento in una cornice di cittadinanza globale (García e Longo, 2013) e un gruppo di studenti coinvolti ha espresso "un'urgenza di intervenire ed essere agenti di un cambiamento sociale, in qualsiasi comunità si potranno trovare, un'aspirazione che era anche connessa direttamente alle carriere future" (ibidem, p.128). Come anticipato, la peculiarità di questo approccio, applicato al *Service-Learning*, consiste nel mantenere l'attenzione rivolta agli apprendimenti curricolari e al contesto locale, continuando l'esplorazione e l'attuazione di pratiche a favore della comunità, ma inserendole in una cornice connessa al globale (Battistoni et al, 2009). Questo permette di riconoscere che i problemi di un'area riguardano altre comunità nel mondo e comprendere l'impatto dell'uniforme cultura globale sulle identità culturali e linguistiche locali (García & Longo, 2013). L'approccio *GloCal* prevede di riconoscere e approfondire i saperi locali, per poi rivolgere lo sguardo alla dimensione globale in maniera contestualizzata e in una posizione di dialogo paritaria e non sottomessa (dos Santos Reis, 2020), al contrario di un modello educativo globale, in apparenza progressista, ma che rischia di essere

politicamente compromesso, uniformante e capitalista per gli obiettivi sociali ed economici connessi (Guerin, 2017).

L'approccio *GloCal* appare particolarmente importante nei programmi di *Service-Learning* Internazionale, definito da Bringle & Hatcher (2011):

“Un'esperienza accademica strutturata in un altro paese in cui gli studenti (a) partecipano a un'attività di servizio organizzata che affronta i bisogni della comunità identificati; (b) imparano dall'interazione diretta e dal dialogo interculturale con gli altri; e (c) riflettono sull'esperienza in modo tale da acquisire una comprensione più profonda delle questioni globali e interculturali, un maggiore apprezzamento del paese ospitante e della disciplina, e un maggiore senso delle proprie responsabilità come cittadini, a livello locale e globale” (p. 19)

Negli ultimi anni si è osservato un incremento nell'implementazione di programmi di *Service-Learning* Internazionale, il cui valore formativo, educativo e sociale è condiviso in letteratura, con esiti positivi riguardanti lo sviluppo professionale e personale, la sicurezza in sé, la consapevolezza del proprio etnocentrismo, le competenze interculturali, la responsabilità solidale (Nickols et al, 2013; Long, 2014). Tuttavia, García e Longo (2013) sostengono che ci sia ancora una disconnessione tra responsabilità civica e internazionalizzazione e, come spiegano Battistoni e colleghi (2009), molti programmi di studio all'estero offrono solo un contatto sporadico e superficiale con la comunità, con il rischio di una permanenza nella “bolla” universitaria. L'applicazione dell'approccio *GloCal* aiuta a superare queste problematiche, approfondendo dal punto teorico e pratico “[...] alcune prospettive critiche che si ritengono determinanti nel delineare, disegnare un approccio *GloCal* ai progetti di I.S.L. [...]” (Andrian, 2024, p.79), quali, per esempio, la conoscenza approfondita e l'immersione nella comunità locale (riguardo il suo funzionamento, la lingua, la cultura, le necessità), l'educazione contestualizzata e un dialogo interculturale che si inserisca in una cornice globale ma che consideri con attenzione la dimensione locale anche in relazione con altre dimensioni locali (dos Santos Reis, 2020; Andrian, 2024).

Tra le proposte di *Service-Learning* Internazionale, il programma di ricerca e scambi Intereurisland e il Progetto BEA si configurano come esperienze con approccio *GloCal* (Andrian 2020a, 2024) che promuovono “lo sviluppo di una cittadinanza

pro-sociale, del dialogo interculturale e della Pace, soprattutto nelle giovani generazioni, implementando e diffondendo strategie innovative di Internazionalizzazione, responsabilità sociale dell'università con la propria comunità, partecipazione democratica e *GloCal Service-Learning*” (Intereurisland, 2024)<sup>2</sup>. In modo particolare, il programma propone una mobilità studentesca con un sistema misto di studio e tirocinio, attraverso l'accordo bilaterale tra l'Universidade do Estado da Bahia (UNEB) in Brasile e l'Università degli Studi di Padova (UNIPD) e, dal 2015, ha raccolto evidenze sull'efficacia del modello elaborato e sugli apprendimenti percepiti da parte degli studenti partecipanti, riguardanti gli ambiti curriculare, personale e professionale, le competenze interculturali e la responsabilità civica globale (Andrian, 2020b). Il presente studio si propone di confermare e approfondire le evidenze raccolte, in favore dell'implementazione e diffusione del programma, come opportunità che unisce il servizio solidale e la formazione personale, professionale, prosociale e interculturale.

#### **1.4 Una proposta di *Service-Learning Internazionale* con approccio *Glocal*: il programma Intereurisland**

Il programma di ricerca e scambi Intereurisland nasce nel 2015 da una ricerca di dottorato in Co-Tutela fra la UNIPD e l'UNEB che prevedeva l'implementazione e lo studio di nuove strategie di internazionalizzazione e responsabilità sociale dell'università, proponendo una mobilità studentesca con un sistema misto di studio e tirocinio, attraverso progetti di *Service-Learning* (Andrian, 2020b; Andrian & Sartori, 2023). Le tre dimensioni del programma (quadro teorico e concettuale), infatti, sono state sin dall'inizio l'internazionalizzazione e il dialogo interculturale, l'intersectorialità e la responsabilità sociale dell'università (Terza Missione), e il *GloCal Service-Learning*, nell'intersezione delle quali si sviluppa ciclicamente un insieme di attività nella cornice dell'educazione contestualizzata (Andrian & Teles, 2021). Il programma attualmente è vincolato al *Mestrado* (Master) in Educazione, Cultura e Territori Semiaridi (PPGESA), del Dipartimento di Scienze Umane (DCH) della UNEB, nella città di Juazeiro-BA, Brasile (PPGESA, 2024) e si sviluppa in seno all'accordo bilaterale (Memorandum of Understanding) tra la UNIPD e la UNEB e una rete di

---

<sup>2</sup> Considerando che il programma Intereurisland e il Progetto BEA propongono le stesse attività, sarà descritta nello specifico solo la strutturazione del programma Intereurisland.

collaborazioni nazionali e internazionali, tra le quali la convenzione con il “BEA Centro de Estudos e Práticas” (Petrolina-PE, Brasile), l’associazione Enars<sup>3</sup>, promotrice del Progetto BEA, e vari enti locali nelle città brasiliane (Juazeiro e Petrolina) e italiane (Padova e Rovigo) in cui si svolgono le diverse attività proposte.

La ciclicità attuale, Intereurisland Smart cyclicity (*I-Smart-C*), prevede quattro condizioni necessarie e protocolli e 25 attività per l’implementazione e lo sviluppo di partenariati internazionali e locali, piani innovativi di mobilità e progetti di *Service-Learning*. Ad ogni ciclo, l’esperienza viene vissuta da studenti provenienti da entrambi gli Atenei, di qualsiasi livello, e si sviluppa attraverso le fasi di Pre-mobilità, Mobilità (con mobilità fisica per periodi dai tre ai sei mesi) e Post-mobilità, al rientro presso l’università di provenienza. In Figura 4, nel piano di mobilità integrato, sono presentate in rosso le attività per gli studenti brasiliani e in azzurro quelle per gli studenti italiani (Andrian, 2024, p.81). L’implementazione delle fasi di Pre- e Post- mobilità avviene nell’università di appartenenza in concomitanza con la fase di mobilità dei colleghi stranieri. Nello specifico, la prima fase comprende la definizione degli obiettivi formativi ed attività di informazione, formazione e interculturali (compreso il corso di lingua e cultura della destinazione della mobilità) condotte in collaborazione con gli studenti dell’università ospitante che si trovano in mobilità, mentre nell’ultima fase gli studenti sono chiamati alla riflessione e alla condivisione dell’esperienza, in varie opportunità nell’università e nella comunità di appartenenza e nell’ottica della peer-education assieme ai colleghi sia stranieri sia locali in formazione pre-partenza per un nuovo ciclo.

La fase centrale di mobilità include l’implementazione dei progetti di *GloCal Service-Learning*, che si articolano negli aspetti di teoria (lezioni universitarie) e pratica (servizio nella comunità), come presentato di seguito, e si inserisce in una cornice di attività di scambio interculturale, riflessione e condivisione, caratterizzate dal continuo protagonismo degli studenti coinvolti (sia gli stranieri in mobilità sia i locali nelle fasi del pre e del post mobilità). Tra queste, ad esempio, l’elaborazione dei corsi di lingua e cultura e la partecipazione in modo attivo ad eventi e conferenze scientifiche, tra cui il

---

<sup>3</sup>Associazione con sede a Padova che si occupa di progetti di sviluppo di comunità con organizzazioni locali ed internazionali, mettendo al centro la relazione e l’accoglienza della persona. In particolare, coordina la gestione partecipata di attività innovative e promuove imprese sociali (Enars, 2024).

Workshop Nazionale e Internazionale di Educazione Contestualizzata “WECSAB”,  
l’evento annuale organizzato dal PPGESA (Andrian, 2018; Intereurisland, 2024).

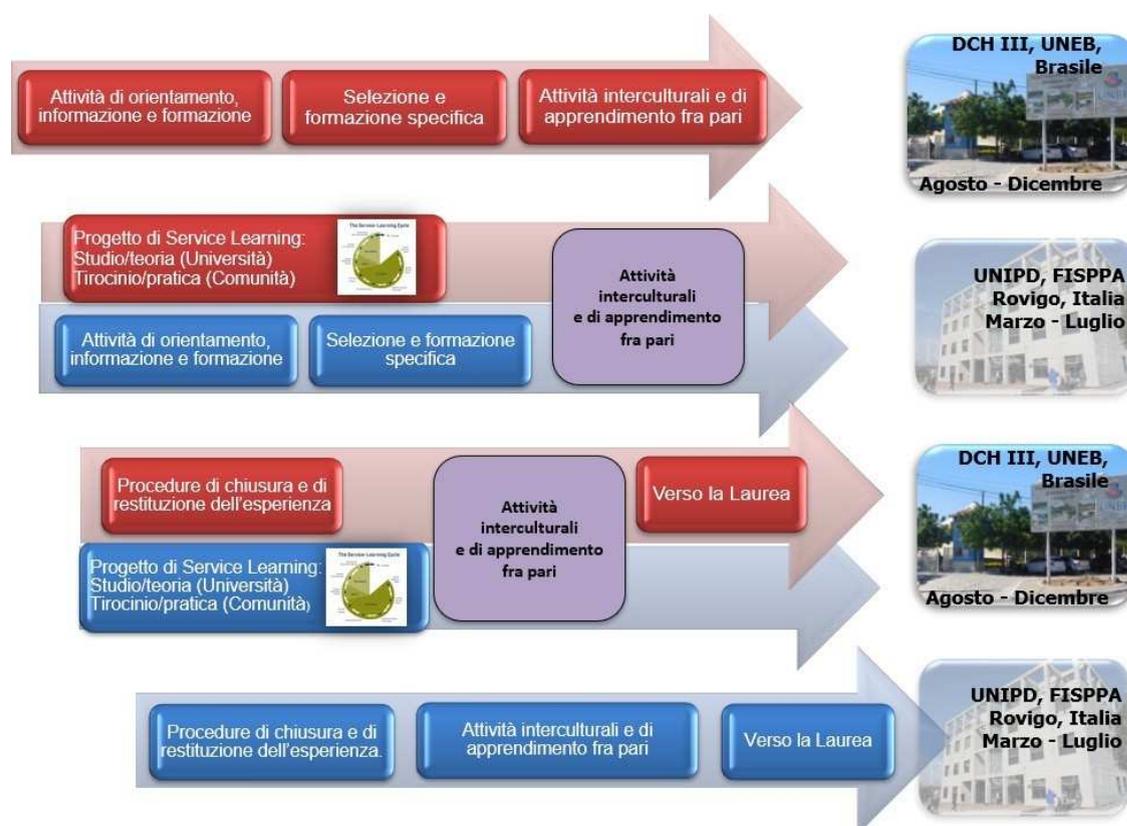


Figura 4. Piano di mobilità integrato programma Intereurisland (Andrian, 2024, p.81)

Nella realizzazione della fase centrale di mobilità si inserisce l’elaborazione di un progetto di *extensão*, concetto comune in America Latina e comparabile alla definizione di Terza Missione diffuso in Europa (Teixeira, 2015), in particolare rispetto all’area di *Social Engagement*, e che prevede lo sviluppo, da parte degli studenti e con la comunità, di un progetto che vada a soddisfare i bisogni rilevati della comunità stessa e sia collegato agli obiettivi formativi e curriculari. Il progetto si collega quindi alle caratteristiche del *Service-Learning*, ma anche alla dimensione della responsabilità sociale dell’università, e viene implementato sia in Italia sia in Brasile all’interno del servizio nella comunità (Andrian, 2017).

Il progetto di *extensão* chiamato “La relazione educativa e di aiuto in contesti extrascolastici” è vincolato all’insegnamento “Relazioni interpersonali e dinamiche di gruppo” (corso di *extensão*, promosso dal PPGESA, DCH III, UNEB), che prevede,

appunto, l'approfondimento, a livello teorico e pratico, della relazione educativa e di aiuto in contesti extra scolastici e la formazione alla comunicazione assertiva e non violenta, altro processo trasversale al programma (Intereurisland, 2024). Nello specifico, la frequenza del corso menzionato è prevista per gli studenti in mobilità in Brasile, assieme ad un altro corso a scelta relativo all'approfondimento dei temi di educazione contestualizzata, di convivenza con la regione semiarida brasiliana e di decolonizzazione del pensiero, tutti elementi a supporto del dialogo interculturale in relazione all'educazione contestualizzata, sempre all'interno di un approccio *GloCal*. Tale strutturazione si rifà al pensiero di Paulo Freire (1987) a favore di "un'educazione popolare, critica, fortemente 'interessata' al contesto ma che permette di aprire gli orizzonti al dialogo interculturale e che, costruita in comunione fra la teoria e la prassi, porta ai cambiamenti necessari e richiesti nel proprio contesto di riferimento" (Andrian & Teles, 2021, p. 18). L'immersione nel contesto di interesse si ispira infatti al concetto sostenuto da Paulo Freire di "alfabetizzazione" sulla cultura locale, in favore del dialogo interculturale, e permette un approfondimento di conoscenze "da un lato in merito a questioni sociali e culturali del contesto specifico, e dall'altro in merito a questioni di carattere globale, dal punto di vista sociale, culturale, storico, geografico e antropologico" (Andrian, 2024, p.82).

Sotto il cappello del progetto di *extensão* sopracitato, ogni studente in mobilità è invitato a pianificare e realizzare un proprio progetto di *GloCal Service-Learning*, in collaborazione con l'equipe psicosociale dell'ente nel quale viene svolto il tirocinio. Ogni progetto si sviluppa a partire dagli elementi approfonditi nei paragrafi precedenti, quali le tre caratteristiche fondamentali del *Service-Learning* (Tapia, 2006a), i punti chiave proposti da Fiorin (2016) e il Ciclo elaborato dal NYLC (2005), che prevede una serie di attività divise nelle fasi di pre, durante e post servizio. In particolare, la strutturazione del programma si muove sulla rielaborazione (Andrian, 2018) del Ciclo del NYLC (2005) (Figura 3), con una prima fase che comprende:

- Coinvolgimento e reciprocità degli enti/gruppi coinvolti e delle equipe di lavoro;
- Scelta / definizione degli obiettivi accademici: per gli studenti locali e stranieri, frequentanti i corsi di laurea di interesse e coinvolti nei progetti di social / public engagement con la comunità;
- Identificazione dei bisogni/sfide reali della comunità, nelle realtà degli enti / gruppi di riferimento, coinvolti nei progetti di social / public engagement;

- Pianificazione e realizzazione delle attività progettuali, in continua collaborazione con la comunità;

La fase centrale è attraversata dalle dimensioni trasversali di approfondimento e documentazione sui contenuti e di riflessione teorica sulla pratica (Tapia, 2006a), per le quali un momento essenziale è il Focus Group, ossia le riunioni di equipe con frequenza quindicinale, che si configurano come occasioni di riflessione sull'esperienza di servizio, a favore di un apprendimento significativo, come teorizzato nel modello dell'apprendimento esperienziale di Kolb (1984). Ogni focus group prevede una condivisione/revisione delle settimane trascorse con l'approfondimento attraverso un questionario con le tre domande chiave del ciclo dell'apprendimento esperienziale, usato sin dallo studio di caso multiplo della ricerca di PhD in Co-tutela UNIPD e UNEB (Andrian, 2018, Intereurisland, 2024) e che sarà approfondito nel capitolo successivo in quanto strumento di raccolta dati del presente studio (Figura 5).

La fase post-servizio include la condivisione dei nuovi apprendimenti e la valutazione finale dell'esperienza, assieme alla restituzione dei risultati ottenuti, a cui segue la pianificazione di un nuovo ciclo Intereurisland (Intereurisland, 2024).

Dalla strutturazione e dall'analisi dei dati raccolti negli anni di attività (Andrian, 2020b) si evince il valore del programma a livello formativo, pro-sociale e interculturale e il presente studio si propone di favorirne la diffusione e l'implementazione, raccogliendo ulteriori evidenze in riferimento agli esiti per gli studenti. Attraverso un'analisi delle risposte al questionario semi-strutturato sull'apprendimento esperienziale di Kolb (Andrian, 2018), sono stati rilevati gli apprendimenti percepiti di un gruppo di studentesse e/o tirocinanti di psicologia provenienti da UNIPD, in mobilità in Brasile da agosto a dicembre 2023 (Equipe 2023). L'interdisciplinarietà è una delle dimensioni fondamentali del *Service-Learning*, nel dialogo e nell'integrazione di diverse discipline, funzionali alla soluzione di problemi complessi, come proposto da Fiorin (2016) e implementato nel programma Intereurisland (2024), ma questo modello pedagogico risulta particolarmente adatto alla formazione in psicologia (Bringle et al, 2016), l'ambito di studi del campione. Gli obiettivi formativi definiti dall'American Psychological Association (APA, 2013), infatti, riguardano le conoscenze psicologiche di base, la ricerca scientifica e il pensiero critico, ma anche la responsabilità sociale e etica, la comunicazione e lo sviluppo

professionale, a cui il *Service-Learning* può rispondere efficacemente, come sarà approfondito nel capitolo seguente.

## CAPITOLO 2

### Studio di percorsi di *GloCal Service-Learning* in ambito psicosociale in Brasile

Gli obiettivi di un percorso formativo in psicologia comprendono le conoscenze psicologiche di base, la ricerca scientifica e il pensiero critico, ma anche la responsabilità sociale e etica, la comunicazione e lo sviluppo professionale (APA, 2013), nell'ottica di educare 'cittadini psicologicamente alfabetizzati', che abbiano la capacità di applicare conoscenze e abilità psicologiche ai contesti della vita reale, come cittadini compassionevoli, coinvolti ed efficienti, che rispondano "alla richiesta di impegno etico e di responsabilità sociale come segno distintivo del loro continuo apprendimento liberale" (McGovern et al, 2010, p.10). Bringle e colleghi (2016, p.295) propongono il *Service-Learning* come "lo strumento pedagogico più efficace per i formatori in psicologia interessati allo sviluppo di cittadini psicologicamente alfabetizzati", in quanto il servizio alla comunità, integrato ai corsi universitari e accompagnato dalla riflessione sistematizzata, permette una comprensione più approfondita delle conoscenze accademiche e favorisce lo sviluppo civico e personale, attraverso l'esperienza concreta. Il futuro professionista in psicologia ha la possibilità di sperimentare sul campo quando e come applicare una teoria o un concetto studiato (e.g. il condizionamento operante, le tecniche di rilassamento, la comunicazione non violenta), o come condurre il servizio e relazionarsi consapevolmente, tenendo in considerazione una serie di fattori influenti, ad esempio lo stigma e i pregiudizi. L'esperienza sul campo permette anche di conoscere approfonditamente il funzionamento dell'ente, del settore e del sistema in cui si sta operando, accrescendo sia il sapere teorico e professionale sia la consapevolezza civica, e contribuisce a definire i propri valori e percorsi professionali, riguardanti lo sviluppo personale (Bringle et al, 2016). L'approccio *GloCal* arricchisce ulteriormente il valore pedagogico, favorendo lo sviluppo di abilità quali la sospensione del giudizio, la responsabilità sociale e la comprensione di diverse prospettive (Braßler, 2018), fondamentali nella professione di psicologo (CNOP, 2023).

Tuttavia, nella formazione in psicologia l'attenzione è spesso rivolta soprattutto agli obiettivi di conoscenza teorica e di ricerca, mentre la letteratura sull'applicazione del *Service-Learning* ai percorsi formativi in psicologia indaga principalmente

l'obiettivo di responsabilità sociale e etica (Bringle et al, 2016). Il presente studio si propone quindi di approfondire l'analisi degli apprendimenti a tutti i livelli, accademico, civico e personale, derivanti da un programma di *Service-Learning* Internazionale con approccio *GloCal* inserito nella formazione in psicologia e caratterizzato dal servizio solidale in ambito psicosociale. Nello specifico, l'analisi dei dati è stata guidata dalle dimensioni del sapere proposte dall'UNESCO (Delors, 1996) come sfide per un'educazione di qualità nel XXI secolo, che richiamano le aree di apprendimento che si desidera indagare in questo studio. Il rapporto pubblicato (ibidem), sostiene che l'educazione si debba strutturare attorno a quattro pilastri fondamentali dell'apprendimento, quali: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare ad essere e imparare a vivere insieme. A partire dalla considerazione di una serie di studi sul *Service-Learning* che hanno suscitato impatti positivi negli studenti in sei campi direttamente vincolati con i quattro grandi "pilastri", Tapia (2006a) suggerisce che il *Service-Learning* può rispondere in modo valido a queste sfide educative, che saranno approfondite nella sezione dell'analisi degli apprendimenti percepiti, come categorie di saperi.

## 2.1 Il campione

I dati raccolti provengono da un campione costituito dalla totalità (n=7) delle studentesse e stagiste dell'Equipe Bea&Intereurisland 2023 in mobilità in Brasile nel periodo da agosto a dicembre 2023, con un'età compresa tra i 23 e i 26 anni. La numerosità è stata dettata dalla contingenza del numero di adesioni e di posti ciclicamente disponibili per il programma.

All'interno del campione, le tre stagiste possedevano già il titolo di Laurea Magistrale in Psicologia<sup>4</sup>, conseguito presso UNIPD e hanno svolto in mobilità il Tirocinio Pratico Valutativo (TPV) professionalizzante post-laurea di 750 ore, come previsto dal Decreto Interministeriale 567/2022 (MUR, 2022a) per l'abilitazione all'esercizio della professione di psicologo. La mobilità è stata sviluppata all'interno del Progetto BEA, promosso dall'associazione Enars per esperienze formative miste di studio, tirocinio universitario e volontariato in ambito solidale e interculturale (Enars, 2024). Le quattro studentesse, iscritte al secondo anno della Laurea Magistrale in

---

<sup>4</sup> Nello specifico degli indirizzi dei corsi di laurea, Psicologia di comunità, della promozione del benessere e del cambiamento sociale e Cognitive neuroscience and clinical neuropsychology

Psicologia (e afferenti a quattro diversi percorsi<sup>5</sup>), hanno partecipato al programma Intereurisland con borsa ottenuta tramite il programma Ulisse, proposto dall'Università di Padova per la mobilità extra-europea (Programma Ulisse, 2024), svolgendo il Tirocinio Pratico Valutativo di 500 ore previsto dalla Laurea Magistrale Abilitante classe LM-51 Nuovo Ordinamento, secondo quanto definito dal Decreto Interministeriale 654/2022 (MUR, 2022b).

Come previsto dalla strutturazione del programma (Intereurisland, 2024), le partecipanti sono state coinvolte nelle tre fasi di Pre-, Durante- e Post-Mobilità, iniziate ad aprile 2023, con le attività di formazione, interculturali e di definizione degli obiettivi formativi, presso UNIPD. Durante il periodo di mobilità in Brasile, da agosto a dicembre 2023, le partecipanti hanno svolto, come parte del tirocinio, il servizio nella comunità presso uno o più enti partner da loro scelti, a cui si è aggiunta l'implementazione delle altre attività costituenti il programma, di formazione teorica e di dialogo interculturale (corsi universitari, WECSAB, conduzione del corso di lingua e cultura italiana) e di riflessione sulla pratica (riunioni d'equipe, sia all'interno dell'ente, sia con la propria tutor psicologa, sia nell'Equipe Bea&Intereurisland).

Le partecipanti hanno preso parte al corso di *extensão* 'Relazioni interpersonali e dinamiche di gruppo', insegnamento afferente al Mestrado (Master) PPGESA proposto dalla UNEB, in seno al quale hanno sviluppato il progetto di *extensão* (Terza Missione) "la relazione educativa e di aiuto in contesti extrascolastici", elaborando e proponendo un progetto specifico di *Service-Learning* all'interno dell'ente, che soddisfacesse i bisogni rilevati. Nel capitolo successivo saranno descritti nel dettaglio sia gli enti partner sia i diversi progetti proposti e sviluppati. La partecipante P3, che per motivazioni formative ha suddiviso l'esperienza di tirocinio in due enti, non ha trovato le condizioni necessarie a sviluppare il progetto di *extensão*, ma ha collaborato con P4 e P6 e i tirocinanti locali nella conduzione di colloqui clinici e gruppi preventivi e di supporto.

---

<sup>5</sup> Nello specifico degli indirizzi dei corsi di laurea magistrale, Psicologia Clinica, Psicologia sociale, del lavoro e della comunicazione, Psicologia Clinica dello Sviluppo e Cognitive neuroscience and clinical neuropsychology

## 2.2 Il contesto

### 2.2.1 Le città di Petrolina (PE) e Juazeiro (BA), Brasile

La fase di mobilità si è svolta tra le città di Petrolina (PE) e Juazeiro (BA), due città di 386.791 e 237.821 abitanti (IBGE, 2022), che formano un unico grande agglomerato urbano sulle rive del fiume São Francisco, rispettivamente negli Stati del Pernambuco e della Bahia, nell'entroterra della regione Nordest del Brasile (Brasil, 2020; Petrolina, 2024). Il Nordest brasiliano è una regione particolarmente ricca e variegata a livello di cultura tradizionale, nata dal sincretismo delle influenze indigene, africane e portoghesi, e risultante in danze come il *forró* e il *frevo*, nella festa di *São João*, nel carnevale, in diversi piatti tipici (Guitarrara, 2024a). Inoltre, come spiegano Moura e colleghi (2014), i movimenti culturali popolari possono diventare spazi di fortificazione e resistenza delle persone in situazione di povertà contro le discriminazioni e l'ordine sociale oppressore ancora esistente. Le tradizioni afrobrasiliane come la *samba de roda*, la *capoeira angola* e la spiritualità *candomblé*, sono importanti forme di espressione culturale, identitaria e di resistenza e un mezzo per creare un senso di comunità e riaffermarsi contro le influenze europee e globalizzanti (Moura et al, 2014; Guitarrara, 2024a).

In generale, l'enorme Stato federale sudamericano, nonostante nel 2019 si sia collocato al nono posto nella classifica economica mondiale, basata sul prodotto interno lordo, del Fondo Monetario Internazionale, è caratterizzato da alti livelli di povertà e disuguaglianza (Matias, 2024). Si è stimato che, nel 2023, il 21,3 % della popolazione fosse sotto la soglia internazionale della povertà di 6,85\$ al giorno (World Bank Group, 2024), con un indice Gini di disuguaglianza del 52,9% nel 2021 (The World Bank, 2023) e la persistenza di discriminazioni razziali e di genere come barriere sistemiche che limitano le opportunità per molti individui e famiglie di rompere il ciclo intergenerazionale di povertà (World Bank Group, 2024). In generale, le persone afrobrasiliane e indigene hanno meno accesso, rispetto alla popolazione bianca, ad un'educazione e a servizi sanitari di qualità, e le donne affrontano discriminazioni lavorative che limitano il loro potenziale guadagno molto più degli uomini (ibidem). La povertà, in Brasile, ha un'origine strutturale derivante dal processo di colonizzazione e si inserisce in un contesto economico di valorizzazione dell'esportazione, con un basso

indice di sviluppo nel suolo nazionale, in cui le ricchezze si concentrano nelle mani di pochi e il sistema produttivo e industriale è prevalentemente privatizzato e concentrato nelle regioni a Sud del Paese (Gonçalves & de Araújo, 2015; Guitarrara, 2024b). Nel Nord e Nordest brasiliano, invece, si concentrano gli Stati più poveri (Guitarrara, 2024b) e il Nordest in particolare, nonostante sia una regione eterogenea e produttiva, raccoglie il 47,9% del paese in estrema povertà (Davi, 2020). Nonostante alcuni progressi negli ultimi decenni, grazie a politiche sociali (come l'obiettivo ministeriale di Sviluppo Sociale e Lotta alla Fame), programmi di trasferimento di reddito (ad esempio, il programma *Bolsa Família*) e strutture assistenziali (come il CRAS, Centro di Riferenza per l'Assistenza Sociale), la povertà rimane una sfida significativa che richiede un impegno su più fronti e l'implementazione di politiche inclusive orientate alla riduzione delle disuguaglianze strutturali, al miglioramento dell'accesso all'istruzione e alla sanità, e alla promozione di una crescita economica sostenibile (Moura et al, 2014; World Bank Group, 2024). La rete di programmi e strutture sostenute da enti pubblici e privati che si adopera in tutto il Brasile per offrire servizi socio assistenziali, sanitari ed educativi, destinati soprattutto alle fasce marginalizzate e più vulnerabili della popolazione (*Serviços e Informações do Brasil*, 2024), fornisce un contributo importante, nonostante, come sostengono Barros e colleghi (2000), sia fondamentale un approccio integrato nelle strategie politiche e socioeconomiche, che affronti simultaneamente le varie dimensioni della disuguaglianza e della povertà, con interventi più mirati ed incisivi, che agiscano a monte delle disparità.

Nello specifico delle città di Petrolina e Juazeiro, è stata registrata una crescita economica e della produzione ortofrutticola, incentivata da una serie di condizioni favorevoli (tra cui il clima, la posizione geografica, il suolo fertile, la vicinanza al fiume), ma non è stata accompagnata da un uguale miglioramento delle condizioni sociali e della qualità di vita generali (de Souza Teixeira, 2012). Infatti, il livello di povertà è ancora alto (nel 2012, 42,96 % della popolazione di Petrolina e 45,24 % di quella di Juazeiro), con condizioni precarie di vita, mancanza di reddito e di accesso ai servizi pubblici, violenza, discriminazioni e sfruttamento (de Carvalho Almeida et al, 2023). Tra i diversi enti finalizzati ad offrire servizi socio assistenziali, sanitari ed educativi, specialmente alle fasce più vulnerabili della popolazione delle due città, il

seguinte paragrafo si propone di descrivere quelli in cui le partecipanti hanno scelto di svolgere il servizio e implementare il progetto di *extensão*.

### 2.2.2 Gli enti

Nel quadro delle strutture che offrono servizi sanitari, educativi e socio assistenziali pubblici e gratuiti alla popolazione di Juazeiro e Petrolina, le partecipanti, dopo una visita ai diversi enti partner del programma Intereurisland e del *BEA Centro de Estudos e Práticas*, hanno optato per l'attuazione del servizio nei seguenti:

- CAPS IJ *Centro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil* (P4 e P6), Petrolina
- FUNASE *Fundação de Atendimento Socioeducativo*, nell'unità CASE *Centros de Atendimento Socioeducativo* (P2 e P5), Petrolina
- CAPS AD *Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas* (P3), Petrolina
- CEAM *Centro Especializado de Atendimento à Mulher* (P3), Petrolina
- *Pastoral da Mulher* (P1 e P7), Juazeiro

I CAPS, *Centros de Atenção Psicossocial* (Centri di assistenza psicosociale) sono enti che offrono servizi sanitari aperti alla comunità, particolarmente focalizzati sull'aiuto in situazioni difficili o nel processo di riabilitazione psicosociale. Un'equipe multidisciplinare collabora per soddisfare le esigenze di salute mentale delle persone che sperimentano un'intensa sofferenza psicologica derivante da disturbi psichiatrici e psicologici gravi e persistenti e/o con problematiche legate all'uso nocivo di sostanze psicoattive (*Ministério da Saúde*, 2024). Si sviluppano a partire dalla riforma psichiatrica brasiliana del 2001 (*Presidência da República*, 2001), ispirata alla Psichiatria Democratica Italiana di Franco Basaglia (Basaglia, 2013; *Conselho Federal de Psicologia*, 2022), con l'obiettivo di sostituire le strutture manicomiali e i ricoveri ospedalieri e offrire supporto psicologico e sociale alle persone con disturbi psichiatrici e psicologici, favorendo servizi di salute mentale integrati nella comunità (Hirdes, 2009). Ad oggi, questi servizi affrontano sfide organizzative e legate alla carenza di risorse economiche e di personale, ma stanno fornendo un importante contributo all'assistenza psicosociale e alla riduzione dello stigma (ibidem). I CAPS sono distinti in diverse tipologie a seconda dell'utenza a cui si rivolgono e alle dimensioni del servizio, definite dal numero di abitanti della città in cui si trova. Tra questi, il CAPS II offre servizi rivolti alla popolazione adulta, il CAPS IJ (*Infante Juvenil*) fornisce

supporto psicosociale a bambini e adolescenti, mentre il CAPS AD (*Álcool e Drogas*) offre servizi di supporto a persone con problemi legati all'uso di alcol e altre droghe, che impossibilitano a stabilire legami sociali e realizzare progetti di vita (*Ministério da Saúde*, 2024).

La FUNASE, *Fundação de Atendimento Socioeducativo* (Fondazione di Assistenza Socioeducativa), è un'istituzione dello Stato del Pernambuco di detenzione per adolescenti (tra i 15 e i 21 anni) in conflitto con la legge, che si propone di fornire assistenza e riabilitazione socioeducativa con l'obiettivo di reintegrare nella società i giovani che hanno commesso reati. Nello specifico, la Funase CASE è il centro di detenzione a lungo termine con privazione totale della libertà, mentre, tra le altre strutture che compongono l'istituzione, la Funase CENIP accoglie gli adolescenti, per un massimo di 45 giorni, durante il periodo antecedente alla sentenza giudiziaria, e la Funase CASEM è il centro di semilibertà, in cui gli adolescenti sono monitorati ma escono per le attività scolastiche, ludico-ricreative e familiari (Funase, 2024).

Il CEAM, *Centro Especializado de Atendimento à Mulher* (Centro Specializzato di Assistenza alla Donna) offre servizi condotti da un'equipe multidisciplinare e destinati alla prevenzione e alla lotta alla violenza di genere, quali l'accoglienza/assistenza psicologica e sociale e l'orientamento legale alle donne vittime o a rischio di violenza domestica (CEAM, 2024).

La *Pastoral da Mulher* (Pastorale della Donna) è un'associazione di matrice cattolica vincolata all'Istituto delle Sorelle Oblate del Santissimo Redentore, ma opera con una modalità laica e si rivolge a donne in condizioni di vulnerabilità e prostituzione, offrendo loro servizi gratuiti quali unità di strada informative, supporto medico e psicosociale e terapie olistiche con professionisti (Pastoral da Mulher, 2024).

### **2.2.3 Attività formative e progetti di *extensão***

Le partecipanti P1 e P7, all'interno dell'ente *Pastoral da Mulher* di Juazeiro, hanno svolto attività quali l'affiancamento della psicologa nei colloqui psicologici con le donne, la partecipazione alle riunioni di equipe e al momento di preghiera iniziale e la collaborazione nei diversi servizi offerti dall'ente. Il progetto specifico di *Service-Learning* da loro implementato, '*EmpoderAção Feminina*' (Empowerment Femminile), rivolto alla partecipazione volontaria delle utenti della *Pastoral*, si è

sviluppato in quattro incontri costituiti da attività di biblioterapia (lettura di un testo, analisi dei contenuti e confronto) e dinamiche caratterizzate dalla creazione di oggetti simbolici e dall'utilizzo di diversi materiali didattici, del simbolo e della metafora, attraverso cui sono state create occasioni di riflessione e/o condivisione del vissuto personale. Gli obiettivi del progetto consistevano nel fornire, tramite percorsi informativi di educazione affettiva e dinamiche pratiche di sperimentazione personale, empowerment e strumenti per la gestione delle relazioni sociali, la cui carenza era stata individuata come fattore di rischio e vulnerabilità per le donne che accedono al servizio.

Le attività delle partecipanti P2 e P5, durante il tirocinio presso la Funase CASE di Petrolina, comprendevano l'affiancamento alla psicologa nei colloqui con gli adolescenti e nella stesura delle relazioni e la partecipazione alle udienze giudiziarie, alle riunioni d'equipe interne, alle visite domiciliari e sanitarie e alle attività scolastiche, ricreative, educative e ludiche. Il progetto specifico di *Service-Learning* da loro proposto, '*RAPresentações*' (RAPpresentazioni) è consistito in un laboratorio di rap, hip hop e graffiti, elaborato a partire dall'osservazione delle caratteristiche e necessità degli adolescenti e dell'ente e finalizzato a favorire l'espressione e la rielaborazione della loro storia e di temi e stati d'animo altrimenti difficili da esprimere, oltre a promuovere l'interazione e la socializzazione tra adolescenti e professionisti di questo settore artistico e culturale, con i quali è stato co-condotto il laboratorio. Questi obiettivi sono stati perseguiti nel corso di 7 incontri dedicati all'approfondimento della cultura musicale, alla scrittura di testi, a momenti di freestyle e graffiti, e ad una performance finale degli adolescenti.

La partecipante P3, per motivazioni formative, ha scelto di dividere lo svolgimento del tirocinio in due centri, nello specifico il CEAM e il CAPS AD di Petrolina. In entrambi ha affiancato la psicologa nei primi colloqui, partecipato ai gruppi informativi, terapeutici e di supporto e alle riunioni dell'equipe multidisciplinare. Come anticipato, non si sono verificate le condizioni per l'elaborazione di un progetto di *extensão*, ma P3 ha collaborato con P4 e P6 e i tirocinanti di psicologia brasiliani in diversi gruppi di prevenzione e supporto finalizzati a favorire l'espressione delle emozioni, la riflessione e la creazione di relazioni tramite lo strumento del teatro.

Le partecipanti P4 e P6, durante il tirocinio presso il CAPS IJ di Petrolina, hanno affiancato la psicologa e gli altri professionisti dell'equipe nei colloqui con bambini/adolescenti e i loro familiari e hanno partecipato alle riunioni l'equipe, ai gruppi terapeutici per adolescenti e alla stesura del PTS (*Projeto Terapêutico Singular*, cioè il Progetto Terapeutico Individuale). Il progetto specifico di *Service-Learning* 'Emoções no teatro' (Emozioni a teatro) è stato sviluppato in seguito all'osservazione e al confronto sulle necessità dell'ente e degli utenti, ossia un aumento degli spazi di supporto di gruppo orientati allo sviluppo emotivo e sociale. Il progetto è stato strutturato in 4 incontri e ha coinvolto un gruppo di adolescenti (dai 13 ai 17 anni) utenti del servizio, con l'obiettivo di favorire la loro conoscenza, sperimentazione e condivisione delle emozioni e l'espressione del sé tramite esercizi propedeutici al teatro, di movimento corporeo, di improvvisazione e di riflessione in gruppo.

### **2.3 Obiettivi**

Il programma Intereurisland, come proposta di *GloCal Service-Learning*, è un'opportunità di apprendimento esperienziale a livello di contenuti accademici, competenze professionali e interculturali, e valori di responsabilità civica globale (Andrian, 2018). Il presente studio si propone di raccogliere ulteriori evidenze riguardo gli apprendimenti citati, attraverso l'analisi della percezione degli apprendimenti del campione presentato, nel quadro delle dimensioni del sapere, saper fare, saper essere e saper vivere insieme (Delors, 1996) e nell'attesa della conferma di apprendimenti significativi derivanti dall'implementazione del programma.

In particolare, lo studio desidera indagare gli apprendimenti riguardanti gli obiettivi formativi di un percorso in psicologia proposti dall'APA (2013), quali le conoscenze psicologiche di base, la ricerca scientifica e il pensiero critico, la responsabilità sociale e etica, la comunicazione e lo sviluppo professionale, che richiamano le dimensioni del sapere e per i quali il *Service-Learning*, secondo Bringle e colleghi (2016), è lo strumento pedagogico più efficace.

Gli apprendimenti percepiti attesi, dunque, derivanti dalla partecipazione a un programma di *GloCal Service-Learning* in ambito psicosociale, riguardano:

- l'ambito accademico, in particolare riguardo le conoscenze psicologiche di base
- le competenze professionali a livello psicosociale
- le competenze interculturali

- i valori di responsabilità civica, etica e sociale globale
- lo sviluppo della ricerca scientifica e del pensiero critico
- le abilità di comunicazione

## **2.4 Metodo**

La raccolta dei dati è avvenuta attraverso il questionario semi-strutturato dell'apprendimento esperienziale di David Kolb (Kolb, 1984; Andrian, 2018), rilevando la percezione degli apprendimenti del campione, che sono stati analizzati utilizzando come dimensioni di riferimento i saperi proposti dall'UNESCO e suddivisi nei temi che costituiscono i saperi stessi (Delors, 1996).

La ricerca svolta e presentata è di matrice qualitativa e, nonostante presenti anche dati quantitativi (riferiti ad un campione non numeroso), non si pone l'obiettivo di un'analisi con rilevanza statistica, ma cerca di approfondire il vissuto delle persone coinvolte. L'interesse della ricerca qualitativa, infatti, si focalizza su quanto il singolo caso sembra esprimere, preoccupandosi della ricchezza e profondità soggettive dei dati (Corbetta, 1999). Considerando che il presente studio si propone di indagare gli apprendimenti percepiti, relativi a una serie di competenze, la metodologia qualitativa risulta particolarmente idonea in quanto permette di osservare la percezione delle partecipanti a partire dalla riflessione condotta dalle stesse all'interno del ciclo dell'apprendimento esperienziale. La ricerca qualitativa, infatti, “non frammenta i soggetti in variabili, ma li considera nella loro interezza, sulla base del ragionamento che l'individuo è qualcosa in più della somma delle sue parti. L'obiettivo è quindi quello di comprendere le persone, interpretando il punto di vista dell'attore sociale.” (ibidem, p.6).

Nei seguenti paragrafi, verranno descritti in dettaglio la procedura e lo strumento di raccolta dati, e la conduzione dell'analisi qualitativa attraverso le quattro dimensioni del sapere menzionate.

### **2.4.1 Procedura**

Il questionario, presentato in dettaglio nel paragrafo successivo, è stato somministrato durante le riunioni d'Equipe quindicinali previste dal programma, a cui hanno partecipato le 7 componenti dell'Equipe e del campione e il coordinatore del programma. Le riunioni, della durata di circa 3/4 ore, erano così strutturate:

- Una dinamica iniziale, in alcuni casi proposta e condotta dal coordinatore e in altri dalle partecipanti;
- Un momento dedicato alla condivisione delle esperienze e emozioni dei 15 giorni trascorsi, tramite la risposta alla domanda “come stiamo?”
- La fase centrale del Focus Group, condotto dal coordinatore e dedicato alla verbalizzazione degli apprendimenti seguendo il ciclo di Kolb
- Una fase finale dedicata agli aspetti organizzativi delle settimane successive

I dati raccolti si riferiscono ai Focus Group dei giorni 21/11/2023, 05/12/2023 e 18/12/2023, durante ciascuno dei quali è stato chiesto alle partecipanti di scegliere e descrivere oggettivamente due episodi (“momenti”) significativi, uno ritenuto positivo e uno ritenuto negativo, vissuti nelle settimane precedenti in una delle attività previste dal programma, e sviluppare una riflessione riguardo le percezioni ed emozioni e i relativi apprendimenti percepiti, rispondendo alle domande del questionario semi-strutturato di Kolb (Andrian, 2018). Successivamente, è stato chiesto alle partecipanti di verbalizzare e elaborare le riflessioni in forma scritta, ottenendo un totale di 14 momenti ritenuti positivi (EP), 12 ritenuti negativi (EN) e 1 ritenuto neutro (E0) (n=27 episodi). Nella strutturazione del programma, il Focus Group è una delle attività principali relative alla riflessione come processo trasversale (Intereuriland, 2024), che nel ciclo dell’apprendimento esperienziale di Kolb (1984) è una delle fasi fondamentali funzionali a favorire degli apprendimenti significativi. L’utilizzo del questionario semi-strutturato derivante dal ciclo di Kolb, dunque, risulta un processo particolarmente indicato non solo per la raccolta dei dati, ma anche per la conduzione della riflessione stessa.

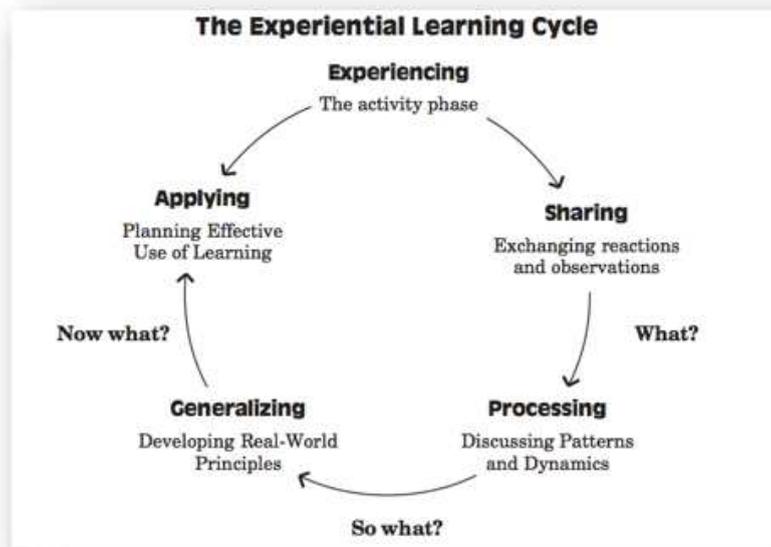
#### **2.4.2 Lo strumento: Questionario semi-strutturato sull’apprendimento esperienziale di David Kolb**

Come anticipato, il questionario semi-strutturato sull’apprendimento esperienziale di David Kolb è lo strumento utilizzato in questo studio per raccogliere i dati relativi alla percezione di vissuti e apprendimenti delle partecipanti. Nello specifico, è stato impiegato il modello sviluppato da Andrian (2018) a partire dal ciclo dell’apprendimento esperienziale di Kolb (1984) e dalla rielaborazione del ciclo del *Service-Learning* del NYLC (2005). Il questionario percorre il ciclo dell’apprendimento attraverso le tre domande proposte dal NYLC (2005) per accompagnare la riflessione,

quali “Cosa?, “E allora? “E ora?” (dalla versione inglese: “What?” “So what?” “Now what?”).



Questionario semi-strutturato: *Experiential learning* (David Kolb)



**PROCESSING: "Ciò che è importante"**

- Scegli due 'episodi' che ritieni siano stati significativi, fra i tanti vissuti durante una qualsiasi delle attività di tirocinio, giustificando perché (Ti invito a scegliere un momento che ritieni positivo, 'buono' e uno che ritieni negativo, pesante);
- Rispondi alle seguenti domande:

**WHAT?**

- Che cosa è successo (Dal diario)?
- Che cosa hai percepito (percezioni) e come lo hai vissuto (sensazioni / emozioni)?

**SO WHAT? 'E allora?'**

- Cosa ritieni di avere imparato (sapere, saper fare, saper essere, saper vivere insieme agli altri), se ritieni di aver imparato qualcosa di nuovo o di aver confermato/incrementato un tuo 'sapere' (apprendimento) già esistente, attraverso queste esperienze?

**AND NOW?:**

- Ritieni di poter applicare quello che hai imparato (capacità e competenze) in futuro in una nuova situazione? Come?

Programma di ricerca e scambi Intereurisiand - nandrian@uneb.br

Figura 5. Rielaborazione del questionario semi-strutturato dell'experiential learning di David Kolb (Andrian, 2018)

Nell'ordine, come si osserva in Figura 5 (Andrian, 2018), è stato chiesto alle partecipanti di scegliere due episodi ritenuti significativi ("Sharing"), fra quelli vissuti durante le attività del programma (corrispondenti alla fase "Experiencing",

dell'esperienza concreta nel ciclo di Kolb), di cui uno ritenuto positivo, "buono" e uno negativo, pesante e rispondere alle domande:

- a. *"What?" (Cosa?)*, che riguarda la spiegazione dell'episodio e la condivisione delle percezioni (proprie e esterne), delle sensazioni e delle emozioni collegate, e corrisponde alla fase "Processing", di osservazione riflessiva (Kolb, 1984)
- b. *"So what?" (E allora?)*, che corrisponde alla fase di generalizzazione ("Concettualizzazione astratta") ed è stata sviluppata chiedendo alle partecipanti "Cosa ritieni di avere imparato (nella cornice del sapere, saper fare, saper essere, saper vivere assieme agli altri), se ritieni di aver imparato qualcosa di nuovo o di aver confermato/incrementato un tuo 'sapere' (apprendimento) già esistente, attraverso queste esperienze?"
- c. *"And now" (E ora?)*, elaborata in "Ritieni di poter applicare quello che hai imparato (capacità e competenze) in futuro in una nuova situazione? Come?", che ha richiesto alle partecipanti di riflettere sull'applicazione futura di quanto imparato, in funzione della pianificazione di un uso effettivo degli apprendimenti nella fase "Applying", da cui si sviluppa di nuovo il ciclo di apprendimento.

### **2.4.3 Principi etici**

Nell'ambito della ricerca sociale, secondo Cohen e colleghi (2000, p.56), "qualunque sia la natura specifica del loro lavoro, i ricercatori sociali devono tenere conto degli effetti della ricerca sui partecipanti e agire in modo tale da preservare la loro dignità di esseri umani.". Nell'interesse di seguire i principi ed i valori etici necessari a preservare questa dignità umana, la conduzione della raccolta dati e l'utilizzo del questionario presentato sono avvenuti tramite il programma di ricerca e scambi Intereurisland, a cui le partecipanti hanno dato il loro consenso informato al momento dell'adesione. Per il presente studio, dunque, sono stati seguiti i criteri di etica nella ricerca con gli esseri umani, secondo la risoluzione n.466/12 del Consiglio Nazionale della Salute brasiliano, con parere positivo n.2.948.670 del 8 ottobre 2018, da parte del *Comité de ética em pesquisa com seres humanos*. Si considera di inviare una nuova richiesta qualora, in seguito a questo studio, si valuti la necessità di un'ulteriore replica e di approfondimenti.

#### 2.4.4 Analisi della percezione degli apprendimenti: le dimensioni del sapere

*“Per compiere l'insieme delle proprie missioni, l'istruzione deve essere strutturata intorno a quattro apprendimenti fondamentali, che nel corso della vita saranno per ciascuno, in un certo senso, i pilastri della conoscenza: imparare a conoscere, cioè acquisire gli strumenti della comprensione; imparare a fare, per poter influenzare il proprio ambiente; imparare a vivere insieme, per partecipare e cooperare con gli altri in tutte le attività umane; infine, imparare a essere, un processo fondamentale che raccoglie elementi dai tre precedenti” (Delors, 1996, p. 95, 96)*

L'analisi dei dati raccolti è avvenuta all'interno della cornice delle quattro dimensioni del sapere che una commissione internazionale di esperti dell'UNESCO diretta da Jacques Delors ha proposto come sfide per un'educazione di qualità nel XXI secolo (Delors, 1996) e che richiamano le aree di apprendimento che si desidera indagare in questo studio. Le quattro dimensioni riguardano il sapere, il saper fare, il saper essere e il saper vivere assieme, che saranno ora approfondite a partire dalle considerazioni di Delors (1996) e di Tapia (2006a), la quale ha suggerito che il *Service-Learning* possa rispondere in modo valido a queste sfide educative.

La prima dimensione del sapere si riferisce al 'sapere' come apprendimento di contenuti teorici, per il quale Delors (1996) sottolinea l'importanza dell'imparare ad imparare, attraverso le capacità di attenzione, memoria e pensiero. Delors (1996) afferma inoltre che la conoscenza è fondamentale per comprendere il mondo, vivere con dignità, sviluppare capacità professionali e comunicare con gli altri, ed è necessario che si componga di un'ampia cultura generale, che favorisce la comunicazione e la sinergia tra persone e discipline, e dell'approfondimento di un insieme più ristretto di materie. Il sistema educativo e universitario è prevalentemente orientato a questo aspetto del sapere, ma spesso è difficile ingaggiare l'interesse degli studenti e la loro consapevolezza riguardo l'importanza dell'educazione (Delors, 1996), e in questo la pedagogia del *Service-Learning* può essere un metodo efficace, poichè favorisce l'interesse e l'apprendimento di concetti teorici attraverso l'applicazione in contesti reali (Tapia, 2006a).

Il 'saper fare' promosso dall'UNESCO si riferisce allo sviluppo di competenze professionali che, nelle società più industrializzate, con l'aumento della dematerializzazione del lavoro e del carattere cognitivo dei compiti, corrispondono non

solo a specifiche competenze pratiche (comunque importanti), ma ad un'ampia gamma di competenze che permettano di adattarsi al futuro mercato del lavoro, che si evolve in modo non totalmente prevedibile (Delors, 1996). Oltre ad una qualifica acquisita tramite formazione tecnica e professionale, dunque, è importante la capacità di lavorare in gruppo, di comunicarsi efficacemente, di avere iniziativa e assumersi responsabilità, assieme alle competenze di organizzazione e di gestione e di risoluzione dei conflitti (Tapia, 2006a). Nelle economie in via di sviluppo, puntualizza Delors (1996), è importante la diffusione della conoscenza scientifica per l'accesso alla tecnologia moderna, ma in un dialogo consapevole con il contesto locale.

La dimensione del 'saper essere' riguarda uno sviluppo globale dell'individuo, che includa corpo e mente, intelligenza, sensibilità, senso estetico, responsabilità individuale e spiritualità (Delors, 1996). Tra le competenze che costituiscono il saper essere rientrano il pensiero autonomo e critico, la responsabilità individuale, l'autostima, la leadership, lo sviluppo morale e la resilienza (Tapia, 2006a) ed è fondamentale che l'educazione fornisca libertà di pensiero, giudizio, sentimento e immaginazione a ogni individuo. L'UNESCO sottolinea che solo attraverso la conoscenza di sé è possibile la scoperta dell'altro, che permette lo sviluppo della quarta dimensione del sapere (Delors, 1996).

Il 'saper vivere insieme' si riferisce allo sviluppo di consapevolezza e attitudini prosociali e alla formazione per la partecipazione sociale, civica e solidale (Tapia, 2006a). Questo avviene a partire dalla scoperta dell'altro, favorita soprattutto da progetti caratterizzati da collaborazioni paritarie e obiettivi comuni, per promuovere la conoscenza delle diversità, delle somiglianze e delle interdipendenze e contrastare la possibile insorgenza dello spirito di competenza e di conflitti intergruppo (Delors, 1996).

Come anticipato, attraverso le quattro dimensioni del sapere appena descritte sono stati analizzati gli apprendimenti percepiti riportati dalle partecipanti attraverso il questionario semi-strutturato di David Kolb, nella sua rielaborazione di Andrian (2018). Saranno ora descritti i temi ricorrenti emersi dall'analisi, costituenti le dimensioni del sapere e collegati agli obiettivi formativi di un percorso in psicologia definiti dall'APA (2013), che il presente studio si proponeva di indagare.

## CAPITOLO 3

### Risultati

I dati raccolti riguardo gli apprendimenti percepiti sono stati analizzati nella cornice delle quattro dimensioni del sapere promosse dall'UNESCO (Delors, 1996), presentate in dettaglio nella sezione precedente. All'interno dei dati divisi per categorie (vedere in Appendice per i risultati integrali) sono stati individuati dei temi ricorrenti, che compongono le dimensioni del sapere nella descrizione di Delors (1996) (Tabella 1). Si puntualizza che i risultati che saranno ora descritti riguardano gli apprendimenti come percepiti e riportati dalle partecipanti nella risposta alla domanda del questionario *So what?* (E allora?), descritta nella sezione relativa allo strumento utilizzato.

Riguardo il sapere teorico, sono state individuate due macro categorie, supportate da Delors (1996), ossia alcune conoscenze di cultura generale e l'approfondimento di un ambito più ristretto, in questo caso riguardante le conoscenze in ambito psicologico. Tra i contenuti di cultura generale appresi, si cita il funzionamento del carcere minorile e dei processi penali in Brasile, la vita all'interno del carcere, l'influenza della religione sulle prospettive delle persone e la cultura hip-hop. Le conoscenze specifiche nell'ambito psicologico riguardano contenuti curricolari di psicologia di comunità, clinica, dello sviluppo e sociale, quali lo sviluppo di un progetto sociale, il valore della riconnessione all'infanzia, gli interessi e i bisogni degli adolescenti, e le differenze nella percezione delle persone dello spazio personale/ di un evento. Risulta ricorrente il tema dell'importanza del supporto e della sensibilizzazione alla salute mentale (citato 6 volte, n=6), che si collega alle attitudini prosociali del saper vivere insieme e alla riflessione sulla produzione di cura ("*cuidado*") della salute mentale in un senso più ampio rispetto alla pratica terapeutica tradizionale (n=2) (Cabral & Merhy, 2024). Sono state riferite, inoltre, delle consapevolezze utili alla futura professione (conoscenze base di psicologia), quali: il valore della regolazione delle emozioni (n=4), importante in ambito professionale e non solo, e l'importanza del tempo, della presenza e dell'ascolto empatico (n=7), sia per i pazienti, in termini di elaborazione emotiva, fiducia, apertura e percezione di supporto, sia per sé e per il proprio adattamento.

Gli apprendimenti relativi alla dimensione del saper fare sono stati categorizzati nelle componenti descritte dall'UNESCO (Delors, 1996), che ricordiamo essere la

formazione tecnica e professionale, la capacità di lavorare in gruppo, di comunicarsi efficacemente, di avere iniziativa personale e di assumersi responsabilità, e le competenze di organizzazione e di gestione, e di risoluzione dei conflitti. A livello di formazione tecnica e professionale, le partecipanti hanno riportato di aver migliorato o appreso:

- strumenti pratici (dinamiche) utili alla professione (n=4)
- ad elaborare un progetto sociale che coinvolga gli adolescenti (n=5), in alcuni casi anche riguardo gli aspetti di partnership, raccolta fondi e definizione del budget
- a costruire una relazione di fiducia con l'utenza, anche con gesti semplici (n=5)
- a condurre gruppi di supporto e prevenzione (n=3)
- ad offrire supporto, tempi e spazi di condivisione in modo equo, sensibilizzando, ascoltando, affiancando e accogliendo (non per forza a parole) (n=8), sospendendo il giudizio e la stigmatizzazione
- a cogliere i feedback, con la consapevolezza che ognuno ha modi e tempi diversi (n=2)
- a regolare le proprie emozioni e l'empatia (n=3)

Da notare anche l'apprendimento riguardante la gestione di un corso di insegnamento di lingua, una delle attività previste dal programma, nell'ottica dello scambio interculturale e dell'interdisciplinarietà. Gli apprendimenti riguardanti le competenze di lavorare in gruppo comprendono l'utilizzo della pazienza (n=2), la capacità di ricevere feedback, anche negativi, ed agire di conseguenza (n=3), la pratica della collaborazione in equipe e/o coinvolgendo professionisti esterni (n=4), il riconoscere e supportare il lavoro altrui (n=2) e la consapevolezza dell'influenza dello stress nelle reazioni altrui (n=2). Riguardo la comunicazione efficace, le partecipanti hanno riportato di aver saputo intervenire e proporre un'alternativa (n=2), trasmettere la propria cultura, condividendo somiglianze e differenze (comunicazione interculturale), e descrivere un centro di salute psicosociale all'utente. Sono emersi apprendimenti anche nell'ambito dell'iniziativa personale, riguardanti l'elaborazione e la proposta di proprie idee e opinioni, e a livello di capacità di gestione e organizzazione, tramite la sperimentazione di sé nella gestione flessibile di diverse attività, tempistiche e imprevisti (n=5). Rispetto l'orientamento vocazionale verso il mondo del lavoro, sono

emersi numerosi riferimenti alla conferma della motivazione a intraprendere la carriera di psicologa (n=16), nello specifico nel ruolo di facilitatrice e organizzatrice di progetti sociali, come mezzo per la relazione e il coinvolgimento tra utenti e come punto di riferimento e fonte di supporto e di sensibilizzazione.

Nella dimensione del saper essere, che si riferisce allo sviluppo globale della persona, sono emersi apprendimenti riguardo la consapevolezza di sé e competenze a livello di pensiero autonomo e critico, di autostima e di resilienza. Riguardo sé stesse, le partecipanti hanno riferito una maggiore consapevolezza dei propri limiti e potenzialità emotive e situazionali. Ad esempio, una partecipante ha riconosciuto di avere una visione dello spazio personale molto rigida e che le sue aspettative spesso influenzano le sue reazioni agli esiti di un progetto. Un'altra partecipante ha preso coscienza di una situazione che le crea disagio e difficoltà nel reagire, individuandola come punto di partenza per imparare ed evitare che accada di nuovo (capacità di resilienza). Una terza partecipante ha riconosciuto le sue tendenze a cercare soluzioni pratiche ed immediate e a farsi influenzare da dinamiche di preferenza, ma anche di saper entrare facilmente in risonanza emotiva, consapevolezza che ritiene le permetteranno di gestire più consapevolmente questi aspetti di sé e le loro implicazioni, e impiegarli in modo proficuo nel momento opportuno. Tra gli apprendimenti riguardanti il pensiero autonomo e critico, la capacità di mettersi in discussione (n=3), pur sapendo mantenere i propri valori e idee (n=5), mentre riguardo la componente di autostima, le partecipanti hanno riferito di aver appreso a credere maggiormente in sé stesse e nel lavoro svolto (n=6), anche grazie ai successi ottenuti e ai feedback positivi ricevuti (n=6), con la consapevolezza che “anche se il coinvolgimento delle persone può variare e non essere sempre al livello desiderato, non significa necessariamente che il lavoro svolto non abbia avuto successo” (P5). Tra le competenze di *resilienza*, incrementate o apprese, la capacità di accogliere un feedback negativo, il riconoscere e evitare che si ripeta una situazione di disagio e l'accettare di non avere sempre le competenze necessarie a gestire qualcosa.

Tra le componenti del saper vivere insieme descritte da Delors (1996), gli apprendimenti riferiti relativi alla scoperta dell'altro riguardano il mettere in discussione dei preconcetti interiorizzati da decostruire (n=3), conoscendo opinioni diverse, mettendosi nei panni dell'altro e aumentando la consapevolezza che esistono diverse

visioni e percezioni del mondo e degli eventi (n=5). Le partecipanti hanno anche riferito apprendimenti e scambi a livello interculturale (n=3) e la rottura della barriera paziente-terapeuta, funzionale alla percezione dell'utente come essere umano nella sua interezza. Nell'ambito delle attitudini prosociali, gli apprendimenti riportati riguardano la conferma dell'interesse alla psicologia e al lavoro in ambito sociale, nel ruolo di facilitatrice e mediatrice, usando le proprie competenze per aiutare gli altri e offrire supporto e consulenza in modo equo (n=9), e l'impegno alla produzione di *cuidado*, alla creazione di spazi sicuri e alla sensibilizzazione alla salute mentale, come spazio di cambiamento e di coraggio (n=4). Gli aspetti di formazione alla partecipazione sociale, civica e solidale, infine, comprendono lo sviluppo di pazienza, consapevolezza e regolazione delle emozioni e delle situazioni di disagio (n=5), le capacità di elaborazione di un progetto sociale (n=3), collocando i destinatari come obiettivo centrale (n=4), la creazione di relazioni basate su empatia, rispetto, assenza di giudizio e pregiudizio (n=9), il riconoscimento del lavoro e della presenza dell'altro e l'essere proattive tenendo in considerazione i feedback esterni.

<b>SO WHAT (E allora?)</b>			
<b>Sapere</b>	<b>Saper fare</b>	<b>Saper essere</b>	<b>Saper vivere insieme</b>
<p><b>CULTURA GENERALE</b>  *approfondimento cultura hip hop  *sistema funzionamento carcere minorile e processi, e vita in carcere x2  *scarsa comunicazione nell'ente (strutturale)  *influenza religione su punti di vista  *da cose programmate possono nascere cose inaspettate</p> <p><b>Gratificante</b>  Vedere impatto/avere feedback positivo x4, ma non sempre ci sono x1</p> <p><b>CONOSCENZE SPECIFICHE PSICOLOGIA</b>  *approfondimento <u>percorso necessario a raggiungere risultati desiderati</u> + importanza elaborazione idee e impegno (contenuti curricolari psico comunità)  *presenza preconcetti interiorizzati che richiedono decostruzione  *importanza di riconnettersi in infanzia  *interessi adolescenti e desiderio di sfogarsi  *le persone hanno percezioni diverse (di spazio personale/professionale/ di evento) x 2</p> <p><b>Importanza supporto e sensibilizzazione alla salute mentale</b> x6  Supporto equo a tutti, esempio educativo, emotivo e informativo, spazi sicuri</p> <p><b>Produzione di cuidado</b> x2</p>	<p><b>Formazione tecnica e professionale e competenze generali</b>  *strumenti pratici utili nella professione x4  *elaborazione progetto sociale che coinvolga ragazzi x5  In particolare, partnership, raccolta fondi, budget  *relazione di fiducia (anche gesti semplici ma efficaci) x5  *conduzione di gruppi x3  *offrire supporto e spazio condivisione in modo equo, accogliere, ascolto (non per forza parole, riconoscere abilità dell'altro), offrendo tempo e spazio, sensibilizzare, affiancare x8  *cogliere feedback, ognuno ha i suoi modi e tempi x2  *regolazione proprie emozioni e empatia x3  *gestire corso e insegnare lingua  *sospensione giudizio e stigmatizzazione</p> <p><b>Lavoro in gruppo</b>  - pazienza per collaborazione anche con contrari x2  - ricevere feedback negativo x2/ ed essere proattiva x1  - possibile energia negativa, stress, scarsa comunicazione e controllo emozioni x2  -collaborazione e supporto equipe, colleghe, esterni x4  -riconoscere lavoro e presenza altrui x2  -impegno per sentirsi a proprio agio (serve tempo)</p>	<p><b>Sviluppo globale</b>  *essere flessibile  *essere paziente</p> <p><b>Consapevolezza di sé</b>  -Difficoltà a chiedere aiuto e entrare in contatto ma progressi;  -Durante servizio è più operativa, poi arriverà la botta emotiva  -Frustrazione o soddisfazione dettate da aspettative  -Accoglie feedback negativo non come giudizio di sé  -Consapevolezza di avere visione dello spazio personale molto rigida  -Scoperto situazione che crea disagio e difficoltà ad agire  -Entra facilmente in risonanza emotiva  -Consapevolezza di tendenza a concentrarsi su ricerca di soluzioni pratiche e immediate  -Consapevolezza di farsi influenzare da dinamiche di preferenza</p> <p><b>Pensiero autonomo e critico</b>  *riflessione su distanza da mantenere in colloqui psicologici/terapia x4  *mettersi in discussione, uscire da bolla x3  *saper mantenere propria posizione e valori x4, espressi contro opinione generale x1  *uno strumento può avere valore in altro contesto  *scegliere con consapevolezza dove investire energie formazione</p>	<p><b>Scoperta dell'altro e parità</b>  *messa in discussione di preconcetti interiorizzati da decostruire, conoscere opinioni diverse x3</p> <p>*mettersi nei panni dell'altro, diversità situazioni, visione del mondo, percezioni spazio ed eventi x5</p> <p>*apprendimento e scambio cultura, bellezza scambio orizzontale x3</p> <p>*ognuno ha tempi e modi diversi (di esprimere gratitudine/per prendere confidenza, da cui fiducia e condivisione)</p> <p>*percezione utente come essere umano nella sua pienezza, rottura barriera</p> <p><b>Attitudini prosociali</b>  *Conferma interesse a psicologia e lavoro nel sociale (progetti), come facilitatrice, mediatrice, uso competenze per aiutare gli altri, <u>supporto</u> a tutti in modo equo, consulenza x9  "ciò che amo fare nella vita [progetti sociali in collaborazione]" cit  *produzione di <i>cuidado</i>, sostenere gli altri, creare spazi sicuri x2  *Sensibilizzazione a salute mentale, spazio per cambiamento e coraggio x 2</p> <p><b>Formazione partecipazione sociale</b>  *riflessione su distanza terapeuta/paziente  *Pazienza, consapevolezza e</p>

<p>importanza relazione di aiuto come spazio di incontro</p> <p><b>Valore regolazione emozioni</b> x4 Importanza regolazione emozioni e empatia e separare da ruolo in quel momento</p> <p><b>Importanza tempo e presenza e ascolto empatico</b> x7 Per elaborazione emozioni, supporto, confidenza, fiducia, adattamento</p>	<p><b>Comunicazione efficace</b> *intervenire e proporre alternativa x2 *trasmettere cultura e condividere elementi (intercambio) *descrivere centro di salute psico sociale all'utente, contatto diretto</p> <p><b>Iniziativa personale</b> *intervenire e proporre alternativa/chiedere x3 *fare il primo passo per aiutare ad aprirsi *elaborazione idee e adeguato impegno à raggiungimento obiettivi *cercare sempre motivazione nel lavoro e dedizione, impegno a cambiare se non va</p> <p><b>Assumere responsabilità</b></p> <p><b>Organizzazione e gestione</b> Gestione tempi, imprevisti, attività, nonostante sovraccarico, anche grazie a flessibilità x 5</p> <p><b>Risoluzione dei conflitti</b></p> <p><b>Orient vocazionale: Conferma e motivazione del ruolo di psicologa</b> x16 Come facilitatrice, organizzatrice progetti sociali, coinvolgimento, mezzo per relazione, punto di riferimento, ruolo di supporto e sensibilizzazione</p>	<p>*percezione di sé e degli altri su di sé può essere diversa</p> <p><b>Responsabilità individuale</b> (<i>Ruolo di psicologa</i>)</p> <p><b>Autostima</b> Rafforzata da soddisfazione, progressi, validazione x3 Credere in sé e nel lavoro svolto x6</p> <p><b>Leadership</b> (<i>Organizzazione progetti di extensão</i>)</p> <p><b>Resilienza</b> *accogliere feedback negativo *situazione di disagio come punto di partenza per imparare *possibilità di non essere sempre pronta o avere competenze per gestire situazione</p>	<p>regolazione emozioni e situazioni disagio x5 *Elaborazione progetto sociale x3 *Obiettivo: progetto utile per destinatari, metterli al centro (parametro di valutazione ma possono non emergere gratificazioni) x4 *Avere più fiducia, no pregiudizio e giudizio, relazioni di fiducia basate su empatia e rispetto x9 *riconoscere l'altro (lavoro o presenza) anche con piccoli gesti e ascoltare risposta per essere proattiva x3</p>
---	---	--	---

Tabella 1. Analisi degli apprendimenti percepiti

**AND NOW (E ora?) Generalizzazione e applicazioni future**

**Applicazione** futura in ambito professionale e oltre  
**Sviluppare** ulteriormente capacità (pratiche, regolazione emozioni)

<b>Sapere</b>	<b>Saper fare</b>	<b>Saper essere</b>	<b>Saper vivere insieme</b>
---------------	-------------------	---------------------	-----------------------------

<p><b>Cultura generale</b> *Consapevolezza del funzionamento delle cose *conoscenze sistema e situazioni</p> <p><b>Conoscenze specifiche psicologia</b> *importanza supporto, capacità di ascoltare e sostenere x2 *importanza equilibrio emotivo, lavorare su regolazione e non caricarsi malessere altrui, riconoscere limiti emotivi (es in contesti violenza) x5 *Cultivare empatia e gentilezza ma anche distanza x2 *valore del “cuidado”, prendersi cura *concetto di tempo e attesa, esperienza, per relazione, per confidenza e condivisione, per adattamento x4</p>	<p><b>Formazione tecnica e professionale</b> *guardare a proprie reazioni in base ad aspettative *competenze professionali in psico di comunità e progettazione di interventi (curricolari) e progetti significativi x5 *capacità di condurre gruppi, iniziato a praticare ma da migliorare ancora e continuare, sforzo in coinvolgere tutti x4 *valutazione progetto da piccoli dettagli positivi, non solo in senso generale *lavoro di psico coinvolge persone come noi *Strumento pratico x 2 *essere presenti fisicamente e emotivamente (non sempre parole), dare tempo a sé e agli altri x3</p> <p><b>Lavorare in gruppo:</b> *usare la componente di pazienza in future strutture, gruppi, situazioni che non apprezza come funzionano, e flessibilità x5 *sviluppo e applicazione di competenza di non permalosità *consapevolezza e skills per collaborazione, creare dinamiche di gruppo positive x7 <u>*trovare un momento per riparlare della discussione avuta, per chiarezza e tranquillità personali</u></p> <p><b>Comunicazione efficace</b> *mente aperta per migliorare comunicazione *applicare e incrementare capacità di dire al paziente che ci</p>	<p><b>Sviluppo globale</b> *continuare a lavorare su regolazione emozioni e gruppi (professione e non solo)</p> <p><b>Consapevolezza di sé</b> *consapevolezza che arriverà la botta emotiva *riconoscere e porre limiti, validare ciò che corpo e emozioni suggeriscono x3 *Saper dare spazio a questa parte di noi (infanzia)</p> <p><b>Pensiero autonomo e critico</b> *lavoro di psico coinvolge persone come noi, non rimanere in bolla x2 *riflessione su distanza emotiva e empatica da mantenere con pazienti x2</p> <p><b>Resilienza</b> *risposta dell’altro non invalida sé e proprio intervento *accettare propri limiti</p> <p><b>Autostima</b> *fiducia in sé, per prossimi incontri e progetti futuri, nelle proprie capacità e convinzioni <u>*non giudicarmi severamente se non a mio agio in nuovo contesto di lavoro</u></p>	<p><b>Scoperta dell’altro</b> *no giudizio e mettersi nei panni x 2 <u>*non dimenticare senso di umanità e dignità percepito</u> *ascoltare opinioni contrarie e considerare contesto, percezioni e interpretazioni diverse tra persone x5</p> <p><b>Attitudini prosociali</b> *conoscenza dell’altro funzionale a aiuto e empatia *conferma di futura professione in psicologia e nel sociale (valore di ciò), mettere in pratica, supporto, mediatrice relazione x5 *importanza spazi sicuri, crearli, a proprio agio nel cercare aiuto psico x3 *far valere la rabbia per far <u>cambiare un impedimento strutturale, istituzionale</u> *continuare a sensibilizzare su salute mentale <u>*contribuire a rendere il mondo migliore (cit)</u> <u>*trovare risorse e soluzioni anche quando sembra difficile</u> <u>*consapevolezza più profonda riguardo ingiustizie e violenze nel mondo</u> <u>-&gt;sentimenti di impotenza ma anche spinta a speranza nel potenziale di cambiamento e crescita nelle persone coinvolte (cit)</u></p> <p><b>Formazione partecipazione sociale</b> *continuare a decostruire preconcetti, mente aperta x2 *capacità di relazione e scambio interculturale x2</p>
---	--	---	---

**AND NOW (E ora?) Generalizzazione e applicazioni future**

	<p>possono essere difficoltà che in equipe di professionisti vogliamo aiutare a superare, uscendo da ottica di patologia totalizzante</p> <p><b>Iniziativa personale</b>          *far valere la rabbia per <u>cambiare un impedimento strutturale</u>          *chiedere sempre tanto, per partecipazione, fare cose, essere coinvolta, imparare, <u>mettersi in gioco</u> x2          *non avere timore di esprimersi          *<u>motivazione ad agire se di nuovo una situazione così</u>          *perseverare per obiettivi, motivazione, cambiare se non va, trovare risorse e soluzioni x4</p> <p><b>Organizzazione e gestione</b>          *attenzione a momento migliore per gestione gruppi e attività          *Essere indipendenti nell'organizzazione          *essere pronte agli imprevisti</p> <p><b>Orientamento vocazionale: psicologa</b>          *motivazione a professione psicologa e nel sociale, come mediatrice per relazione, supporto emotivo e informativo, spazi sicuri x9</p>		<p>*dare spazio e voce all'altro, attenzione a tutto il gruppo x2          *valore del "cuidado", prendersi cura</p>
--	---	--	--

*Tabella 2. Analisi delle applicazioni future degli apprendimenti percepiti*

La Tabella 2 riporta i temi individuati a partire dai dati relativi alla generalizzazione e alle applicazioni future degli apprendimenti, raccolti attraverso il quesito *And now?* (E ora?) ed analizzati ugualmente attraverso le dimensioni del sapere e i relativi sottotemi.

Dai dati raccolti, emerge la volontà delle partecipanti di continuare ad applicare in futuro quanto appreso, sia a livello professionale sia nei contesti relazionali quotidiani. Ad esempio, riguardo la consapevolezza della potenza dei gesti di riconoscimento, anche piccoli, e l'apprendimento del non dare per scontato il lavoro o la presenza altrui, P4 ha riferito: "Ritengo di poterlo applicare in un contesto sociale nella vita di tutti i giorni (amici, relazioni amorose, famiglia), ma soprattutto in un contesto lavorativo futuro di equipe [...] e con 3 stessi pazienti" (P4). Riguardo il sapere teorico, sono stati generalizzati gli apprendimenti a livello del funzionamento degli enti e la consapevolezza dell'importanza del supporto, della regolazione emotiva e del giusto equilibrio tra empatia, gentilezza e distanza nella relazione terapeutica. Ritorna inoltre il valore della cura in senso ampio (*cuidado*) e del tempo, della presenza e dell'attesa, funzionali alla relazione di fiducia e all'adattamento nell'ambiente professionale.

Le partecipanti hanno affermato ripetutamente di voler applicare e continuare a sviluppare le abilità apprese e/o incrementate (saper fare), sia tecnico-professionali, come gli strumenti e le competenze di organizzazione di progetti sociali e di conduzione di gruppi, sia di validazione e regolazione delle emozioni, di lavoro in gruppo, di comunicazione efficace, di iniziativa personale e di gestione e organizzazione. Rispetto all'orientamento vocazionale, ritorna la motivazione alla professione di psicologa e nel sociale (n=9). Da notare alcune applicazioni future non menzionate in risposta al quesito precedente, quali:

- la volontà di chiarire una discussione avvenuta nell'ente con un membro dell'equipe
- l'impegno a far valere la rabbia in funzione del cambiamento di un impedimento strutturale
- il mettersi in gioco e prendere l'iniziativa per poter essere coinvolta e collaborare (n=2)
- la motivazione ad agire nel caso si ripresenti una situazione di disagio come quella vissuta

Nella dimensione del saper essere, le generalizzazioni e le applicazioni future rilevate riguardano nuovamente elementi di consapevolezza di sé e delle proprie emozioni, di pensiero autonomo e critico, di resilienza e di autostima. Dal questionario di P7 emerge una generalizzazione aggiuntiva, riguardante questi ultimi due aspetti, "ho

capito che non devo giudicarmi troppo severamente se non mi sento completamente a mio agio in un nuovo contesto di lavoro” (P7), assieme al riconoscimento dell’importanza del tempo e dell’esperienza nel provare fiducia e comfort in un nuovo ambiente professionale.

Riguardo il saper vivere insieme, le generalizzazioni e applicazioni future emerse dai questionari riprendono elementi di scoperta dell’altro, in una posizione di sospensione del giudizio e di apertura a diverse opinioni, percezioni e interpretazioni altrui. Tra le attitudini prosociali, oltre alla conferma della motivazione al lavoro nel sociale e come psicologa (n=5), per la creazione di spazi sicuri e di sensibilizzazione, emerge la consapevolezza delle ingiustizie e delle problematiche locali e globali, e la volontà di contribuire al cambiamento:

“Ho acquisito una consapevolezza più profonda riguardo alle ingiustizie e alle violenze presenti nel mondo. Questa consapevolezza, sebbene possa portare a sentimenti di impotenza, mi ha anche spinto a nutrire una speranza nel potenziale di cambiamento e crescita delle persone coinvolte.” (P5)

“Ritengo in futuro di voler far valere di più la mia rabbia, ascoltare da dove deriva e utilizzarla, incanalarla in una maniera funzionale, per far sì che un impedimento strutturale, istituzionale, cambi.” (P1)

“Voglio continuare a sviluppare queste abilità [di ascoltare e sostenere gli altri] nel futuro, contribuendo a rendere il mondo un posto migliore attraverso le mie azioni.” (P7)

Infine, riguardo le generalizzazioni e applicazioni future degli aspetti di formazione alla partecipazione sociale, civica e solidale, le partecipanti hanno riferito le capacità (apprese e/o incrementate) di decostruzione dei preconcetti, di relazione e di scambio interculturale, di fornire spazio e voce all’altro e del valore dato alla cura in senso ampio (*cuidado*).

Saranno ora discussi i risultati osservati relativi agli apprendimenti percepiti dalle partecipanti, nella cornice delle dimensioni del sapere (Delors, 1996), degli apprendimenti promossi dal programma di *GloCal Service-Learning* Intereurisland (Andrian, 2018) e degli obiettivi formativi di un percorso in psicologia (APA, 2013),

con un focus sugli elementi di apprendimento ricorrenti e significativi e sulle aree di apprendimento più carenti, riflettendo successivamente sui limiti e sulle prospettive future della ricerca.

## CAPITOLO 4

### Discussione e conclusioni

#### 4.1 Discussione

Il presente studio si è proposto di approfondire gli apprendimenti derivanti dalla partecipazione al programma Intereurisland, una proposta di *Service-Learning* Internazionale con approccio *GloCal*, a partire dall'analisi di quanto riportato da un gruppo di studentesse e tirocinanti partecipanti, attraverso il questionario semi-strutturato dell'apprendimento esperienziale di David Kolb (Kolb, 1984; Andrian, 2018). Gli apprendimenti percepiti sono stati analizzati nella cornice dei saperi proposta dall'UNESCO (Delors, 1996), con l'obiettivo di indagare lo sviluppo di conoscenze a livello accademico, di competenze professionali e interculturali e di valori di responsabilità civica globale, con un'attenzione particolare all'indagine del raggiungimento degli obiettivi formativi, proposti dall'APA (2013), di un percorso in psicologia, l'ambito di formazione delle partecipanti allo studio.

Gli apprendimenti a livello di contenuti accademici e curriculari sono stati rilevati all'interno della categoria del sapere teorico, e rientrano tra le conoscenze psicologiche di base degli obiettivi formativi definiti dall'APA (2013). In particolare, gli apprendimenti riguardano gli ambiti della psicologia di comunità, clinica, sociale e dello sviluppo, come ad esempio il processo di elaborazione di un progetto sociale e il valore della riconnessione all'infanzia. Anche nella categoria del saper fare è stato rilevato un riferimento ai contenuti curriculari: “sto apprendendo delle competenze professionali nell'ambito specifico della psicologia di comunità e della progettazione di interventi che sento in linea con il mio percorso di studi e che mi sta permettendo di mettere in pratica le mie conoscenze teoriche e pratiche” (P2). Dall'analisi dei dati raccolti, sono emersi il valore della regolazione delle emozioni e l'importanza del tempo, della presenza e dell'ascolto empatico, sia per il paziente, sia per le stesse partecipanti. Questi elementi si collegano anche ai contenuti dell'insegnamento “Relazioni interpersonali e dinamiche di gruppo”, proposto dal master PPGESA, del Dipartimento di Scienze Umane DCH III, UNEB e frequentato dal campione, come condizioni fondamentali per la relazione educativa e di aiuto, i cui tre elementi centrali sono l'empatia, l'autenticità-congruenza (favorita dalla consapevolezza emotiva) e la considerazione positiva incondizionata (Rogers, 1958), quest'ultima rilevata

nell'aspetto di sospensione del giudizio all'interno del saper vivere insieme. Si sottolinea che queste consapevolezza sono emerse a partire dalla riflessione successiva all'esperienza pratica, come previsto dal ciclo dell'apprendimento esperienziale di Kolb (1984), che si suggerisce favorisca l'apprendimento rispetto a una conoscenza limitata allo studio teorico o alla pratica scollegata dalla teoria, come riporta Tapia (2006a, p.134): "quando gli studenti si impegnano attivamente nella ricerca di informazioni, quando hanno l'opportunità di applicare concetti teorici in contesti reali [...], possiedono un maggior interesse per la conoscenza, e solitamente apprendono di più e meglio di quando studiano per il voto". Si è osservato, infatti, che la proposta pedagogica del *Service-Learning* ha favorito nelle partecipanti l'apprendimento di contenuti curricolari, nello specifico in ambito psicologico, attraverso l'applicazione degli stessi in un'esperienza pratica con la comunità, con un ruolo da protagoniste, e la successiva riflessione e generalizzazione (NYLC, 2005; Fiorin, 2016).

Un contenuto teorico importante e ricorrente nei risultati, riguarda l'importanza del supporto e della sensibilizzazione alla salute mentale, in particolare in riferimento alla produzione di cura (*cuidado*), concetto che le studentesse hanno potuto scoprire e/o approfondire all'interno del programma. "Per il futuro ho imparato il valore di questa parte del 'cuidado' (prendersi cura), che si rivolge a una dimensione più ampia, che va oltre la seduta con la/o psicologa/o e voglio mantenere e applicare quest'ottica più ampia del lavoro terapeutico" (P6). Come spiegano Cabral e Merhy (2024), è importante educare i (futuri) professionisti della salute mentale ad avere una visione ampia e critica della produzione di cura, che vada oltre la pratica terapeutica tradizionale e l'ottica egemonica e capitalista della salute mentale. Questo concetto implica un'analisi critica delle concezioni di normalità, patologia e benessere (ibidem) e la promozione di interventi in cui l'utente sia soggetto attivo, che considerino il suo contesto familiare, storico e socio-politico, e ne favoriscano l'autonomia, le relazioni e l'inserimento sociale (CFP, 2022), principi alla base della deistituzionalizzazione della sofferenza psichica e dell'implementazione dei CAPS in Brasile (*Presidência da República*, 2001; CFP, 2022). La decostruzione del concetto egemonico eurocentrico di cura e salute mentale, in favore dell'integrazione tra sapere tecnico e saperi popolari per la promozione della salute (Campos, 2003), risulta particolarmente rilevante in Brasile, Paese in cui la colonizzazione europea come atto violento e le ripercussioni attuali non

sono ancora state completamente riconosciute e risolte (Cabral & Merhy, 2024). Sempre dall'analisi dei dati, ci si rende conto che l'assunzione di quest'ottica della produzione di cura è un importante apprendimento per il campione analizzato, sia in quanto future psicologhe, a livello di conoscenze teoriche e pratiche, ma anche nello sviluppo del pensiero critico e della responsabilità sociale e etica globale, che, nella cornice del *Service-Learning*, è stato possibile grazie all'immersione nel contesto (Andrian, 2024) e al tempo dedicato alla riflessione sull'esperienza, fondamentale nel processo formativo (Kolb, 1984; Cabral e Merhy, 2024). L'internazionalizzazione e l'approccio *GloCal* del programma, inoltre, hanno favorito la consapevolezza interculturale e la critica a una visione unitaria della salute mentale e della produzione di cura.

Alcuni apprendimenti all'interno della dimensione del sapere teorico riguardano elementi di cultura generale, quali il funzionamento del sistema carcerario e processuale, la cultura hip-hop e quanto la religione possa influenzare le opinioni. Come sostenuto da Delors (1996), queste conoscenze generali favoriscono la comunicazione e la sinergia tra persone e discipline e soddisfano l'obiettivo formativo della comunicazione stabilito dall'APA (2013). L'interdisciplinarietà, elemento fondante di Intereurisland, permette agli studenti di collegare, sintetizzare e integrare informazioni provenienti da diverse discipline per creare nuove conoscenze (Braßler, 2018) e nel programma questa caratteristica si può osservare nello sviluppo delle conoscenze citate, nella collaborazione con diversi professionisti, nella formazione su contenuti sociali, psicologici, pedagogici e interculturali, e nell'insegnamento della propria lingua, riportato tra gli apprendimenti del saper fare: "Sono stata in grado di gestire un corso, di insegnare la mia lingua e condividere elementi della mia cultura. [...] Un'esperienza di messa in discussione, di apprendimento sulla propria cultura e di scambio con l'altra" (P2). Quest'ultimo elemento di interdisciplinarietà, oltre ad aver permesso lo sviluppo di competenze professionali nell'ambito pedagogico, ha favorito lo scambio interculturale, uno degli elementi centrali del programma, che sarà discusso negli apprendimenti relativi alla dimensione del saper vivere insieme.

Gli apprendimenti a livello professionale sono stati individuati nella dimensione del saper fare, che comprende due degli obiettivi formativi proposti dall'APA (2013), quali la comunicazione e, appunto, lo sviluppo professionale. Si osserva che le competenze riferite dalle partecipanti sono state sviluppate proprio grazie all'esperienza

di *Service-Learning*, in quanto il loro protagonismo nelle attività con l'ente e la comunità, collegate ai contenuti curricolari (Fiorin, 2016), e l'elaborazione successiva dell'esperienza (NYLC, 2005), hanno permesso loro di sperimentarsi, apprendendo, nell'elaborazione di progetti sociali, nella conduzione di gruppi di prevenzione e supporto, nella creazione di relazioni di fiducia, nella regolazione delle emozioni e dell'empatia, nell'offerta di supporto e nell'utilizzo di dinamiche e strumenti pratici. Le partecipanti hanno riferito anche apprendimenti nelle abilità trasversali di lavoro in gruppo, di comunicazione efficace, di iniziativa personale e di competenze di organizzazione e gestione. Riguardo l'obiettivo formativo della comunicazione sostenuto dall'APA (2013), gli apprendimenti rilevati si riferiscono ad abilità comunicative efficaci sia all'interno dell'equipe, sia con l'utenza, sia in ambito interculturale.

In generale, gli apprendimenti emersi in ambito professionale nella letteratura sul *Service-Learning* riguardano maggiormente abilità trasversali quali le competenze sociali, comunicative e interpersonali, di pensiero critico-analitico e di problem solving (Astin et al, 2000; Salam et al, 2019) e nell'ambito psicologico, in particolare, l'attenzione si è spesso rivolta solo alla rilevazione dello sviluppo di responsabilità sociale e etica (Bringle et al, 2016). È interessante osservare che in questo caso gli apprendimenti rilevati confermano quanto già emerso in letteratura, ma includono anche abilità pratiche specifiche dell'ambito psicosociale, quali l'elaborazione di progetti sociali, la conduzione di gruppi e l'utilizzo di dinamiche e strumenti pratici della disciplina. Ad esempio, P3, riflettendo su una dinamica appresa e applicata durante un gruppo con gli utenti del CAPS AD, afferma: “riscoprire le tue passioni dopo tanto tempo di trascuratezza di te stesso non è effettivamente banale e ripensare alla nostra infanzia è stato un aiuto enorme, porta a una ri-connessione con una parte intima, profonda, a volte difficile da recuperare perché spesso dimenticata. Ma che invece, dice e racconta tanto di noi” (P3) e come generalizzazione e applicazione per il futuro aggiunge: “Ho imparato una dinamica molto importante che vorrò assolutamente riproporre” (P3). In particolare, molti di questi apprendimenti sono stati rilevati in riferimento ai progetti specifici di *Service-Learning* proposti dalle stesse partecipanti il cui sviluppo e implementazione hanno effettivamente dato loro la possibilità di applicare le conoscenze curricolari in ambito solidale e sperimentarsi

nell'organizzazione e nella gestione delle attività, per le quali sono state necessarie capacità di collaborazione e comunicazione, che il campione ha riconosciuto di aver applicato e incrementato.

Gli apprendimenti rilevati riguardo l'ambito professionale, dunque, suggeriscono l'efficacia del programma Intereurisland sullo sviluppo di competenze professionali pratiche sia specifiche sia trasversali. Tuttavia, si osserva una carenza degli apprendimenti curricolari e professionali in ambito clinico, a favore delle competenze riguardanti interventi di comunità. Una possibile spiegazione può essere individuata nel carattere psicosociale degli enti in cui è stato svolto il tirocinio, nei quali il colloquio psicologico era solo uno dei servizi implementati e spesso aveva funzione preventiva e supportiva piuttosto che clinica. L'assistenza psicosociale offerta da questi enti, basandosi su un modello di clinica ampliata, considera diversi aspetti della vita dell'utente e si propone di favorire il suo coinvolgimento e autonomia integrando interventi indipendenti dal setting terapeutico tradizionale (CFP, 2022), ma non prescinde dal sapere clinico e sanitario dei professionisti (Campos et al, 2014). Dunque, per i futuri tirocinanti in formazione in psicologia clinica, si suggerisce di incrementare le attività a fianco del tutor psicologo e i momenti di feedback e supervisione con lo stesso, sempre nell'ottica del modello dell'apprendimento esperienziale, in cui la riflessione sull'esperienza pratica favorisce gli apprendimenti significativi (Kolb, 1984).

Nella dimensione professionale si osserva anche un orientamento vocazionale al mondo del lavoro, a conferma di quanto riportato da Tapia (2006a) come impatto del *Service-Learning*. Nello specifico, nel campione è emersa una conferma della motivazione a voler intraprendere la carriera di psicologa, in particolare nel ruolo di facilitatrice e organizzatrice di progetti sociali, come mezzo per la relazione e il coinvolgimento tra utenti e come punto di riferimento e fonte di supporto e di sensibilizzazione, ancora una volta nell'ottica di produzione di cura in cui l'utente sia considerato nella sua totalità, attivo e in relazione. Questa conferma riguarda l'area professionale ma implica anche uno sviluppo della responsabilità sociale ed etica, altro obiettivo formativo tra quelli definiti dall'APA (2013).

Tra le applicazioni per il futuro, oltre alle generalizzazioni degli apprendimenti già discussi e alcuni nuovi elementi riguardanti la capacità di iniziativa, è emersa una

volontà importante di una partecipante, di voler chiarire una discussione avvenuta con un membro dell'equipe nell'ente: "per il futuro: trovare un momento per riparlare della discussione avuta, per una questione di chiarezza e tranquillità personale" (P2). Questo proposito riguarda le competenze comunicative e di lavoro in gruppo e coinvolge i contenuti curricolari, nello specifico le tecniche di comunicazione non violenta, approcciata nell'insegnamento "Relazioni interpersonali e dinamiche di gruppo", come metodo di comunicazione basato sull'empatia e sulla comprensione reciproca, allo scopo di migliorare le relazioni personali e professionali (Rosenberg, 2006).

Nella dimensione del saper essere sono stati rilevati alcuni apprendimenti che non si collegano direttamente all'oggetto d'interesse dello studio, tra cui consapevolezza su di sé e elementi di autostima e resilienza, che tuttavia risultano indirettamente funzionali agli obiettivi indagati. Ad esempio, sostiene Delors (1996, p.104) "la scoperta dell'altro passa necessariamente per la conoscenza di sé", che si configura quindi come prerequisito importante per le competenze interculturali; la resilienza, invece, in quanto capacità di abbracciare le difficoltà come possibilità di crescita e di superamento, risulta importante per la responsabilità civica e la proattività solidale (Tapia, 2006a).

Inoltre, tra gli apprendimenti rilevati nel saper essere è emerso lo sviluppo del pensiero autonomo e critico, nella capacità di mettersi in discussione pur sapendo mantenere i propri valori e idee, che le partecipanti hanno potuto sperimentare grazie alla proposta del Service-Learning. Come sostenuto da Battistoni e colleghi (2009), il *Service-Learning* offre l'opportunità agli studenti di uscire dalla bolla universitaria, attraverso un coinvolgimento diretto con la comunità, e il confronto in prima persona ha offerto alle partecipanti la possibilità di esprimere le proprie opinioni, riflettere e sviluppare una nuova visione o confermare la propria idea e i propri valori. Dagli apprendimenti riferiti dalle partecipanti, si osserva che alcuni episodi all'interno degli enti le hanno messe in discussione, ma hanno permesso loro di riconoscere come validi i propri valori e le proprie opinioni, confermandoli ed esprimendoli. Ad esempio, una studentessa ha affermato, in seguito a un seminario sull'aborto tenuto da un medico antiabortista, "Questo evento mi ha portato a riflettere su quanto appartengo a una bolla sociale e culturale che raramente esce dalla propria sfera di influenza" (P7) e di essere consapevole della necessità di essere aperti a conoscere anche le opinioni con cui non si

concorda per comprendere appieno un argomento. Le partecipanti hanno potuto sviluppare il pensiero autonomo e critico anche affrontando il concetto di produzione di cura discusso precedentemente, e nello scambio interculturale, elemento centrale di un programma di *Service-Learning* Internazionale (Bringle & Hatcher, 2011), favorito dall'approccio *GloCal*. Una partecipante, ad esempio, ha riconosciuto criticamente la presenza di “tanti preconcetti che richiedono un profondo lavoro di decostruzione”(P3), sia in riferimento alla salute mentale, sia in ambito interculturale, nell'ottica della decostruzione della prospettiva egemonica eurocentrica (Cabral & Merhy, 2024).

Il programma ha permesso anche lo sviluppo di competenze interculturali, rilevate nella dimensione del saper vivere insieme e riguardanti la capacità di mettersi nei panni dell'altro, di confrontarsi e comprendere visioni diverse del mondo, di decostruire i propri preconcetti e di scambio orizzontale con un'altra cultura. Gli apprendimenti rilevati confermano quanto definito da Bringle & Hatcher (2011) riguardo la funzione del *Service-Learning* Internazionale sullo sviluppo delle competenze interculturali attraverso l'interazione diretta, favorite in particolare dall'approccio *GloCal*. Infatti, le partecipanti hanno riferito una serie di apprendimenti sviluppati a partire da episodi avvenuti all'interno delle attività nella comunità previste dal programma, in particolare il tirocinio nell'ente e il corso di italiano, in cui le interazioni sono state favorite dalle prospettive critiche caratterizzanti l'approccio *GloCal*, quali l'immersione nel contesto, la conoscenza della lingua locale e l'educazione contestualizzata (Andrian, 2024). Andrian (2024, p.83) spiega infatti che il *Service-Learning* “prevarica e supera i muri dell'università, addentrandosi nella comunità e cercando il più possibile l'interazione, il dialogo, la collaborazione, la comprensione, gestione e risoluzione dei problemi della stessa comunità assieme alle persone che la costituiscono”, da cui “la relazione con la comunità necessita la conoscenza e l'utilizzo della lingua della stessa comunità” (ibidem). La conoscenza della “lingua” locale include non solo gli slang, ma anche elementi contestuali come la cultura e gli aspetti socio-politici, ed è stata resa possibile dalla preparazione nella fase di Pre-Mobilità, ma soprattutto dall'immersione e dall'interazione nel contesto, in un circolo virtuoso a cui si è aggiunto il processo trasversale di educazione contestualizzata, che supporta una conoscenza approfondita della dimensione locale per instaurare successivamente un dialogo con il globale (dos Santos Reis, 2020). Si osserva chiaramente che il protagonismo delle partecipanti nella

collaborazione con le comunità locali (gli utenti e l'equipe dell'ente o gli studenti del corso di italiano), abbia favorito lo sviluppo e l'applicazione di competenze interculturali, anche tramite i contenuti curricolari relativi alle conoscenze psicologiche, sociali e contestuali, come previsto dal *GloCal Service-Learning*.

Da diverse consapevolezze riferite dalle partecipanti emergono apprendimenti riguardanti la responsabilità civica, etica e sociale globale, uno degli obiettivi formativi sia di un percorso in psicologia (APA, 2013) sia del programma Intereurisland (Andrian, 2018). È già stata argomentata l'importanza del *GloCal Service-Learning* in un mondo sempre più interconnesso e globalizzato (Braßler, 2018) e attraversato da crisi e problematiche ad ampio raggio (Heading & Zahidi, 2023), per lo sviluppo di queste competenze civiche (Fiorin, 2016; Andrian, 2024). Sempre dall'analisi dei dati raccolti, si osserva che, come suggerito da Delors (1996), lo sviluppo delle attitudini prosociali è avvenuto attraverso la scoperta dell'altro e la collaborazione. La percezione di un utente "come un essere umano nella sua pienezza" da parte di una partecipante e di "senso di umanità e dignità" (P3), oltre al confronto in prima persona con le diversità nei punti di vista, nelle visioni del mondo, nelle situazioni di vita, unite a "una consapevolezza più profonda riguardo alle ingiustizie e alle violenze presenti nel mondo" (P5), hanno posto le basi per lo sviluppo di questo senso di responsabilità, che P5 ha espresso come "spinta alla speranza nel potenziale di cambiamento e crescita nelle persone coinvolte". La responsabilità civica, etica e sociale si è manifestata in attitudini prosociali relative alla produzione di cura che consideri l'utente attivo e nella sua totalità e alla motivazione al ruolo di psicologa nel sociale, come facilitatrice e mediatrice, usando le proprie competenze per aiutare gli altri e offrire supporto a tutti in modo equo. Il senso di responsabilità si traduce anche nell'importanza data alla decostruzione dei preconcetti e alla creazione di spazi sicuri e utili al cambiamento e al coraggio. In particolare, si osserva l'importanza del *GloCal Service-Learning*, che ha permesso queste consapevolezze attraverso il contatto diretto e la collaborazione con la comunità, e lo sviluppo di prospettive future di applicazione attraverso la riflessione sugli apprendimenti. Infatti, nella dimensione del saper vivere insieme sono emersi anche degli apprendimenti relativi alla proattività e alla formazione per la partecipazione sociale, che si riferiscono alla volontà di contribuire al cambiamento, a partire dalla consapevolezza delle ingiustizie e delle problematiche locali e globali. Si è

verificato quanto incoraggiato da Fiorin (2024), ossia che il pensiero critico si traduca in pensiero etico e nell'assunzione di responsabilità personale, che il *Service-Learning* favorisce portando gli studenti a conoscere i problemi presenti nella realtà, assieme alla possibilità di intervenire applicando le competenze accademiche e accrescendole attraverso l'esperienza realizzata (ibidem).

Si osserva inoltre che l'approccio *GloCal*, nel dialogo tra locale e globale, ha permesso di acquisire “una consapevolezza più profonda riguardo alle ingiustizie e alle violenze presenti nel mondo” (P5), che apre la responsabilità civica ad uno sguardo globale. Come sostengono García e Longo (2013), rivolgersi al globale con l'attenzione al locale permette di realizzare che i problemi di una comunità riguardano altre aree nel mondo ma anche dare valore alle comunità locali e sviluppare la consapevolezza della vulnerabilità delle culture rispetto ad un approccio uniformante. Emerge nuovamente l'importanza dell'approccio *GloCal*, con l'educazione contestualizzata tra i suoi elementi costituenti, che “propone una forte critica ad un'educazione globalizzante, dominante e (nuovamente) colonizzatrice, tecnicista e di trasmissione di un sapere ‘neutro’ e soggiogato alle scelte e prospettive capitalistiche e di potere a livello globale” (Andrian, 2024, p.86), non negando la dimensione globale, ma promuovendo una conoscenza del sapere locale per mettersi in posizione di dialogo paritario e di scambio bidirezionale (dos Santos Reis, 2020). Questi apprendimenti si sono effettivamente sviluppati nel campione oggetto di studio, ma sono emersi maggiormente in altri momenti di riflessione, anziché attraverso lo strumento utilizzato per la raccolta dei dati, come sarà discusso nella sezione dei limiti e prospettive future.

“tutti i momenti che mi hanno permesso di conoscere la storia del Brasile e la cultura della Bahia, che mi hanno fatto apprendere tanto sull'anti-colonialismo, sul privilegio, sul capitalismo e sulle conseguenze e l'impatto che questo ha avuto lì; che hanno fatto sì che io mi jogassi, mi mettessi in gioco, dubitassi, riflettessi, facessi domande, che ci provassi e che ci credessi” S., Report finale, Bea&Intereurisland, Equipe 2023 (Intereurisland, 2024)

Degli obiettivi formativi di un percorso di psicologia definiti dall'APA (2013), oggetto di indagine dello studio, solo le competenze nella ricerca scientifica non sono emerse tra gli apprendimenti rilevati tramite il questionario semi-strutturato di Kolb

(1984). Tuttavia, il programma offre la possibilità di sviluppare un progetto di tesi al suo interno, favorendo lo sviluppo di queste competenze, come nel caso dell'autrice della presente tesi, che è stata anche una delle partecipanti allo studio. Dunque, nonostante non siano stati rilevati direttamente nella raccolta dei dati, poiché l'analisi e discussione sono avvenute dopo l'esperienza, si può osservare il verificarsi di apprendimenti relativi alla ricerca scientifica in almeno una delle partecipanti.

## **4.2 Limiti e prospettive future**

Nonostante siano stati confermati la maggior parte degli apprendimenti che ci si proponeva di indagare, lo studio presenta alcune limitazioni che saranno ora presentate e discusse, assieme ad alcune proposte relative a prospettive future per eventuali nuove ricerche e/o approfondimenti delle esperienze vissute attraverso il programma Intereurisland e il Progetto BEA.

La generalizzabilità dei risultati è limitata dal tipo di analisi condotta e dal basso numero del campione ( $n=7$ ), quest'ultimo dettato dalla contingenza del numero di adesioni e di posti ciclicamente disponibili per la partecipazione al programma. L'utilizzo di una metodologia di analisi qualitativa è stato scelto poiché funzionale all'approfondimento del vissuto soggettivo delle partecipanti (Corbetta, 1999), in quanto si andava ad indagare la loro percezione degli apprendimenti, ed è stato fondamentale per far emergere una serie di esperienze e competenze a livello professionale, personale, sociale e civico che altrimenti sarebbe stato difficile rilevare. Tuttavia, non è stata attenzionata la rilevanza statistica, escludendo la rappresentatività e generalizzabilità dei dati, oltre che l'individuazione di un meccanismo causale, prerogative dell'analisi quantitativa. Per questo si suggerisce, nei prossimi cicli del programma e con le future Equipe, di realizzare in aggiunta una ricerca di tipo quantitativo (anche pre e post esperienza) e integrare i risultati, per contribuire alla conoscenza dei fenomeni sociali da diversi punti di vista (Corbetta, 1999). Inoltre si propone, come prospettiva futura, un confronto tra gli apprendimenti attesi, rilevabili all'interno dei progetti formativi definiti all'inizio del programma, e gli apprendimenti percepiti dei futuri partecipanti, per indagare se le aspettative formative sono state soddisfatte e se e quali apprendimenti inattesi si sono verificati.

Si puntualizza inoltre che la realizzazione dell'analisi dei dati da parte di una delle componenti del campione può aver facilitato la comprensione dei dati, grazie alla conoscenza del contesto, ma averne influenzato la lettura, nonostante l'autrice della presente tesi abbia mantenuto un approccio da osservatrice esterna sul materiale raccolto e sia stata affiancata dalla supervisione del coordinatore. Per questa ragione, e per una maggiore affidabilità dei dati, dunque, si suggerisce, come prospettiva per possibili ricerche future, l'introduzione di un doppio coder, possibilmente esterno, che analizzi separatamente le risposte al questionario.

Come anticipato sopra, lo strumento utilizzato è risultato poco efficace nel rilevare gli apprendimenti relativi al dialogo tra locale e globale e alla decostruzione delle proprie prospettive etnocentriche, tra gli obiettivi dell'approccio *GloCal* (Andrian, 2024), emersi maggiormente in altri momenti di riflessione delle partecipanti (ad esempio, nel Report finale di S.) e collegati ai contenuti curriculari degli insegnamenti frequentati (Andrian, 2024). Si suggerisce l'utilizzo di domande più specifiche, seppur non induttive, che vadano ad indagare gli apprendimenti derivanti dal carattere internazionale e *GloCal* dell'esperienza.

Ricordando che il *Service-Learning* si caratterizza per "l'intenzione a beneficiare equamente chi offre e chi riceve il servizio e assicurare la stessa attenzione al servizio che è fornito e all'apprendimento che si verifica" (Furco, 1996, p.5), si ritiene interessante, come ulteriore prospettiva e possibile proposta di tesi, condurre un'analisi approfondita dei benefici del programma a livello della comunità e degli enti in cui e con cui viene svolto il servizio, che questo studio non ha considerato, focalizzandosi sui risultati relativi agli apprendimenti. A titolo esemplificativo, di seguito i feedback lasciati da due utenti (rispettivamente, dei centri CAPS IJ e *Pastoral da Mulher*) riguardo i progetti specifici di *Service-Learning* elaborati dalle partecipanti allo studio, a cui le utenti hanno partecipato come membri della comunità in cui è stato svolto il tirocinio.

"Guarda, molte cose mi segnano in questo momento, il primo giorno di teatro è stato il giorno in cui sono uscita dall'ospedale, triste e stavo così male. È bastato arrivare qui e mi sono sentita bene. Ho sorriso. [...] Io mi fido di voi", G., utente del CAPS IJ e partecipante al progetto specifico di *Service-Learning* elaborato da P4 e P6.

“[...] è importante parlare di cose di cui si ha vergogna [il piacere femminile e il tabù della vulva] in gruppo” P., utente della *Pastoral da Mulher* e partecipante al progetto specifico di *Service-Learning* elaborato da P1 e P7.

### 4.3 Conclusioni

*“Nei processi formativi - come nei viaggi lunari - i tatuaggi sono incisi sulla pelle, che lo si percepisca o meno. Tuttavia, è essenziale garantire il tempo per fermarsi a raccogliere questi effetti, prodotti negli incontri - il tempo della manifestazione.”* (Cabral e Merhy, 2024, p. 178)

Gli apprendimenti percepiti rilevati dalla partecipazione all’esperienza di *GloCal Service-Learning* Intereurisland/BEA del campione di studentesse e/o tirocinanti di psicologia (Equipe 2023) in mobilità verso il Brasile, hanno confermato gli apprendimenti attesi, ad eccezione delle competenze di ricerca scientifica richieste dall’APA (2013), rilevate solo indirettamente in una delle partecipanti, autrice della presente tesi.

Tra gli apprendimenti in ambito accademico e professionale si è vista l’applicazione di contenuti curricolari e lo sviluppo di nuovi saperi, in ambito psicosociale e non solo. Sono emerse abilità professionali specifiche e trasversali, tra cui quelle di comunicazione, mentre le conoscenze e le competenze in ambito clinico sono state più carenti. Tuttavia, le partecipanti hanno sviluppato un importante concetto di produzione di cura “in senso ampio”, che si collega alle abilità di pensiero critico, di responsabilità sociale e di decostruzione dell’etnocentrismo. Lo sviluppo del pensiero autonomo e critico è emerso anche nell’abilità riferita di mettersi in discussione ma anche di mantenere le proprie posizioni e valori, quando considerati validi. Gli apprendimenti relativi alle competenze interculturali sono stati favoriti in particolare dalle prospettive critiche dell’approccio *GloCal*, quali l’immersione nel contesto, la conoscenza della lingua locale e l’educazione contestualizzata, che hanno favorito anche il carattere globale della responsabilità civica, etica e sociale, sviluppata attraverso il contatto diretto e la collaborazione con la comunità. Le partecipanti hanno affermato la volontà di applicare in futuro le conoscenze e competenze apprese, a livello professionale ma non solo, caratterizzata dalla responsabilità civica globale e da uno

spirito proattivo: “contribuendo a rendere il mondo un posto migliore attraverso le mie azioni” (P7).

Lo scopo e il merito del *Service-Learning* è proprio questo, “portare gli studenti a conoscere i problemi presenti nella realtà e, grazie allo sviluppo delle loro competenze accademiche, a saper intervenire, offrendo un significativo contributo al bene comune. La possibilità di fare qualcosa per gli altri e per l’ambiente consente agli studenti non soltanto di crescere nella coscienza etica e nella responsabilità sociale, ma di diventare ancora più competenti grazie all’esperienza realizzata” (Fiorin, 2024, p.13-14). L’approccio *GloCal* apre questa prospettiva a un’ottica di comunicazione interculturale, paritaria e consapevole tra locale e globale, e di responsabilità civica globale (Andrian, 2024), valori fondamentali anche nella professione di psicologo (APA, 2013; CNOP, 2023), nell’ottica di educare ‘cittadini psicologicamente alfabetizzati’ (McGovern et al, 2010). Questo studio si configura come un’ulteriore evidenza a favore di questa proposta pedagogica, che risulta in linea con l’idea di educazione promossa da Freire (1987), in cui gli studenti siano agenti attivi e sviluppino senso critico, responsabilità civica e spirito proattivo e orientato alla libertà. La proposta, inoltre, risulta particolarmente indicata per un percorso di formazione in psicologia, nonostante si suggerisca la necessità di un maggiore collegamento ai contenuti curriculari e professionali nell’ambito clinico.

Alla luce di quanto emerso e discusso, si incoraggia l’implementazione e la diffusione della proposta pedagogica del *GloCal Service-Learning* per la formazione di cittadini competenti non solo professionalmente, ma anche a livello personale, sociale, civico e globale, che mettano a disposizione le loro competenze per il benessere comune (Fiorin, 2016; 2024), riassunto bene nelle parole di una partecipante riguardo i suoi apprendimenti:

“Ho appreso che posso realizzare progetti di successo collaborando con altre persone. Mi sono sentita soddisfatta perché questo tipo di lavoro riflette ciò che amo fare nella mia vita: creare progetti per contesti sociali” (P5).

## Bibliografia e sitografia

Abdulwahed, M., & Nagy, Z. K. (2009). Applying Kolb's Experiential Learning Cycle for Laboratory Education. *Journal of Engineering Education*, 98(3), 283–294.

American Psychological Association, APA (2013). *APA guidelines for the undergraduate psychology major: Version 2.0*. <https://teachpsych.org/Resources/Documents/otrp/APA/APA%20Guidelines%20for%20the%20Undergraduate%20Psycholog%20Major%202.0.pdf>

Andrian, N. (2017). Intereurisland: Una ricerca e un modello in merito a processi di Internazionalizzazione di esperienze di Responsabilità Sociale dell'Università Nicola Andrian. *Plurais-Revista Multidisciplinar*, 2(2), 46-67.

Andrian, N. (2018). INTEREURISLAND. Da una ricerca sul campo ad un possibile modello per l'internazionalizzazione di esperienze di responsabilità sociale dell'Università.

Andrian, N. (2020a). Linhas do tempo: um resgate histórico do intercâmbio entre a UNEB e a UNIPD & do Progetto BEA como percursos que conduziram a organização do I Colóquio Brasil Itália. *Revista ComSertões*, 8(1), 15-37.

Andrian, N. (2020b). A Service-Learning approach in new strategies for processes of internationalization of university social responsibility experiences—The INTEREURISLAND cyclicity. In *El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global* (pp. 621-638). UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Andrian, N., & Carvalho Teles, E. (2021). GloCal Service Learning e Educomunicazione. Sfide per un'educazione popolare, un dialogo interculturale e intersettoriale alla luce del pensiero di Paulo Freire. *Educazione Aperta*, (10).

Andrian, N., & Sartori, E. (2023). The 'Courage' in children's victims of violence in North-East Brazil. An experience of GloCal Service-Learning. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 23(2), 274-285.

Andrian, N. (2024). *GloCal Service-Learning Aprendizagem Solidária GloCal*. Editora BAGAI.

Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). How service learning affects students. *Higher Education*, 144.

Barros, R. P. D., Henriques, R., & Mendonça, R. (2000). Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. *Revista brasileira de ciências sociais*, 15, 123-142.

\*Basaglia, F. (2013). *L'istituzione negata*. Baldini & Castoldi.

Battistoni, R. M., Longo, N. V., & Jayanandhan, S. R. (2009). Acting locally in a flat world: Global citizenship and the democratic practice of service-learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 13(2), 89-108.

Braßler, M. (2018). Interdisciplinary Glocal Service Learning—Enhancement of Students' Interdisciplinary Competence, Self-Awareness and Glocal Civic Activism. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(2), 81-98.

Brasil (2020). Decreto nº 10.296, de 30 de março de 2020. Dispõe sobre a Região Administrativa Integrada de Desenvolvimento do Polo Petrolina e Juazeiro e institui o seu Conselho Administrativo. Brasília, DF: Planalto.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2011). International service learning. In *International service learning* (pp. 3-28). Routledge.

Bringle, R. G., Ruiz, A. I., Brown, M. A., & Reeb, R. N. (2016). Enhancing the psychology curriculum through service learning. *Psychology Learning & Teaching*, 15(3), 294-309.

Cabral, B. & Merhy E. (2024). Formação e produção do cuidado em saúde mental: notas encarnadas em um devir-docente sertanejo. In *GloCal Service-Learning / Aprendizagem Solidária GloCal* (pp.162-180). Editora BAGAI.

CEAM (2024). Centro Especializado de Atendimento à Mulher. <https://petrolina.pe.gov.br/cartadeservico/centro-especializado-de-atendimento-a-mulher-ceam/>

Campos G.W.S. (2003) *Saúde Paidéia*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec

Campos, G. W. D. S., Figueiredo, M. D., Pereira Júnior, N., & Castro, C. P. D. (2014). A aplicação da metodologia Paideia no apoio institucional, no apoio matricial e na clínica ampliada. *Interface-comunicação, saúde, educação*, 18, 983-995.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5th ed.). Routledge.

Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino.

Conselho Federal de Psicologia (Brasil) (2022). *Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) no CAPS — Centro de Atenção Psicossocial / Conselho Federal de Psicologia, Conselhos Regionais de Psicologia, Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas – ed. rev. — Brasília*

Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi (2023). *Codice deontologico delle Psicologhe e degli Psicologi italiani*. <https://www.psy.it/la-professione-psicologica/codice-deontologico-degli-psicologi-italiani/> (ver 14/05/2024)

de Carvalho Almeida, R., da Silva, A. P. L., Coelho, A. C. M., Ramos, J. L. C., de Oliveira, A. D., & Pacheco, C. S. G. R. (2023). Interface entre vulnerabilidade e desenvolvimento: prosperidade social na ride Petrolina-Juazeiro. *Revista de Estudos Interdisciplinares*, 5(6), 150-179.

de Souza Teixeira, R. (2012). Economic growth and development: geographical reflections from the socio-spatial reality of Juazeiro and Petrolina, Brazil. *Geographical Magazine of Central America*, 2 (47E).

Delors, J., comp. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Ediciones UNESCO, Buenos Aires.

dos Santos Reis, E. (2020). Educação contextualizada e educação glocal: pertencimento na mundialização ou formação para uma cidadania planetária. *Revista ComSertões*, 8(1), 55-65.

Enars (2024). ENARS. <https://www.enars.it/>

Davi, C. (2020, 25 novembre). Região Nordeste possui quase metade de toda a pobreza no Brasil, segundo IBGE. *FECOP*, 1. <https://www.fecop.seplag.ce.gov.br/2020/11/20/regiao-nordeste-possui-quase-metade-de-toda-a-pobreza-no-brasil-segundo-ibge/>

Fiorin, I. (2016). Service learning e cambia il paradigma. *Scuola e formazione*, 1.

Fiorin, I. (2024). Prefazione. In *GloCal Service-Learning / Aprendizagem Solidária GloCal* (pp.8-19). Editora BAGAI.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3, 343-348.

Funase (2024). Fundação de Atendimento Socioeducativo. <https://www.funase.pe.gov.br/>

Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. *Service Learning, General*. 128

Furco, A. (2010). The community as a resource for learning: An analysis of academic service learning in primary and secondary education. *The nature of learning. Using research to inspire practice*, 227-248.

García, N. A., & Longo, N. V. (2013). Going global Re-framing service-learning in an interconnected world. *Journal of higher education outreach and engagement*, 17(2), 111-136.

Gerholz, K. H., Liszt, V., & Klingsieck, K. B. (2018). Effects of learning design patterns in service learning courses. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 47-59.

\*Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Gonçalves, H. F., & de Araújo, J. B. (2015). Evolução histórica e o quadro socioeconômico do Nordeste brasileiro nos anos 2000. *COLÓQUIO-Revista do Desenvolvimento Regional*, 12(1), 193-204.

Guitarrara, P. (2024a) Cultura do Nordeste; Brasil Escola. <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/aspectos-culturais-regiao-nordeste.htm> (ver 31/05/2024)

Guitarrara, P. (2024b). Pobreza no Brasil; Brasil Escola. <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/pobreza-no-brasil.htm> (ver 18/05/2024)

Heading, S., & Zahidi, S. (2023). The global risks report 2023. In *World Economic Forum, Genf*.

Hirdes, A. (2009). A reforma psiquiátrica no Brasil: uma (re) visão. *Ciência & saúde coletiva*, 14, 297-305.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2022). Censo Demográfico. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>

Idris, F., Din, W. M., & Tajuddin, M. (2020). Adapting Kolb's Experiential Learning Cycle in Enhancing Attitude and Skills among Undergraduates through Volunteerism. *ASEAN Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 12(2), 122–139.

Intereurisland (2024). *Intereurisland Smart cyclicity (I-Smart-C)*. <https://intereurisland.blogspot.com/> (ver 13/05/2024)

Khalfan, A., Nilsson Lewis, A., Aguilar, C., Lawson, M., Jayoussi, S., Persson, J., Dabi, N., Acharya, S. (2023). Climate Equality: A planet for the 99%. *Oxfam International*

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. N.J: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2006). Learning styles and learning spaces: A review of the multidisciplinary application of experiential learning theory in higher education. In *Learning styles and learning: A key to meeting the accountability demands in education* (pp. 45-91).

Kolb, D. A. (2007). *The Kolb learning style inventory*. Boston, MA: Hay Resources Direct.

Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2014). Experiential learning theory: Previous research and new directions. In *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 227-247). Routledge.

Long, T. (2014). Influence of international service-learning on nursing student self-efficacy toward cultural competence. *Journal of Nursing Education*, 53(8), 474-478.

Long, E. M., & Gummelt, G. (2020). Experiential service learning: Building skills and sensitivity with Kolb's learning theory. *Gerontology & Geriatrics Education*, 41(2), 219-232.

Lourenço, N. (2014). Globalização e glocalização. O difícil diálogo entre o global e o local. Mulemba. *Revista Angolana de Ciências Sociais*, (4 (8)), 17-31.

McGovern, T. V., Corey, L., Cranney, J., Dixon, W. E., Jr., Holmes, J. D., Kuebli, J. E., Ritchey, K. A., Smith, R. A., & Walker, S. J. (2010). Psychologically literate citizens. In D. F. Halpern (Ed.), *Undergraduate education in psychology: A blueprint for the future of the discipline* (pp. 9–27). American Psychological Association.

Matias, Á. (2024). Economia do Brasil; Brasil Escola. <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/economia-brasil.htm> (ver 19/05/2024)

Ministério da Saúde (2024) Centros de Atenção Psicossocial. <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saes/desmad/raps/caps>

Ministero dell'Università e della Ricerca, MUR (2022a). Decreto Interministeriale 567/2022. <https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-interministeriale-n-567-del-20-06-2022>

Ministero dell'Università e della Ricerca, MUR (2022b). Decreto Interministeriale 654/2022. <https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-interministeriale-n-654-del-5-7-2022>

Moura, J. F., Ximenes, V. M., & Sarriera, J. C. (2014). A construção opressora da pobreza no Brasil e suas consequências no psiquismo. *Quaderns de Psicologia*, 16(2), 85-93.

National Youth Leadership Council (2005). The Service-Learning Cycle. *Saint Paul, MN*. [www.nylc.org](http://www.nylc.org)

Nickols, S. Y., Rothenberg, N. J., Moshi, L., & Tetloff, M. (2013). International Service-Learning: Students' Personal Challenges and Intercultural Competence. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(4), 97-124.

Palmon, S., Cathcart, A., Lembeck, P., & Peterson, R. (2015). Service Learning Community Service. *Service Brief*, 1-8.

Patel, F., & Lynch, H. (2013). Glocalization as an alternative to internationalization in higher education: Embedding positive glocal learning perspectives. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(2), 223-230.

Pastoral da Mulher (2024). Pastoral da Mulher de Juazeiro. <https://pastoraldamulher.oblatassr.org/>

Pinto, H., Cruz, A. R., & de Almeida, H. (2016). Academic entrepreneurship and knowledge transfer networks: Translation process and boundary organizations. In *Handbook of research on entrepreneurial success and its impact on regional development* (pp. 315-344). IGI Global.

PPGESA (2024). Pós-graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos. <https://ppgesa.uneb.br/>

Presidência da República (2001). Lei 10.216/2001. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10216.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm)

Programma Ulisse (2024). Programma Ulisse. <https://www.unipd.it/ulisse>

Pugh, G. L. (2014). The Experiential Learning Cycle in Undergraduate Diversity and Social Justice Education. *Journal of Teaching in Social Work*, 34(3), 302–315.

Reimers, F. (2017). Empowering students to improve the world in sixty lessons: Version 1.0. *Creative Space Independent Publishing Platform*.

Robinson, E. L., Park, G., Mills, T., Pekarek, E., & Bobst, R. (2022). The Impact of Experiential Learning on Social Work Students' Application of the NASW Code of Ethics Post-Graduation. *International Journal of Social Work Values & Ethics*, 19(1), 82–102.

Rogers, C. R. (1958). *The characteristics of a helping relationship*. Personnel and Guidance journal, 37(1), 6-16.

\*Rosenberg, M. B. (2006). *Comunicação não violenta—técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Agora.

Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573-593.

Serviços e Informações do Brasil (2024), <https://www.gov.br/pt-br/>. (ver 01/06/2024)

Shumer, R., & Duckenfield, M. (2013). Service-learning: Engaging students in community-based learning. In *Helping Students Graduate* (pp. 155-164). Routledge.

Sigmon, R. (1979). Service-learning: Three principles. *Synergist*, 8(1), 9-11.

Sternquist, B., Huddleston, P., & Fairhurst, A. (2018). Framing the Undergraduate Research Experience: Discovery Involvement in Retailing Undergraduate Education. *Journal of Marketing Education*, 40(1), 76–84

Tanaka, K., & Son, D. (2019). Experiential learning for junior residents as a part of community-based medical education in Japan. *Education for Primary Care*, 30(5), 282-288.

Tapia, M. N. (2006a). Educação e solidariedade. La pedagogia dell'apprendimento-servizio (Vol. 13). *Città Nuova*.

Tapia, M. N. (2006b). Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos. *Buenos Aires, Argentina: Programa Nacional Educación Solidaria*.

Teixeira, P. N. (2015). Extensão Universitária na Europa: A terceira missão. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 6(1), 59-62.

The World Bank (2023). Poverty and Equity Brief, Brazil. [https://databankfiles.worldbank.org/public/ddpext\\_download/poverty/987B9C90-CB9F-4D93-AE8C-750588BF00QA/current/Global\\_POVEQ\\_BRA.pdf](https://databankfiles.worldbank.org/public/ddpext_download/poverty/987B9C90-CB9F-4D93-AE8C-750588BF00QA/current/Global_POVEQ_BRA.pdf)

Trencher, G., Yarime, M., McCormick, K. B., Doll, C. N., & Kraines, S. B. (2014). Beyond the third mission: Exploring the emerging university function of co-creation for sustainability. *Science and Public Policy*, 41(2), 151-179.

Tyndall, D. E., Kosko, D. A., Forbis, K. M., & Sullivan, W. B. (2020). Mutual benefits of a service-learning community-academic partnership. *Journal of Nursing Education*, 59(2), 93-96.

Università (Padova). (2017). *Generi e linguaggi: linee guida per un linguaggio amministrativo e istituzionale attento alle differenze di genere*. Università degli Studi di Padova.

Wang, L., & Calvano, L. (2018). Understanding how service learning pedagogy impacts student learning objectives. *Journal of Education for Business*, 93(5), 204-212.

Weiler, L., Haddock, S., Zimmerman, T. S., Krafchick, J., Henry, K., & Rudisill, S. (2013). Benefits derived by college students from mentoring at-risk youth in a service-learning course. *American Journal of Community Psychology*, 52, 236-248.

World Bank Group (2024). The World Bank in Brazil. <https://www.worldbank.org/en/country/brazil/overview#1>

Yang, C. Y., Xie, D., & Wong, J. W. C. (2021). Challenges and Benefits of Experiential Learning: The Case of Overseas Exchange Programs. *Advanced Education*, 19, 79-88.

Young, M. R., Caudill, E. M., & William, M. J. (2008). Evaluating experiential learning activities. *Journal for Advancement of Marketing Education*, 13, 28-40

\*= opere non direttamente consultate