e-ISSN 2280-6792

EL.LE
Vol. 15 – Num. 3 – Novembre 2026

Dentro/fuori la classe di lingua: il potenziale della pedagogia del service-learning nel panorama dell'educazione linguistica plurilingue per il XXI secolo

Giorgia Fattori
Università Ca' Foscari di Venezia, Italia

Abstract Grounded in theoretical calls for civic, democratic, and action-oriented approaches to education, this paper frames service-learning (SL) as an effective pedagogy for addressing contemporary global challenges. These features align with the action-oriented approach of the CEFR and the multilingual turn in educational linguistics, emphasizing the necessity of embedding civic goals within language learning. Building on this common ground, this article explores the implementation of SL for plurilingual education in school settings, mapping its theoretical basis and identifying key research directions to address existing empirical gaps.

Keywords Service-learning. Action-oriented approach. CEFR. Global citizenship education. Plurilingual education. Competences for democratic culture.

Sommario 1 Ripensare l'educazione nel XXI secolo. – 2 Il service-learning per un'educazione fondata sulla solidarietà. – 3 Ripensare l'educazione linguistica per il XXI secolo. – 4 Service-learning e educazione linguistica: alcune convergenze. – 5 Conclusioni.

Edizioni Ca'Foscari

Peer review

Submitted 2026-08-01
Accepted 2026-09-19
Published 2026-11-05

Open access
© 2026 Fattori | CC BY 4.0

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2026/03/004

1 Ripensare l'educazione nel XXI secolo

Il panorama socioculturale del XXI secolo invita a ripensare l'educazione per renderla significativa rispetto alle sfide del mondo globale. Educare, nel suo significato più autentico, significa accompagnare la persona verso una crescita integrale e continua; occorre pertanto rinnovare i processi educativi in risposta alle trasformazioni del contesto attuale (Culcasi 2025).

Tale istanza è ampiamente argomentata nel documento UNESCO (2015b) *Rethinking Education,* dove si evidenzia come la complessità, fluidità e interdipendenza che contraddistingue il contesto odierno mettano in crisi il paradigma educativo tradizionale basato sulla semplice trasmissione di conoscenze tecniche, evidenziando l'urgenza di sviluppare competenze sociali e civiche orientate al bene comune. Come sottolinea Culcasi (2025, 18-19), richiamando Morin (2001), si tratta di promuovere un cambio di paradigma educativo passando dal modello della semplificazione a quello della complessità, in grado di cogliere le relazioni tra i fenomeni e favorire una riflessione critica sulla realtà.

In questo quadro, l'educazione alla cittadinanza assume un ruolo centrale e richiede di ridefinirne il costrutto. Secondo Fiorin (2024), infatti, la cittadinanza si esplica oggi sulla tensione tra dimensione globale e locale. L'estremizzazione di questi poli rischia di condurre a una globalizzazione che annulla le peculiarità locali o a localismi di difesa da una globalizzazione minacciosa. Diventa quindi necessario abbracciare il concetto di 'cittadinanza globale' che integra tutti i livelli dell'esperienza umana (locale, nazionale, continentale e mondiale), individuando nel senso di appartenenza alla comune famiglia umana il punto di sintesi per abitare in modo edificante entrambe le polarità.

1.1 Nuove prospettive pedagogiche in chiave civica e globale

Questa riflessione viene proposta anche in un documento UNESCO (2015a, 4) dove si definisce la cittadinanza globale come il senso di appartenenza ad un'umanità comune, evidenziando l'interdipendenza economica, politica e socioculturale che lega la dimensione locale a quella globale. Su questo orizzonte deve poggiare il ripensamento educativo necessario nel panorama odierno, riconoscendo nell'educazione quel potenziale trasformativo capace di far convergere la polarità locale e globale, guidando gli studenti ad agire come cittadini del mondo (Fiorin 2024, 11). Tale valore è ribadito dal Rapporto UNESCO (2021) *Reimagining our Futures Together: a New Social Contract for Education*, che integra nel dibattito educativo l'impegno sociale: l'educazione agisce come motore di trasformazione personale ma anche sociale

a sostegno del bene comune, seguendo un'etica di cura, reciprocità e solidarietà. Si definisce così la prospettiva di 'ecosistema educativo' che unisce enti formativi e territorio in un'alleanza educativa basata sulla co-progettazione comunitaria e la corresponsabilità educativa (Culcasi 2025, 21).

In questo orizzonte, il framework UNESCO (2015a, 15) costituisce una bussola teorico-operativa in cui il costrutto di cittadinanza globale è definito in termini di atteggiamenti, valori, competenze e conoscenze trasversali, strutturando l'apprendimento nella sua componente cognitiva, socio-emozionale e comportamentale **[fig. 1]**. Questo modello prevede un approccio all'apprendimento di matrice trasformativa rispetto alla realtà. Centrale è infatti l'attivismo degli studenti che deve permeare ogni scelta educativo-didattica, affinché questi contribuiscano alla costruzione di un mondo più giusto e pacifico senza attendere la vita adulta.

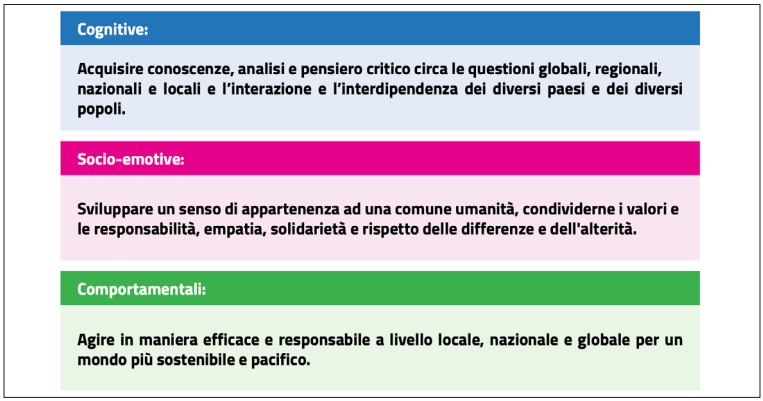


Figura 1 Dimensioni concettuali fondamentali dell'educazione alla cittadinanza globale nelle rispettive componenti cognitiva, socio-emotiva e comportamentale dell'apprendimento (UNESCO 2015a,15)

1.2 Nuove prospettive pedagogiche in chiave democratica: il ruolo dell'educazione linguistica

Analogamente al modello di cittadinanza globale, il *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (Council of Europe 2018a) articola le venti competenze per una cultura democratica in valori, atteggiamenti, abilità, conoscenze e comprensioni critiche **[fig. 2]**. Il quadro si contraddistingue per il legame esplicito con l'educazione linguistica (EL), richiamata nella valorizzazione della diversità culturale, nell'apertura all'alterità e nello sviluppo di abilità comunicative, plurilingui e critiche.

Questo nesso è ripreso dalla Raccomandazione del Consiglio d'Europa (2022) *L'importanza dell'educazione plurilingue e interculturale per la cultura democratica*, che attribuisce all'EL plurilingue un ruolo chiave nel garantire pari opportunità educative e civiche e nel formare una forma mentis plurilingue indispensabile per la democrazia (Beacco 2025). Risulta quindi prioritario che il rinnovamento educativo odierno investa l'EL attraverso approcci pedagogici e metodologie coerenti con le sfide educative attuali.

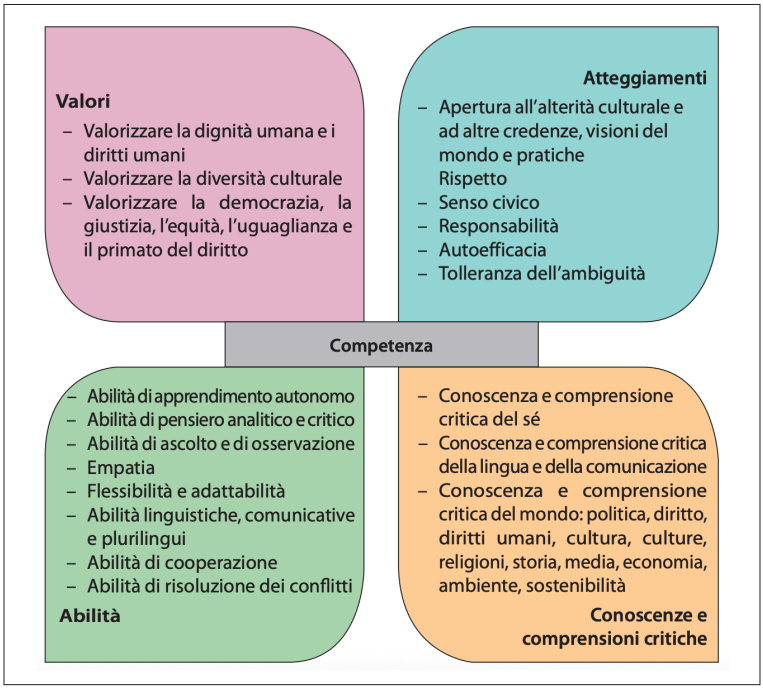


Figura 2 Le 20 competenze per una cultura democratica nella versione italiana (Consiglio d'Europa 2021)

2 Il service-learning per un'educazione fondata sulla solidarietà

Per tradurre sul piano operativo le riflessioni teoriche finora delineate, la guida all'implementazione del Consiglio d'Europa (2018b) individua gli approcci pedagogici più efficaci per promuovere una cultura democratica e svilupparne le relative competenze. Tra questi spicca il service-learning (SL), richiamato anche dal Rapporto UNESCO (2021, 52) come approccio fondato su solidarietà e cooperazione.

In questa proposta pedagogica, gli studenti diventano protagonisti di progetti comunitari nei quali identificano i bisogni del territorio attraverso una diagnosi partecipativa, per poi co-progettare e realizzare interventi solidali in sinergia con dei partner comunitari. I docenti operano all'interno del processo come facilitatori e guide (Culcasi 2025, 27). Le azioni di servizio non si configurano come interventi isolati o estemporanei, bensì come percorsi sistemici ad ampio coinvolgimento comunitario, sia nella fase di analisi sia in quella di risposta ai bisogni.

2.1 Il service-learning come proposta pedagogica

I progetti di SL si distinguono dal volontariato per la presenza di una duplice intenzionalità: solidale, legata agli obiettivi di servizio, e curricolare, legata all'apprendimento. Ciò che caratterizza il SL e lo differenzia da altre forme di apprendimento esperienziale, infatti, è la perfetta integrazione tra obiettivi di servizio e obiettivi di apprendimento disciplinari e trasversali (Tapia 2022). In questa prospettiva, le competenze già acquisite garantiscono qualità al servizio offerto che, a sua volta, sollecita l'acquisizione di nuove competenze e conoscenze (Furco 1996), alimentando un 'circolo virtuoso' tra servizio e apprendimento (Tapia 2022, 27).

Le discipline si configurano così come strumenti per interrogare la realtà, sviluppare pensiero critico e agire, abbattendo le pareti dell'aula e creando un continuum educativo tra scuola e comunità (UNESCO 2021, 52). L'incontro con la realtà, intesa come spazio e oggetto educativo, richiede nella sua complessità di coniugare la dimensione locale con quella globale, indispensabile per comprendere i bisogni locali alla luce di dinamiche globali. Questo approccio sposta l'apprendimento su un piano 'GloCale'[1] (Andrian 2024, citato in Culcasi 2025, 28), promuovendone la significatività in un autentico esercizio di cittadinanza globale (Fiorin 2016).

Il SL viene definito un approccio *process-oriented* poiché permette di sviluppare competenze democratiche proprio a partire dalla prospettiva pedagogica che orienta i processi coinvolti nell'apprendimento (Council of Europe 2018b, 36). In quanto proposta pedagogica, infatti, il SL presuppone una precisa visione educativa fondata su principi chiave: servizio solidale nella comunità, integrazione curricolare, protagonismo giovanile e riflessione critica (Tapia 2022, 29). Queste radici pedagogiche richiamano l'educazione civica di John Dewey, l'educazione problematizzante ed emancipatoria

1 Per un approfondimento sul concetto di 'GloCale' in relazione alla pratica e alla ricerca nell'ambito del Service-Learning si rimanda ad Andrian 2024.

di Paulo Freire[2] e l'esperienza educativa di Don Lorenzo Milani nella scuola di Barbiana. L'esempio di quest'ultimo, in particolare, ci ricorda come le sfide educative richiedano prima di tutto un rinnovamento della cultura pedagogica e, solo di conseguenza, un coerente ripensamento metodologico-didattico (Culcasi 2025, 35; Fiorin 2016, 62).

2.2 Progettare e implementare 'itinerari' di service-learning: indicazioni metodologiche

Nella sua trasposizione metodologica, il SL adotta metodologie che favoriscono il protagonismo degli studenti, la cooperazione, il coinvolgimento comunitario e l'esplorazione riflessiva della realtà orientata al *problem solving* come nell'apprendimento basato su progetti. Pur condividendo varie caratteristiche con quest'ultimo, il SL si distingue per la centralità attribuita al principio di solidarietà e alla partecipazione comunitaria (UNESCO 2021, 52).

Il modello di progettazione didattica del SL per il contesto italiano (figura 3; Giunti et al. 2024, 19) nasce da un lavoro di ricerca congiunto che, negli ultimi dieci anni, ha coinvolto il gruppo di ricerca di Italo Fiorin e colleghi, scuole innovatrici, INDIRE e delle iniziative del Ministero dell'Istruzione (Giunti et al. 2024, 8). Tale modello è un adattamento del framework latino-americano di María Nieves Tapia (2006) che, insieme ad Andrew Furco, è tra le voci più autorevoli sul SL in contesto internazionale. Presentato in prima istanza da Fiorin e colleghi (Rossa 2016, 74) e successivamente introdotto nelle linee guida proposte da INDIRE (Giunti et al. 2024), questo modello definisce un progetto di SL come un 'itinerario' suddiviso in cinque fasi **[fig. 3]**:

- **Motivazione (A)**: si definiscono le motivazioni personali e istituzionali per realizzare un progetto di SL a partire da un problema o quesito sollevato da studenti, docenti, famiglie o comunità;
- **Diagnosi (B)**: si analizza la realtà, si ascoltano i rappresentanti comunitari per identificare i bisogni percepiti in un'ottica partecipativa;
- **Ideazione e pianificazione (C)**: si definiscono gli obiettivi di servizio, allineandoli a quelli di apprendimento, i tempi, ruoli ed eventuali alleanze con partner comunitari;

2 Per un approfondimento sull'influenza del pensiero di John Dewey e Paulo Freire rispetto all'approccio pedagogico del SL si rimanda al capitolo due del libro di Culcasi (2025).

- **Esecuzione (D)**: si realizzano le attività di servizio e si sviluppano i contenuti disciplinari, con l'insegnante nel ruolo di raccordo tra servizio e apprendimento;
- **Chiusura (E)**: si riflette insieme (studenti, partner comunitari, insegnanti, altri attori) valutando contenuti appresi, qualità dell'intervento, impatto del percorso. Si realizza una celebrazione conclusiva per condividere con la comunità l'esperienza e le prospettive future.

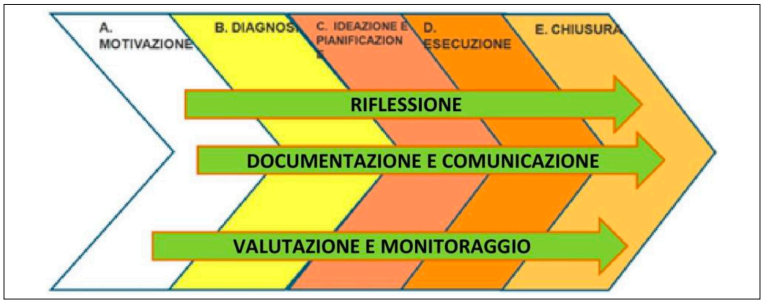


Figura 3 Modello di progettazione per il SL nel contesto italiano proposto da Giunti e colleghi (2024, 19) e precedentemente presentato da Fiorin (2016) partendo dal modello di Tapia (2006)

L'intero itinerario è attraversato da tre processi trasversali[3] che possono avvenire contestualmente e che coinvolgono tutti gli attori del progetto:

1. **Riflessione critica e sistematica:** è un elemento che contraddistingue il SL e permette di connettere gli apprendimenti formali con la pratica, sviluppando comprensione profonda, senso critico e consapevolezza; permette altresì di valutare l'andamento del progetto e dell'apprendimento e di distanziarsi dal proprio agire per riflettere criticamente su di esso, dando voce al risvolto emotivo e ad eventuali domande che sorgono dall'incontro con la realtà (Tapia 2020).
2. **Documentazione:** abilita spazi di riflessione e valutazione per la comunicazione del progetto; prevede la registrazione sistematica, la sistematizzazione dei contenuti per costruire una narrazione collettiva in cui far emergere i significati personali e di gruppo, la diffusione dell'esperienza (Culcasi 2025, 72).
3. **Valutazione:** è intesa come processo continuo e partecipativo che coinvolge docenti (valutazione degli apprendimenti),

3 Per un approfondimento sui processi trasversali e sugli strumenti utilizzabili in essi si rimanda ai capitoli tre e quattro del libro di Culcasi (2025).

> partner comunitari (qualità del servizio) e studenti; attraverso molteplici strumenti utilizzati in diversi momenti del progetto, essa rileva l'apprendimento degli studenti (dimensione cognitiva, attitudinale, riflessiva), lo sviluppo della responsabilità civica, la crescita professionale degli attori coinvolti e l'impatto istituzionale sulla comunità (Culcasi 2025, 74).

In conclusione, il SL promuove competenze trasversali e partecipazione civica negli studenti (Culcasi, Fontana Venegas 2023), avvicinando scuola e comunità e rafforzando il ruolo sociale e trasformativo della scuola nel territorio. In linea con il ripensamento educativo odierno, il SL si pone come riferimento pedagogico significativo anche per l'educazione linguistica.

3 Ripensare l'educazione linguistica per il XXI secolo

Agli inizi del nuovo secolo, il CEFR (Council of Europe 2001) e il successivo Volume Complementare (Council of Europe 2018c) hanno introdotto l'approccio orientato all'azione nell'insegnamento delle lingue, fondato sul protagonismo degli studenti e sull'impiego di scenari che simulano usi reali delle lingue, delineando una visione complessa e dinamica dell'educazione linguistica (EL) (Piccardo et al. 2019).

In continuità con questa prospettiva, diversi studiosi hanno evidenziato l'esigenza di un rinnovamento curricolare dell'EL per rispondere alle sfide del mondo globale. Nello specifico, hanno evidenziato la 'responsabilità etica e morale' di questa disciplina nel contribuire alla cittadinanza globale, valorizzandone la dimensione civica intrinseca (Bringle, Clayton 2022; Porto 2018). Secondo tali autori, l'insegnamento linguistico deve quindi integrare lo sviluppo di competenze tecnico-linguistiche con traguardi educativi orientati alla cittadinanza globale (Menegale 2024; Rauschert 2022, 110). In sintonia con i framework dell'UNESCO (2015a) e del Consiglio d'Europa (2018b), tale integrazione richiede di promuovere l'attivismo e il protagonismo degli studenti, in piena coerenza con i principi metodologici del CEFR.

3.1 Apprendimento linguistico significativo: implicazioni metodologiche in chiave civica e sociale

La prospettiva civica e sociale dell'EL ha favorito il consolidamento di specifiche metodologie, quali l'*intercultural citizenship education* (ICE; Rauschert, Byram 2017), l'integrazione CLIL-educazione alla

cittadinanza globale (Porto 2015, 2016) e l'*intercultural service learning* (ISL; Rauschert 2022, 113).

Quest'ultimo applica i principi del service-learning focalizzandosi sulla comunicazione interculturale con comunità locali e globali. Per questa sua vocazione interculturale e civica, la metodologia ISL si rivela particolarmente idonea per l'insegnamento linguistico, sebbene non sia stata originariamente teorizzata per tale ambito e le evidenze empiriche al riguardo rimangano ancora limitate (Rauschert 2022; Rauschert, Byram 2017).

L'ISL condivide con l'ICE obiettivi come lo sviluppo della competenza interculturale, del pensiero critico e dell'agire comunitario, distinguendosi per un focus sulla partecipazione comunitaria (Rauschert, Byram 2017, 5). La loro affinità pedagogica e metodologica rende i due modelli comparabili e integrabili, trovando in letteratura delle ricerche che hanno visto lo sviluppo di progetti fondati su entrambi i modelli (Porto 2023).

3.2 Apprendimento linguistico significativo: educare alla mente plurilingue

Nel Volume Complementare del CEFR (Council of Europe 2018c, 1) gli studenti vengono definiti *social agents* che attingono al loro intero repertorio linguistico plurilingue per assolvere a compiti comunicativi in contesti reali. Tale repertorio comprende l'insieme di tutte le risorse linguistiche e culturali a disposizione dell'individuo: lingua di scolarizzazione, lingue moderne e classiche apprese, lingue minoritarie, regionali, ereditarie e varietà usate in ambito domestico e sociale (Beacco et al. 2016).

Questa prospettiva si fonda sulla distinzione concettuale tra 'multilinguismo' e 'plurilinguismo' (Council of Europe 2001, 4; 2018c, 30). Il multilinguismo si riferisce alla coesistenza di più lingue in un contesto o alla conoscenza di più lingue considerate come entità separate e non interagenti. Il plurilinguismo, invece, fa riferimento all'esperienza di utilizzo delle lingue in cui queste non occupano compartimenti mentali distinti, ma concorrono a formare un'unica competenza comunicativa interconnessa.

Tale cambio di paradigma comporta un profondo cambiamento nell'insegnamento delle lingue sostenendo la teorizzazione dell'educazione plurilingue (EP) (Beacco et al. 2016), il cui fine è sviluppare una 'competenza comunicativa plurilingue e pluriculturale' facendo interagire tutte le risorse linguistiche dei repertori degli apprendenti, indipendentemente dal livello di padronanza raggiunto. Il concetto di competenza plurilingue, infatti, non si limita alle conoscenze ma include anche le 'esperienze' linguistiche che una persona può affrontare nella sua vita, acquisendo così una natura

necessariamente soggetta al cambiamento ed eterogenea (Council of Europe 2001, 133).

I percorsi di educazione linguistica non possono quindi limitarsi a sommare più lingue da apprendere in funzione del modello ideale del parlante nativo; devono creare le condizioni affinché l'apprendente sviluppi un repertorio integrato dove tutte le sue abilità e risorse trovano posto, abbracciando il paradigma plurilingue nella pratica didattica e nella cultura pedagogica sottesa (Council of Europe 2001, 4-5; Beacco et al. 2016, 21).

Data la natura evolutiva della competenza plurilingue, l'apprendimento delle lingue si configura come un processo *lifelong*. Diventa pertanto essenziale stimolare la motivazione e l'autoefficacia per sostenere nuovi apprendimenti linguistici (Council of Europe 2001, 5), sviluppando anche quelle che Beacco e colleghi (2016, 21) definiscono *existential competences*. La competenza plurilingue si delinea così come un insieme di risorse che integra abilità, conoscenze e atteggiamenti propri di una forma mentis plurilingue (Candelier et al. 2012), coinvolgendo l'apprendimento linguistico in una dimensione cognitiva, attitudinale e riflessiva.

3.3 Sviluppi metodologici per l'educazione plurilingue

La prospettiva plurilingue nell'educazione linguistica ha favorito la teorizzazione di diversi modelli metodologico-didattici. Tra i più rilevanti per questa trattazione figurano il framework FREPA/CARAP (Candelier et al. 2012), il modello per la costruzione partecipativa dell'identità multilingue[4] (Fisher et al. 2020; Forbes et al. 2021) e l'impiego dei 'paesaggi linguistici' (*linguistic landscapes*) per l'insegnamento delle lingue (Melo-Pfeifer 2023).

Il FREPA/CARAP definisce il complesso di risorse – articolate in abilità, conoscenze e atteggiamenti – che vengono attivate dagli approcci plurali alle lingue e alle culture e che sostengono lo sviluppo della competenza plurilingue (Candelier et al. 2012, 25). Il modello di Fisher e colleghi (2020) e Forbes e colleghi (2021) evidenzia l'apporto di un approccio pedagogico *identity-related* per la classe di lingua (Forbes et al. 2021, 436). Tale approccio punta sulla riflessività per sviluppare una 'consapevolezza linguistica critica' (*critical*

4 Nella presente trattazione si adotta la distinzione terminologica tracciata dal CEFR (CoE 2001; CoE 2018c) tra 'plurilinguismo' e 'multilinguismo', con particolare riferimento al concetto di 'plurilinguismo' ed 'educazione plurilingue'. La presenza dei termini 'multilingue' o 'multilinguismo' fa riferimento a ricerche specifiche condotte in contesti anglofoni in cui si utilizza genericamente il termine 'multilinguismo' senza adottare tale differenza terminologica. In questi casi, il termine 'multilingue' va inteso come funzionalmente sinonimico rispetto alla definizione europea di 'plurilingue'.

language awareness) sui repertori personali, altrui e sul contesto sociolinguistico, trasformando la classe di lingua in uno spazio in cui gli apprendenti possono riconoscere la propria 'identità multilingue' in una proposta educativa trasformativa (Forbes et al. 2021, 435). Infine, i contributi raccolti da Melo-Pfeifer (2023) mostrano come l'analisi del paesaggio linguistico consenta un incontro autentico con la diversità linguistica del territorio, offrendo un'occasione di riflessione critica sulle lingue sia nell'insegnamento di specifiche lingue target sia nell'educazione plurilingue (EP).

Nel complesso, questi modelli si allineano con le istanze di rinnovamento pedagogico del XXI secolo, delineando implicazioni metodologiche per l'EP che considerano l'apprendimento nella sua dimensione cognitiva, attitudinale e riflessiva. Essi pongono al centro la riflessività, la consapevolezza, gli atteggiamenti e i valori, promuovendo anche contesti di apprendimento che escono dai confini dell'aula scolastica.

4 Service-learning e educazione linguistica: alcune convergenze

A partire da queste premesse, è possibile rintracciare significativi punti di convergenza tra service-learning (SL) e educazione linguistica (EL), in particolare nella sua declinazione plurilingue. Il SL, infatti, nella sua duplice valenza di approccio pedagogico e metodologia didattica, condivide molteplici principi con la riflessione educativa e metodologica dell'EL.

In primo luogo, l'approccio orientato all'azione del CEFR e la pedagogia del SL sostengono il protagonismo e l'*agency* degli apprendenti, ridefinendo il docente come guida e facilitatore. In entrambi i contesti, l'insegnante è chiamato a 'lasciare le redini' del processo di apprendimento sapendo accogliere l'incertezza che deriva dall'incentivare l'uso delle lingue degli studenti e dalla condivisione della responsabilità educativa con studenti e partner comunitari. Nell'EL, questo protagonismo si traduce in scelte metodologiche che portano gli studenti ad agire con le lingue in scenari reali e come cittadini globali, favorendo un apprendimento in chiave civica che travalica i confini dell'aula. A sua volta, la duplice intenzionalità solidale e curricolare del SL, insieme alle competenze che questo approccio permette di sviluppare (cf. § 2.2), richiama la vocazione sociale e civica intrinseca all'EL che giustifica l'integrazione di traguardi di cittadinanza entro i percorsi linguistici.

In secondo luogo, il rinnovamento curricolare dell'EL invita a integrare conoscenze e abilità tecniche con atteggiamenti, valori e pensiero critico, prospettando un'esperienza di apprendimento trasformativo. Tale istanza emerge chiaramente nell'educazione

plurilingue (EP), mirata a sviluppare la consapevolezza della diversità linguistica coinvolgendo la dimensione identitaria dello studente. La trasformazione si attua attraverso la riflessione critica, dimensione pedagogica e metodologica cardine anche nel SL dove essa coinvolge non solo gli alunni, ma anche docenti e attori territoriali in una trasformazione ancora più ad ampio raggio.

Infine, EP e SL condividono una profonda matrice democratica. Il SL promuove una cultura democratica attribuendo centralità alla voce degli studenti e impegnandoli in azioni solidali per il bene comune. In modo analogo ma con un orientamento linguistico, l'EP riconosce la voce degli studenti accogliendo tutte le loro lingue, prefigurando una forma di emancipazione che richiama la pedagogia freiriana (cf. § 2.1). Contestualmente, l'EP sviluppa competenze democratiche sollecitando la riflessione critica sulla diversità culturale e destrutturando pregiudizi linguistici, affinché il plurilinguismo diventi una vera e propria forma mentis per la convivenza democratica. Configurandosi come pilastro di democrazia, l'EP richiede pertanto un cambio di paradigma sul modo di considerare le lingue e il loro insegnamento che, come nel SL, deve investire anzitutto la cultura pedagogica e, di conseguenza, la prassi didattica, in una prospettiva di 'istituzionalizzazione' del plurilinguismo.

4.1 Il service-learning per l'educazione plurilingue: basi per una proposta metodologica innovativa

Il service-learning (SL) presenta anche specificità che possono arricchire la prassi e la ricerca in educazione linguistica (EL), in particolare nella sua declinazione plurilingue (EP).

Tra i contributi principali figura il concetto di 'istituzionalizzazione', costrutto derivato dal dibattito sul SL in ambito universitario e traslabile al contesto scolastico. Esso definisce un processo strategico volto a integrare in modo graduale e permanente la proposta pedagogica del SL all'interno della cultura, della missione, della struttura organizzativa e delle prassi dell'istituzione (Culcasi 2025, 135).

Inoltre, il SL offre all'EP un framework che configura la scuola e l'università quali propulsori di trasformazione sociale in un continuum educativo tra aula e territorio. Adottando una prospettiva specificamente linguistica, questo approccio consentirebbe di amplificare l'impatto dell'EP, valorizzando non solo i repertori degli apprendenti ma anche le lingue parlate nella comunità, all'interno di una 'cultura del plurilinguismo' che si sviluppa in un circolo virtuoso tra dentro e fuori la scuola.

La prospettiva 'GloCale' propria del SL (cf. § 2.1) costituisce, inoltre, una lente analitica per esplorare criticamente e interrogare

la complessità sociolinguistica individuale e collettiva. Essa potrebbe favorire azioni di 'attivismo linguistico', attraverso cui gli studenti realizzano attività di servizio orientate al supporto e alla valorizzazione della pluralità linguistica del territorio.

Infine, l'approccio riflessivo del SL che coinvolge tutti gli attori del progetto permette, se orientato al dominio linguistico, di generare una trasformazione negli atteggiamenti e nella forma mentis plurilingue che travalica gli studenti, coinvolgendo docenti e partner comunitari in un percorso di crescita professionale e personale ancorato all'esperienza diretta di complessità linguistica.

4.2 Evidenze empiriche e prospettive di ricerca future

Le convergenze teoriche delineate giustificano l'implementazione del service-learning (SL) in educazione linguistica (EL). Tuttavia, la letteratura empirica rimane limitata e prevalentemente incentrata sul contesto universitario nordamericano (Ambrosio 2025; Baker 2019; Canuto 2016a, 2016b; Porto 2023; Rauschert 2022). In tale ambito, la rassegna di Baker (2019) evidenzia come il SL nei corsi universitari di lingua straniera incrementi la competenza linguistica percepita, la comprensione culturale, l'impegno civico, influenzi positivamente la motivazione e gli atteggiamenti verso la lingua, anche quando questa è sia lingua di apprendimento che ereditaria. La ricercatrice riporta un vuoto empirico sull'implementazione del SL in EL con apprendenti della fascia scolastica.

In questo contesto, infatti, le evidenze si riducono ulteriormente, collocandosi spesso in cornici contigue al SL quali l'*intercultural citizenship education* e l'*intercultural service learning* (cf. § 3.1). Gli studi di Porto (2015; 2016; 2023) con studenti della fascia primaria in Argentina confermano l'impatto trasformativo del SL sui processi di apprendimento linguistico, sullo sviluppo di competenze interculturali, sulla consapevolezza culturale critica, sull'impegno e responsabilità collettiva, producendo esiti trasformativi sia a livello individuale sia sociale. A queste ricerche si affiancano due esperienze didattiche realizzate nella scuola secondaria di secondo grado in Argentina e documentate nel programma *Premio Presidencial "Escuelas Solidarias"*: la prima ha visto gli studenti di una scuola *intercultural bilingüe* collaborare con la comunità locale Qom in un dialogo interculturale a supporto della comunità stessa (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología 2019, 6); la seconda ha visto l'impiego dell'inglese come lingua straniera per condurre visite guidate nel quartiere, riscoprendo le radici sociolinguistiche delle comunità locali e contribuendo alla riqualificazione del territorio (Ministerio de Educación de la Nación 2015, 9). Per la scuola primaria in Italia, risultano inoltre rilevanti le proposte documentate da

Fattori (2024) che, pur non costituendo percorsi di SL in senso stretto, testimoniano un approccio all'insegnamento linguistico in prospettiva civica e sociale che costituisce un punto di partenza per progetti di SL linguistico più strutturati.

Nel complesso, pur confermando il SL come modello pedagogico di riferimento per l'EL nel XXI secolo, emerge la necessità di ulteriori ricerche (Rauschert 2022; Rauschert, Byram 2017, 5), specialmente nel contesto scolastico italiano e nell'educazione plurilingue (cf. § 4.1), dove il SL potrebbe tradursi in progetti di 'attivismo linguistico' a supporto della pluralità linguistica territoriale (Baker 2019).

5 Conclusioni

Le coordinate normative, pedagogiche e metodologiche che orientano il rinnovamento educativo del XXI secolo offrono la base teorica per integrare service-learning (SL) e educazione linguistica, sostenendo la progettazione di percorsi di SL con focus linguistico per l'educazione plurilingue a scuola. Questi progetti consentirebbero di delineare scenari nei quali gli studenti incontrano e interrogano la complessità sociolinguistica, lavorano con e sulle lingue in modo fluido e secondo una prospettiva critico-riflessiva. Ciò favorirebbe la realizzazione di un'azione solidale consapevole in un'ottica di giustizia sociale, valorizzando la pluralità linguistica territoriale e la partecipazione di molteplici attori.

Di fronte a tale potenziale e alla contestuale carenza di studi empirici – particolarmente marcata nel panorama italiano – si auspica l'apertura di nuovi filoni di ricerca per esplorare la proposta teorica qui delineata. L'obiettivo è configurare un'educazione linguistica che, ponendosi al servizio del bene comune, sappia trasformarsi e al tempo stesso farsi promotrice di trasformazione sociale, dentro e fuori la classe di lingua.

Lista delle abbreviazioni

EL = educazione linguistica.
EP = educazione plurilingue.
ICE = Intercultural Citizenship Education.
ISL = Intercultural Service Learning.
SL = service-learning.

Bibliografia

Ambrosio, L. (2025). «Community Service Language Learning: From Practice to Research». *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 2025(19), 1-15. https://doi.org/10.21083/nrsc.v2025i19.8221.

Andrian, N. (A c. Di). (2024). *GloCal Service-Learning / Aprendizagem Solidária GloCal*. BAGAI Editora. https://doi.org/10.37008/978-65-5368-278-8.10.09.23.

Baker, L. (2019). «Community-Based Service-Learning in Language Education: A Review of the Literature». *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 7(1). https://doi.org/10.37333/001c.11480.

Beacco, J.-C. (2025). «Le plurilinguisme: Une question d'attitude?». *Lend*, 4, 7-18.

Beacco, J.-C.; Byram, M. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe – Main Version*. Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/lang.

Beacco, J.-C.; Byram, M.; Cavalli, M.; Coste, D.; Cuenat, M.E.; Goullier, F.; Panthier, J. (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168064e621.

Bringle, R.G.; Clayton, P.H. (2022). "Enriching Global Civic Education in Foreign Language Education through Service Learning". Lütge, C.; Merse, T.; Rauschert, P. (eds), *Global Citizenship in Foreign Language Education. Concepts, Practices, Connections*. London: Routledge, 79-106. https://doi.org/10.4324/9781003183839-6.

Candelier, M.; Camilleri-Grima, A.; Castellotti, V.; De Pietro, J.-F.; Lőrincz, I.; Meißner, F.-J.; Noguerol, A.; Schröder-Sura, A.; Molinié, M. (2012). *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and Resources*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. https://www.ecml.at/portals/1/documents/ecml-resources/carap-en.pdf.

Canuto, L. (2016a). «Integrare Service Learning nelle classi di lingua straniera: Modelli operativi e tendenze recenti». *EL.LE*, 5(3), 377-91. https://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-5-3-3.

Canuto, L. (2016b). «Service learning: Dai fondamenti teorici ai benefici per lo studente di lingua straniera». *EL.LE*, 5(2), 231-50. https://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-5-2-3.

Consiglio d'Europa (2021). *Quadro di riferimento delle competenze per una cultura della democrazia*, vol. 1. Strasbourg: Consiglio d'Europa. https://rm.coe.int/rfcdc-ita-volume-1/1680a3d85a.

Consiglio d'Europa (2022). *L'importanza dell'educazione plurilingue e interculturale per la cultura democratica: Raccomandazione CM/Rec (2022) 1 Adottata dal Comitato dei Ministri il 2 Febbraio 2022 al 1423° incontro dei Viceministri*. Strasbourg: Consiglio d'Europa. https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/recommendation-IT.pdf?ver=2023-06-30-092440-130.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. https://rm.coe.int/1680459f97.

Council of Europe (2018a). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Context, Concepts and Model*, vol. 1. Strasbourg: Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/en/web/education/-/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture.

Council of Europe (2018b). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Guidance for Implementation*, vol. 3. Strasbourg: Council of Europe Publishing. https://shorturl.at/QNZZX.

Council of Europe (2018c). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/lang-cefr.

Culcasi, I. (2025). *Service-learning: L'educazione che trasforma. Un ponte tra saperi e comunità*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Culcasi, I.; Fontana Venegas, R.P. (2023). «Service-Learning and Soft Skills in Higher Education: A Systematic Literature Review». *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 23, 24-43. https://doi.org/10.36253/form-14639.

Fattori, G. (2024). «La prospettiva del Service Learning per un apprendimento significativo della LS.

Riflessioni metodologiche e buone pratiche per il benessere di docenti e alunni». *SeLM – Scuola e Lingue Moderne*, (4-6), 30-9.

Fiorin, I. (a cura di) (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service Learning*. Milano: Mondadori Università.

Fiorin, I. (2024). "Per una cultura dell'incontro attraverso il Servizio". Andrian, N. (a cura di), *GloCal Service-Learning / Aprendizagem Solidária GloCal*. BAGAI Editora, 8-18. https://doi.org/10.37008/978-65-5368-278-8.10.09.23.

Fisher, L.; Evans, M.; Forbes, K.; Gayton, A.; Liu, Y. (2020). «Participative Multilingual Identity Construction in the Languages Classroom: A Multi-Theoretical Conceptualisation». *International Journal of Multilingualism*, 17(4), 448-66. https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1524896.

Furco, A. (1996). "Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education". *Expanding Boundaries: Service and Learning*, vol. 1. Cooperative Education Association, 1-6.

Giunti, C.; Lotti, P.; Naldini, M.; Orlandini, L.; Tortoli, L. (2024). *«Avanguardie educative». Linee guida per l'implementazione dell'idea «Dentro/fuori la scuola – Service Learning»*, versione 4.0. Firenze: INDIRE. https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/8676.pdf.

Melo-Pfeifer, S. (ed.) (2023). *Linguistic Landscapes in Language and Teacher Education: Multilingual Teaching and Learning Inside and Beyond the Classroom*. Cham: Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-031-22867-4.

Menegale, M. (2024). «Global Challenges in Language Education: Rethinking Curricula for Foreign Language Classrooms in the Digital Era». *EL.LE*, 13(3), 235-60. https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2024/01/001.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2019). *Premio Presidencial «Escuelas Solidarias» 2019*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2014*. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Piccardo, E.; North, B.; Goodier, T. (2019). «Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume». *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 15(1). https://doi.org/10.20368/1971-8829/1612.

Porto, M. (2015). «Ecological and Intercultural Citizenship in the Primary English as a Foreign Language (EFL) Classroom: An Online Project in Argentina». *Cambridge Journal of Education*, 46(4), 395-415. https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1064094.

Porto, M. (2016). «"Yo antes no reciclaba y esto me cambio por completo la consiencia": Intercultural Citizenship Education in the English Classroom». *Education 3-13*, 46(3), 317-34. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13421/pr.13421.pdf.

Porto, M. (2018). «Does Education for Intercultural Citizenship Lead to Language Learning?». *Language, Culture and Curriculum*, 31(1). https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1421642.

Porto, M. (2023). «A Community Sservice Learning Experience with Student Teachers of English: Enacting Social Justice in Language Education in a Community Centre». *The Language Learning Journal*, 51(2), 178-94. https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1971741.

Rauschert, P. (2022). «Intercultural Service Learning Reframed: A Comprehensive Model and Its Practical Implementation in the Foreign Language Classroom». Lütge, C.; Merse, T.; Rauschert, P. (eds), *Global Citizenship in Foreign Language Education. Concepts, Practices, Connections*, 109-27. New York; London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003183839.

Rauschert, P.; Byram, M. (2017). «Service Learning and Intercultural Citizenship in Foreign-Language Education». *Cambridge Journal of Education*, 48(3), 383-402. https://doi.org/10.1080/0305764x.2017.1337722.

Rossa, C. (2016). "Dal dire al fare: La progettazione secondo il Service Learning". Fiorin, I. (a cura di), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori Università, 67-95.

Tapia, M.N. (2020). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Buenos Aires: CLAYSS.

Tapia, M.N. (2022). *Guía para desarrollar Proyectos de aprendizaje-Servicio solidario: Edición 20° aniversario CLAYSS*. 1a ed. Buenos Aires: CLAYSS. https://www.clayss.org/wp-content/uploads/2023/08/ESP_20aniosCLAYSS_guia_para_desarrollar_proyectos_AYSS.pdf.

UNESCO (2015a). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO. https://doi.org/10.54675/DRHC3544.

UNESCO (2015b). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*. Paris: UNESCO Publishing. https://doi.org/10.54675/MDZL5552.

UNESCO (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Paris: UNESCO. https://doi.org/10.54675/ASRB4722.