

Alma Mater Studiorum Università di Bologna
DIPARTIMENTO INTERPRETAZIONE E TRADUZIONE
Corso di Laurea magistrale in Specialized Translation (classe LM-94)

TESI DI LAUREA
in Service Learning Laboratory

**IN.TRA: un progetto di *service-learning* all'interno del Dipartimento di
Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna**

CANDIDATA

Marian Fabbri

RELATRICE

Prof.ssa Gaia Ballerini

CORRELATRICE

Prof.ssa Silvia Bernardini

*Anno Accademico 2021/2022
Secondo Appello*

*A mia sorella Sara
e a Filippo*

RINGRAZIAMENTI

Un ringraziamento speciale alla mia relatrice, la Prof.ssa Gaia Ballerini, per essere stata la guida perfetta dentro e fuori dal corso *Service Learning Laboratory*. Senza il suo prezioso supporto, sia accademico che personale, tutto ciò non sarebbe mai stato possibile.

Una ringraziamento speciale anche alla mia correlatrice, la Prof.ssa Silvia Bernardini, non solo per l'interesse manifestato nei confronti del mio elaborato e per la sua illimitata disponibilità nell'offrirmi spunti e suggerimenti continui per migliorarlo, ma anche per la comprensione dimostrata in tutte le fasi della sua stesura. Il suo contributo è stato fondamentale ai fini del presente lavoro di tesi.

Un ringraziamento a tutti i docenti del DIT che hanno sostenuto e incoraggiato le attività di IN.TRA, mostrandosi sempre disponibili nel condividere le proprie competenze con i membri del Team.

Un ringraziamento a tutti i partner comunitari che si sono affidati a IN.TRA, per avere creduto nelle nostre abilità e per la disponibilità dimostrata nel prendere parte al questionario valutativo sottopostogli ai fini del presente lavoro.

Ultimo ma non ultimo, un grazie di cuore a tutti i colleghi e le colleghe di IN.TRA che mi hanno accompagnata durante questo viaggio, per avere reso questa iniziativa un'esperienza di condivisione meravigliosa e per essersi sempre impegnati e impegnate al massimo per la buona riuscita del progetto.

SOMMARIO

RINGRAZIAMENTI	V
ABSTRACT	XI
INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1: IL SERVICE-LEARNING	3
1.1 La proposta pedagogica del <i>service-learning</i>	3
1.2 Le caratteristiche del <i>service-learning</i>	4
1.3 <i>Service-learning</i> : volontariato o tirocinio?	7
1.4 Un itinerario per i progetti di <i>service-learning</i>	11
1.4.1 I processi trasversali: riflessione, sistematizzazione e comunicazione e valutazione.....	12
1.4.2 Tappe e passi dell'itinerario	13
1.4.2.1 Diagnosi e pianificazione	13
1.4.2.2 Esecuzione	19
1.4.2.3 Conclusione e diffusione.....	20
1.5 Benefici del <i>service-learning</i>	22
1.5.1 Benefici sugli studenti.....	22
1.5.2 Benefici sulla comunità.....	24
1.6 Rischi del <i>service-learning</i>	26
CAPITOLO 2: LA TRADUZIONE AL SERVIZIO DELLA COMUNITÀ	27
2.1. La <i>community translation</i>	27
2.1.1. Le tipologie testuali.....	29
2.2 La <i>crisis translation</i>	30
2.2.1 La <i>crisis translation</i> applicata alle varie fasi dei disastri.....	32
2.2.2 Translators without Borders	33
2.3 La traduzione per le ONG	34
2.3.1 Amnesty International.....	36
2.3.1.1 L'evoluzione storica di Amnesty International.....	37
2.3.1.2 L'approccio globale e locale: “ <i>One Amnesty</i> ” and “ <i>Moving closer to the ground</i> ”	39
CAPITOLO 3: IL SERVICE-LEARNING NELLA PEDAGOGIA DELLA TRADUZIONE .	42
3.1 La competenza traduttiva	42
3.1.1 I modelli della competenza traduttiva	42

3.2 Approcci didattici e proposte pratiche per l’acquisizione delle competenze traduttive legate alla professione	49
3.2.1 Approcci teorico-metodologici per una pedagogia della traduzione ancorata alla professione	50
3.2.2 Proposte pratiche per una pedagogia della traduzione ancorata alla professione	51
3.2.2.1 Il <i>service-learning</i> traduttivo	55
3.2.2.1.1 Diffusione e comprensione del <i>service-learning</i> traduttivo nel sistema universitario europeo: una ricerca sulla rete EMT	57
CAPITOLO 4: IN.TRA, UN’ESPERIENZA DI SERVICE-LEARNING SETTORIALE ALL’INTERNO DEL DIT	60
4.1 Il corso <i>Service Learning Laboratory</i>	60
4.1.1 Motivazione	60
4.1.2 Risultati attesi.....	61
4.1.3 Le co-fondatrici e i nuovi iscritti.....	62
4.1.4 Un’esperienza di <i>virtual service-learning</i>	63
4.1.5 La comunità globale.....	64
4.1.6 I contenuti del corso <i>Service Learning Laboratory</i>	65
4.1.7 Le modalità di verifica e valutazione	66
4.2 La nascita di IN.TRA	66
4.2.1 I servizi offerti da IN.TRA.....	67
4.2.2 La <i>vision</i> e la <i>mission</i> di IN.TRA.....	67
4.2.3 Processo di <i>naming</i> e la creazione del logo	68
4.2.4 Il cronoprogramma di IN.TRA	68
4.2.5 L’identificazione dei destinatari del servizio e la deontologia professionale	69
4.2.6 La diagnosi partecipativa	69
4.2.7 I partner comunitari di IN.TRA	70
4.2.7.1 Cittadinanza Onlus.....	70
4.2.7.2 CRIN	71
4.2.7.3 OVERDUE.....	72
4.2.7.4 Still I Rise.....	73
4.2.7.5 Dipartimento di Sociologia e Diritto dell'Economia dell’Università di Bologna	74
4.2.8 Organizzazione del Team.....	74
4.2.8.1 Il gruppo di <i>Social Media Managment</i>	74
4.2.8.2 Il gruppo di <i>Project Management</i>	75
4.2.8.3 Il gruppo di Terminologia	76

4.2.8.4 L'interscambio delle competenze in IN.TRA	76
4.2.9 La <i>Quality Assurance</i> in IN.TRA	77
4.2.10 Un progetto senza sosta.....	80
4.2.11 Prospettive future	80
4.2.11.1 Il progetto SLIT	81
CAPITOLO 5: LA VALUTAZIONE FINALE.....	82
5.1 La valutazione finale dei corsi <i>Service Learning Laboratory</i> e <i>Advanced Service Learning Laboratory</i>	82
5.1.1 Metodologia	83
5.1.1.1 Partecipanti.....	84
5.1.1.2 Strumenti della valutazione.....	84
5.1.2 Risultati	86
5.1.2.1 Quali risultati sono stati raggiunti dal punto di vista dell'apprendimento degli studenti?	86
5.1.2.2 Quali risultati sono stati raggiunti dal punto di vista del servizio sociale offerto?	98
5.1.2.3 Sono stati rispettati i criteri che rendono un'esperienza di <i>service-learning</i> di qualità?	102
5.1.3 Discussione	109
5.1.4 Limiti della ricerca e sviluppi futuri	111
CONCLUSIONI.....	112
BIBLIOGRAFIA.....	115
INDICE DELLE FIGURE.....	126
INDICE DELLE TABELLE.....	127
APPENDICE A: QUESTIONARIO <i>EX POST</i> SOMMINISTRATO AGLI STUDENTI E ALLE STUDENTESSE	128
APPENDICE B: QUESTIONARIO CONCLUSIVO SOMMINISTRATO AI PARTNER COMUNITARI.....	148
APPENDICE C: TRACCIA DEL <i>FOCUS GROUP</i> CON I LEADER DI PROGETTO.....	165

ABSTRACT

Nell'anno accademico 2020/2021 viene attivato per la prima volta presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna il corso *Service Learning Laboratory*. Come suggerito dal nome, l'insegnamento si basa sul *service-learning*, un approccio didattico sviluppatosi alla fine del XX secolo che integra il servizio significativo reso alla comunità all'interno del curriculum. D'accordo con tale proposta, il corso di *service-learning* si poneva un obiettivo tanto virtuoso quanto ambizioso: la fondazione di un'agenzia di servizi linguistici pro bono a gestione studentesca. Tale scopo è stato raggiunto nel marzo del 2021, con la fondazione di IN.TRA.

Il presente elaborato si pone l'obiettivo di effettuare una valutazione finale del corso *Service Learning Laboratory* al duplice scopo di provare la rilevanza e la qualità del servizio sociale offerto alla comunità e di dimostrare la sua utilità nella formazione degli studenti e delle studentesse che hanno preso parte al corso. A tal fine, sono state raccolte le autovalutazioni e le opinioni dei protagonisti del progetto IN.TRA e analizzate sulla base delle tre domande di valutazione della ricerca: quali risultati sono stati raggiunti dal punto di vista dell'apprendimento degli studenti? Quali risultati sono stati raggiunti dal punto di vista del servizio sociale offerto? Sono stati rispettati i criteri che rendono un'esperienza di *service-learning* di qualità? I risultati mostrano alti livelli di apprendimento da parte dei discenti a fianco di un servizio rilevante e di qualità offerto ai partner comunitari. Tutto ciò, nel pieno rispetto degli elementi cardine irrinunciabili all'interno di progetto di *service-learning* di qualità. Nel contesto della ricerca, il presente elaborato si propone inoltre di offrire un contributo alla limitata letteratura circa l'implementazione del *service-learning* nei curricula di traduzione, senza tuttavia la pretesa di generalizzare i risultati ottenuti. A tale scopo, si rendono necessarie ulteriori ricerche che l'autrice si auspica possano trovare ispirazione dal presente elaborato.

INTRODUZIONE

Il presente elaborato si colloca nell'ambito del progetto di *service-learning* sviluppatosi all'interno del corso *Service Learning Laboratory* attivo nell'anno accademico 2020/2021 presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna. Tale progetto si è concretizzato nella creazione di IN.TRA, un'agenzia di servizi linguistici pro bono interamente gestita dagli studenti e dalle studentesse del corso sotto la supervisione dei docenti coinvolti. Lo scopo di IN.TRA, d'accordo con i principi del *service-learning*, è quello di favorire l'apprendimento situato degli studenti tramite la fornitura di un servizio socialmente rilevante. Questo si è tradotto nella prestazione di servizi linguistici in forma gratuita a organizzazioni meritevoli che altrimenti non potrebbero accedervi, come ad esempio organizzazioni *non profit* e *not-for-profit* che spesso dispongono di budget di traduzione limitati. Allo stesso modo, tramite il suo operato IN.TRA si prefigge di abbattere le barriere linguistiche, culturali ed economiche che frenano la circolazione delle informazioni e l'incontro tra culture differenti, contribuendo così alla creazione di una comunità globale.

Oggigiorno, la ricerca accademica in ambito traduttivo riserva un'importanza sempre maggiore nella formazione di traduttori e traduttrici alle competenze trasversali (o *soft skills*) e alle competenze più strettamente legate alla professione. A fronte degli evidenti limiti di una didattica incentrata sul prodotto finale all'acquisizione di tali competenze, risulta invece chiaro il potenziale di un approccio incentrato sul processo come il *service-learning*. Quest'ultimo, infatti, permetterebbe agli studenti di mettere in campo in maniera integrata in un contesto reale quanto appreso nei singoli moduli del proprio CdS. In tal modo, si creerebbero le condizioni ideali per l'acquisizione delle competenze di cui sopra.

In quest'ottica, l'obiettivo del presente elaborato è quello di offrire una valutazione finale del corso *Service Learning Laboratory*, allo scopo di provare non solo la rilevanza e la qualità del servizio sociale offerto alla comunità, ma anche di dimostrare la sua utilità nella formazione degli studenti e delle studentesse che hanno preso parte al corso. Nel fare ciò, mira a contribuire alla limitata letteratura esistente circa i benefici di tale approccio all'interno dei curricula di traduzione, suggerendone il potenziale nella formazione di traduttori e traduttrici.

Alla luce di tale obiettivo, il presente elaborato si è suddiviso in cinque capitoli.

Nel capitolo 1, si fornisce una panoramica del *service-learning*, descrivendone le caratteristiche principali e distinguendolo da volontariato e tirocini, con i quali viene spesso erroneamente confuso.

In seguito, si presentano le tappe che compongono l'itinerario di un progetto di *service-learning*, evidenziando sia i rischi che le valenze accademiche e di servizio di ciascuna esse. Il capitolo si conclude con i benefici e i rischi relativi.

Nel capitolo 2, si illustreranno tre esempi di ambiti di intervento sociale della traduzione, al fine di offrire un quadro generale circa le modalità attraverso le quali la traduzione può essere messa al servizio della comunità. Nello specifico, si presenteranno la *community translation*, la *crisis translation* e la traduzione per le ONG.

Il capitolo 3 presenta i modelli della competenza traduttiva più influenti allo scopo di delineare quali sono le competenze richieste ai traduttori e alle traduttrici professionisti/e. Dopo aver fornito una panoramica degli approcci pedagogici ideati al fine della loro acquisizione, si presenteranno i potenziali benefici del *service-learning* applicato ai curricula di traduzione. Il capitolo si concluderà con un'analisi di ricerca che ha lo scopo di investigare la diffusione e la comprensione del *service-learning* all'interno dei corsi universitari facenti parte dello European Master's in Translation (EMT). Il capitolo 4 si apre con una breve presentazione del corso *Service Learning Laboratory*, seguita da una sintesi delle tappe e degli elementi costituiti del progetto IN.TRA nato al suo interno. Da ultimo, si presenteranno i propositi individuati per il futuro del progetto IN.TRA.

Il lavoro termina con il capitolo 5, dedicato alla valutazione finale del corso di *service-learning*. A tal fine, si introduce inizialmente il metodo di ricerca per passare poi alla presentazione dei dati raccolti e infine alla loro discussione. Il capitolo si concluderà illustrando i risultati della ricerca e le sue implicazioni all'interno della letteratura circa l'implementazione del *service-learning* nei curricula di traduzione.

CAPITOLO 1: IL SERVICE-LEARNING

Il presente capitolo mira a fornire una presentazione del *service-learning*, un approccio pedagogico innovativo sviluppatosi verso la fine del XX secolo. A tale scopo, dopo averne fornito una breve panoramica, ci si focalizzerà sulle sue caratteristiche principali e su ciò che lo distingue da volontariato e tirocini, due esperienze con le quali viene spesso erroneamente confuso. Successivamente, verranno illustrate le tappe che compongono il processo di sviluppo di un progetto di *service-learning*, con riferimento all'itinerario proposto da Tapia (2006/2020). Infine, si delinearanno i suoi risvolti accademici, suddividendoli tra benefici e rischi.

1.1 La proposta pedagogica del *service-learning*

Il *service-learning* (conosciuto anche come *community based* o *community engaged learning*) è un approccio pedagogico che si è sviluppato verso la fine del XX secolo a partire da Stati Uniti e America Latina, per poi diffondersi, con una presenza più o meno forte, nel resto del mondo. Nonostante esistano varie definizioni di *service-learning*, riportiamo in questa sede quella di Andrew Furco (2002), uno dei massimi sostenitori di questa proposta, secondo il quale “*service-learning seeks to engage students in activities that both combine community service and academic learning*” (p. 25). Infatti, come suggerisce il nome stesso, la caratteristica distintiva del *service-learning* è proprio quella di unire la dimensione del servizio (**Service**), rappresentata dalle azioni solidali indirizzate alla comunità, a quella dell'apprendimento (**Learning**), ovvero l'acquisizione di competenze da parte degli studenti. Tali competenze, data la natura dell'attività di servizio, non si limitano a quelle squisitamente didattiche e professionali, ma coinvolgono anche quelle trasversali (le cosiddette *soft skills*) e pro-sociali, tra le quali rientra la cittadinanza attiva (Tapia, 2006/2020; MIUR, 2016). L'unione tra questi due elementi è resa possibile grazie all'integrazione nel curriculum accademico di attività significative svolte all'interno della comunità, con il conseguente riconoscimento di crediti formativi ai discenti che vi prendono parte.

Nonostante il *service-learning* si sia affermato come approccio pedagogico soltanto verso la fine del XX secolo, secondo diversi studiosi le sue origini risalirebbero agli anni '30 e troverebbero fondamento nel pragmatismo di John Dewey negli Stati Uniti e nella pedagogia critica di Paulo Freire in America Latina (Giles & Eyler, 1994; Deans, 1999; Tapia, 2006/2020; Fiorin, 2019). Seppur con

le loro differenze¹, entrambi promuovono una didattica basata su un apprendimento di tipo esperienziale e incentrata sul discente, all'interno della quale gioca un ruolo fondamentale il collegamento tra azione e riflessione e tra individuo e comunità (Giles & Eyler, 1994; Deans, 1999). Come si avrà modo di approfondire (§ 1.2), gli elementi appena menzionati ricoprono un ruolo centrale anche all'interno della proposta pedagogica del *service-learning*.

Sebbene gli elementi fondanti del *service-learning* siano comuni a ogni Paese (§ 1.2), tale approccio assume in ognuno di loro accezioni e applicazioni differenti, come dimostrato dalla molteplicità delle denominazioni con le quali viene identificato: *Service-Learning* (USA), *Civic engagement education* (UK), *Lernen durch Engagement* (Germania), *Aprendizaje-servicio* (Iberoamerica), *Voluntariado educativo* (Brasile), *Hoh-shi – Borantya* (Giappone), *Apprendimento Servizio* (Italia) e altro ancora (USR Lombardia, 2016; MIUR, 2016). Se nel Nord America e in America Latina il *service-learning* è ampiamente diffuso e ben radicato in scuole e università, in Europa deve ancora prendere piede in maniera omogenea. Qui, troviamo al primo posto per applicazione la Spagna, che per diffusione e interpretazione della proposta è paragonabile a Paesi quali Argentina, Cile o Colombia. In Italia, invece, il *service-learning* ha iniziato a muovere i primi timidi passi soltanto nel 2006, con la pubblicazione del volume *Educazione e solidarietà* di María Nieves Tapia, fondatrice e direttrice del *Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario* (CLAYSS)². Ciò non significa che non esistano esempi analoghi che vedano impegnati gli studenti in attività solidali, ma si tratta per lo più di esperienze che non presentano una continuità con il curriculum e per le quali i discenti non ricevono una valutazione (Rota, 2015). Nonostante ciò, oggi il *service-learning* si sta lentamente facendo strada anche nel panorama italiano, in ambito universitario in particolare grazie a progetti quali Europe Engage (<https://www.eoslhe.eu/europe-engage/>) e UNICORN (<https://site.unibo.it/unicorn-eu/en>) (Ballerini et al., 2022).

1.2 Le caratteristiche del *service-learning*

Come precedentemente illustrato (§ 1.1), il *service-learning* combina servizio sociale e apprendimento. Il suo scopo è infatti duplice: da un lato, rispondere a bisogni o problemi reali esistenti all'interno della comunità destinataria dell'intervento sociale; dall'altro, permettere agli studenti che si rendono protagonisti di tale servizio di mettere in pratica le proprie competenze, migliorandole e sviluppandone allo stesso tempo di nuove (MIUR, 2016). Risulta quindi chiaro come si tratti di uno scambio equo, all'interno del quale entrambi gli attori (comunità e studenti) ricoprono contemporaneamente il ruolo di benefattore e beneficiario. Per raggiungere questo ambizioso

¹ Per un approfondimento circa il tema si rimanda a Deans (1999)

² Per maggiori informazioni visitare: <https://clayss.org/> [ultima visita 29/11/2022]

obiettivo, vengono offerte ai discenti esperienze di apprendimento contestualizzate, ovvero basate su situazioni autentiche presenti all'interno della comunità. Proprio in virtù del fatto che l'apprendimento avviene tramite la pratica in situazioni reali, il *service-learning* rientra tra le attività di apprendimento esperienziale (Eyler & Giles, 1999). Infatti, l'idea di fondo del *service-learning* è che l'utilizzo delle proprie competenze per risolvere problemi reali presenti nel proprio contesto sociale migliorerebbe non solo la qualità dell'apprendimento degli studenti, ma anche la loro motivazione a imparare e la loro apertura verso il prossimo (Fiorin, 2019). In aggiunta, oltre ad apportare un reale beneficio alla comunità nella quale si opera, tramite l'adozione di progetti di *service-learning* si può assistere alla creazione un luogo di incontro tra scuola, territorio, enti locali e mondo del lavoro³.

Come sottolinea Fiorin (2017b), uno dei massimi esperti italiani di tale approccio:

il Service Learning include tutti gli aspetti qualitativi del buon insegnamento: lo sviluppo delle competenze, la loro messa alla prova in situazione di realtà, il collegamento scuola/vita ... Il valore aggiunto è dato dal fatto che, mentre si promuove lo sviluppo cognitivo . . . , sviluppa dimensioni della persona che rischiano di essere dimenticate: la dimensione sociale, etica, spirituale. (p. 67)

In letteratura, vari studiosi hanno tentato di delineare le caratteristiche fondamentali che un'iniziativa dovrebbe presentare affinché si possa effettivamente parlare di un progetto di *service-learning* di qualità. Non si tratta di quadri di riferimento opposti tra di loro, in quanto, come vedremo, si intersecano e sovrappongono in svariati punti. Di seguito, riportiamo alcuni dei più celebri.

Butin (2003), partendo dalle idee di Sigmon (1979), individua quattro criteri riconosciuti in letteratura come fondanti per i progetti di *service-learning*, da lui definiti “the four Rs” (p. 1676), ovvero: rispetto (“*respect*”), reciprocità (“*reciprocity*”), rilevanza (“*relevance*”) e riflessione (“*reflection*”). La prima R fa riferimento al rapporto rispettoso che deve instaurarsi tra i vari attori che prendono parte all'iniziativa. In particolare, chi offre il servizio deve farlo rispettando lo stile di vita della comunità e i suoi reali bisogni. Affinché ciò sia possibile, tali bisogni devono essere individuati in collaborazione con la stessa comunità (Sigmon, 1979). Con “reciprocità”, invece, si intende il concetto, già delineato all'inizio del presente capitolo, secondo il quale tutti gli attori che prendono parte al progetto ottengono un beneficio. Infatti, i bisogni della comunità devono essere soddisfatti attraverso modalità che siano significative ed educative per gli studenti (Guarino et al., 2019). Per rilevanza, si intende il fatto che le attività che compongono il servizio offerto devono essere, appunto, rilevanti all'interno del percorso accademico degli studenti che prendono parte all'iniziativa. Quindi,

³ https://www.istitutocomprensivoperugia4.it/wp-content/uploads/2020/02/Service-Learning_definizione_struttura.pdf [ultima visita 29/11/2022]

un progetto di *service-learning* di qualità deve essere parte integrante del curriculum accademico, ragione per la quale i discenti vengono valutati sugli apprendimenti conseguiti (MIUR, 2016). Infine, troviamo la riflessione, uno degli elementi centrali del *service-learning*, in quanto rende possibile il passaggio da esperienza ad apprendimento. Infatti, Hatcher e Bringle (1997), definiscono la riflessione come “intentional consideration of experience in light of particular learning objectives” (p. 153).

Per Fiorin (2019), un progetto di *service-learning*, per poter essere definito tale, deve possedere le seguenti caratteristiche:

1. **Presenza di un bisogno sociale.** Gli interventi svolti dagli studenti vengono sviluppati in riferimento a un bisogno o problema reale presente all'interno della comunità, che viene identificato in una prima fase di progettazione del percorso di *service-learning* (§ 1.4.2.1). Tuttavia, il servizio non viene realizzato *per* la comunità, bensì *con* i membri della suddetta, dissociandosi così dal puro assistenzialismo. Come si può notare, questo elemento riprende il concetto di *respect* presente nelle 4 R di Butin (2003).
2. **Protagonismo⁴ degli studenti.** Gli studenti ricoprono un ruolo attivo in tutte le tappe del progetto (§ 1.4), tramutandosi così in protagonisti del proprio apprendimento e del cambiamento sociale.
3. **Integrazione delle attività nel curriculum.** Come già precedentemente illustrato, il progetto è strettamente collegato al curriculum accademico. Infatti, non solo le attività svolte al suo interno sono coerenti con le discipline affrontate e con gli obiettivi formativi prefissati dall'istituzione educativa, ma il *service-learning* figura anche chiaramente nei documenti ufficiali di quest'ultima per quanto riguarda la propria offerta formativa, istituzionalizzando il percorso e garantendo così il superamento di una visione episodica degli interventi sociali che lo configurano. Anche in questo caso abbiamo una sovrapposizione con il quadro di Butin (2003), precisamente con l'idea di *relevance*.
4. **Riflessione sull'esperienza svolta.** “L'esperienza è sempre oggetto di riflessione, da parte degli studenti” (MIUR, 2016) e infatti la riflessione è uno degli elementi centrali del *service-learning*, in quanto è ciò che rende possibile apprendere dall'esperienza. Come affermano Eyster e Giles (1999), nei progetti di educazione esperienziale (tra i quali rientra il *service-learning*), “learning occurs through a cycle of action and reflection” (p. 7). Affinché la riflessione sia possibile, è necessario documentare ogni fase del progetto. Esistono varie modalità di riflessione, come vedremo successivamente (§ 1.4.1).

⁴ Nonostante possa presentare un'accezione negativa, nel presente elaborato è stato mantenuto il termine “protagonismo” come utilizzato da Fiorin (2019), poiché ormai istituzionalizzato nella letteratura del *service-learning*.

Sempre Fiorin (2017a), riconosce nelle esperienze di *service-learning* alcune caratteristiche ricorrenti, che ne costituirebbero una sorta di “carta d’identità” (MIUR, 2016). Tale carta d’identità descrive il *service-learning* come:

1. **Curricolare**, poiché, come abbiamo avuto occasione di ribadire più volte in precedenza, il progetto deve essere ben integrato all’interno del curriculum accademico;
2. **Orientato alla ricerca**, in quanto i progetti di *service-learning* nascono a seguito dell’individuazione di problemi all’interno della comunità e sono diretti alla loro risoluzione;
3. **Focalizzato sulle competenze**, dato che gli studenti mettono alla prova le loro conoscenze e abilità misurandosi con problemi reali e sviluppando così nuove competenze;
4. **Interdisciplinare**, poiché i problemi che i discenti si trovano ad affrontare sono generalmente caratterizzati da complessità e la loro risoluzione richiede quindi l’utilizzo di più discipline che finiscono per dialogare tra di loro;
5. **Orientato all’apprendimento significativo**, in quanto ciò che gli studenti apprendono è il frutto di una rielaborazione personale e risponde a motivazioni profonde;
6. **Collaborativo**, dato che tutto il gruppo classe si impegna nella progettazione e realizzazione del progetto, lavorando come una comunità all’interno della quale l’impegno personale di tutti i membri è necessario al successo;
7. **Partecipato**, nel senso che tutti gli attori del progetto svolgono la loro parte nella sua realizzazione, in quanto si collabora con gli stessi destinatari del servizio, che si tramutano così in risorsa per l’apprendimento degli studenti;
8. **Responsabilizzante**, in quanto la scuola assume una responsabilità sociale e si impegna nel formare cittadini attivi e consapevoli;
9. **Trasformativo**, poiché ha come obiettivo un miglioramento che deve avvenire sia nello studente, in quanto porta ad una crescita personale, sia nella comunità, con la risoluzione di alcune problematiche che la affliggono.

1.3 *Service-learning*: volontariato o tirocinio?

Dopo aver visto nel dettaglio quali attributi caratterizzano le esperienze di *service-learning* (§ 1.2), risulta più facile distinguere questo approccio da due interventi comunitari condotti in ambito educativo con i quali viene spesso erroneamente confuso, ovvero volontariato e tirocinio. Nonostante tutte e tre le pratiche si fondino sulla prestazione di un servizio, vi sono vari elementi che le differenziano. Il fattore centrale è l’intenzionalità del servizio che si offre. Se nelle attività di volontariato vi è un’intenzionalità sociale (rispondere ai bisogni della comunità) e nel tirocinio vi è

un'intenzionalità pedagogica (sviluppo di competenze da parte degli studenti), il *service-learning*, come abbiamo precedentemente illustrato (§ 1.2), presenta una duplice intenzionalità (la R di *reciprocity*), poiché sono presenti allo stesso tempo sia quella sociale che quella pedagogica, le quali ricoprono la stessa importanza (Tapia, 2006/2020). Infatti, il *service-learning* ha l'obiettivo di migliorare sia la qualità dell'apprendimento che la qualità di vita della comunità.

Oltre a distinguersi per finalità educative, secondo Furco (2002), *service-learning*, volontariato (*community service*) e tirocinio (*service-based internship*) si differenziano anche per altre caratteristiche, quali: primo destinatario del beneficio, elemento chiave del progetto, integrazione con il curriculum e natura dell'attività di servizio (Tabella 1.1).

Tabella 1.1

Differenze tra tre tipologie di esperienze educative basate sul servizio (Adattamento di: Furco, 2002, p. 24)

	<i>Community Service</i>	<i>Service-Learning</i>	<i>Service-Based Internship</i>
Primary Intended Beneficiary	Recipient	Recipient AND Provider	Provider
Primary Focus	Service	Service AND Learning	Learning
Intended Educational Purposes	Civic Development Ethical Development	Academic Development Civic Development	Career Development Academic Development
Integration with Curriculum	Peripheral	Integrated	Co-curricular/ Supplemental
Nature of Service Activity	Based on a Social Cause	Based on an Academic Discipline	Based on an Industry or Career

Come si può osservare dalla Tabella 1.1, solo nel *service-learning* vi è una piena integrazione dell'attività all'interno del curriculum senza che vengano trascurati i bisogni della comunità e lo sviluppo delle competenze etiche e civiche negli studenti (MIUR, 2016). Questo avviene in quanto, nelle esperienze di volontariato e di tirocinio, l'attenzione principale viene posta rispettivamente sul servizio e sull'apprendimento, mentre per il *service-learning* entrambe le attività ricoprono la stessa importanza. In più, se il primo beneficiario del volontariato è colui che riceve il servizio (comunità) e nel tirocinio colui che presta il servizio (lo studente), nel *service-learning* entrambi gli attori ottengono un pari beneficio, poiché la comunità vede una risposta ai propri bisogni e si converte allo stesso tempo a luogo di apprendimento per i discenti.

Tuttavia, nella realtà la distinzione tra una pratica e l'altra non è netta ed esistono abbondanti zone grigie (Tapia, 2006/2020). L'Università di Stanford ha ideato una rappresentazione grafica,

denominata “i Quadranti dell’apprendimento-servizio” (Service-Learning 2000 Center, 1996) per illustrare le diverse tipologie di esperienze educative (Figura 1.1).

Figura 1.1

I quadranti dell'apprendimento e del servizio (Adattamento di: Tapia, 2006/2020, p. 35)



Lungo l’asse verticale troviamo una minore o maggiore qualità del servizio solidale prestato alla comunità, mentre sull’asse orizzontale una minore o maggiore integrazione dell’apprendimento con l’attività di servizio. I due assi delimitano in questo modo quattro quadranti, che corrispondono ad altrettante esperienze educative che Tapia (2006/2020) raggruppa sotto il nome di “progetti educativi solidali” (p. 41), ovvero: lavoro sul campo, iniziative solidali non sistematiche, servizio comunitario istituzionale e *service-learning*.

Nel quadrante dei lavori sul campo rientrano le attività che coinvolgono gli studenti nella comunità al solo scopo di apprendere contenuti disciplinari. Infatti, la comunità viene considerata esclusivamente come oggetto di studio e il contatto con essa è puramente strumentale. Tramite queste iniziative, i discenti conoscono meglio la realtà e hanno l’opportunità di applicare le loro competenze in contesti reali, ma non vi è il fine di apportare un cambiamento sociale. In questo caso, il principale destinatario dell’esperienza è lo studente e vi è una mancanza dell’intenzionalità sociale. Un esempio di questa tipologia di esperienza sono i tirocini universitari.

Vi sono poi le iniziative solidali non sistematiche, che presentano sì un’intenzionalità sociale, ma la cui integrazione con il curriculum accademico è scarsa se non addirittura inesistente. Si tratta generalmente di attività occasionali e di carattere volontario, che hanno come obiettivo la risoluzione di un bisogno puntuale all’interno della comunità. Per tale ragione, anche la qualità del servizio

sociale è considerata bassa. Infatti, data la loro natura occasionale, raramente queste esperienze riescono a superare il puro assistenzialismo, poiché i bisogni della comunità vengono affrontati senza che quest'ultima sia coinvolta. Le iniziative solidali non sistematiche non sono pianificate come parte del Progetto Educativo Istituzionale e quindi la partecipazione e l'apprendimento degli studenti non sono valutati né formalmente né informalmente. Ciò avviene in quanto non vi è un'intenzionalità pedagogica e il principale destinatario del servizio è la comunità. Anche se la qualità dell'apprendimento, proprio come quella del servizio, è bassa, certe iniziative possono comunque aiutare gli studenti a sviluppare atteggiamenti partecipativi e solidali, nonché a sensibilizzarli verso alcune problematiche sociali e ambientali. Alcuni esempi di iniziative solidali non sistematiche sono le campagne di raccolta fondi per una determinata causa sociale promosse all'interno di un'istituzione educativa. In questo caso, infatti, gli studenti vengono coinvolti senza che l'attività sia però collegata all'apprendimento.

Nel terzo quadrante troviamo poi il servizio comunitario istituzionale. Diversamente dalle iniziative solidali non sistematiche, questo tipo di esperienza è legata a un provvedimento istituzionale, quindi non si configura più come un'attività occasionale, con il conseguente innalzamento della qualità del servizio offerto alla comunità. Tuttavia, il principale destinatario di quest'esperienza è la comunità, poiché, sebbene il servizio comunitario istituzionale promuova negli studenti lo sviluppo di atteggiamenti pro-sociali e della cittadinanza attiva, dal punto di vista pedagogico non vi è un'integrazione con gli apprendimenti disciplinari. Infatti, come riassume Tapia (2006/2020):

parliamo di “servizio comunitario istituzionale” e non di “apprendimento-servizio” nei casi in cui l'istituzione si propone di compiere un'azione solidaria [*sic*] con un fine educativo in senso lato (legata in genere all'educazione ai valori e ai comportamenti), ma non di articolare un'attività solidale con i contenuti pedagogici affrontati in classe. (p. 40)

Un esempio di servizio comunitario istituzionale è il Servizio Civile Volontario.

Infine, nell'ultimo quadrante troviamo le esperienze di *service-learning*, che presentano sia un'alta qualità del servizio che un alto grado di integrazione con il curriculum accademico. Infatti, i progetti di *service-learning* vantano la continuità nel tempo e l'impegno istituzionale del servizio comunitario studentesco, ma allo stesso tempo le attività che ne fanno parte sono inerenti agli obiettivi dell'apprendimento accademico.

Tuttavia, come la stessa Tapia (2006/2020) evidenzia, i confini tra i diversi quadranti non sono necessariamente fissi, ma il quadrante di appartenenza può cambiare durante la storia di un progetto. Anzi, spesso la scelta migliore per intraprendere un progetto di *service-learning* è utilizzare come punto di partenza altri progetti educativi solidali già attivi. Le transizioni da un quadrante all'altro

possono avvenire sull'asse della qualità del servizio, istituzionalizzando iniziative solidali non sistematiche o mettendo al servizio di una necessità sociale le conoscenze ottenute in aula, oppure su quella dell'integrazione dell'apprendimento all'attività solidale, cercando di identificare quel che si apprende o può apprendere dal servizio che si realizza e in che modo ciò si collega al curriculum accademico.

1.4 Un itinerario per i progetti di *service-learning*

Tapia (2006/2020) identifica un itinerario per lo sviluppo di esperienze di *service-learning*, allo scopo di fornire uno strumento utile per orientare docenti e organizzazioni sociali che intendono prendere parte a un'iniziativa di questo tipo. Paragonando la pianificazione di un progetto di *service-learning* a un cammino da percorrere (da qui il nome "itinerario"), l'autrice individua tre grandi tappe, a loro volta suddivise in "passi". Le tappe in questione sono:

- A. Diagnosi e pianificazione;
- B. Esecuzione del progetto;
- C. Conclusione e diffusione.

Ognuna di queste assiste a tre processi che avvengono simultaneamente e che coinvolgono il progetto nel suo insieme, ovvero *riflessione*, *sistematizzazione e comunicazione* e *valutazione* (vedere Figura 1.2).

Figura 1.2

Itinerario di un progetto di apprendimento-servizio (Adattamento di: Tapia, 2006/2020, p. 95)



Prima di scendere nel dettaglio circa le varie fasi, è necessario fare presente, come sottolinea la stessa autrice (2020), che tale itinerario "aspira ad essere solamente un quadro di riferimento, l'esatto

contrario di un manuale di procedimenti standard, e che ogni istituzione educativa o organizzazione giovanile deve trovare il proprio cammino verso l'apprendimento-servizio" (p. 130). Infatti, non solo esistono progetti di *service-learning* che, grazie alla creatività di educatori e studenti, sorgono in maniera del tutto spontanea senza una precedente pianificazione, ma una progettazione troppo rigida e dettagliata comporterebbe inoltre il rischio di porre troppi limiti al naturale sviluppo del progetto (Tapia, 2006/2020).

Di seguito, vedremo nel dettaglio i processi trasversali, le tappe ed i passi che compongono l'itinerario tracciato da Tapia.

1.4.1 I processi trasversali: riflessione, sistematizzazione e comunicazione e valutazione

Come precedentemente affermato, i processi trasversali che si sviluppano all'interno di ogni tappa sono *riflessione, sistematizzazione e comunicazione* e infine *valutazione*.

Come già ampiamente illustrato (§ 1.2), il concetto di "riflessione" rappresenta uno degli elementi chiave di ogni progetto di *service-learning*, tanto che Eyler (2001) lo paragona al trattino nel termine "service-learning". Infatti, è ciò che connette servizio e apprendimento, pratica e teoria, azione e pensiero, poiché permette ai vari attori di ripensare criticamente a quanto svolto (Rota, 2015; Tapia, 2006/2020). Secondo Tapia (2006/2020), con "riflessione" si intende "l'insieme dei processi e delle attività attraverso cui i protagonisti del progetto possono riflettere criticamente sulle proprie esperienze e appropriarsi del senso del servizio" (p. 99). È proprio tramite tale processo che gli studenti diventano parte attiva del proprio apprendimento (Tapia, 2006/2020). Come gli altri processi trasversali, la riflessione deve avvenire in ogni tappa del progetto, dalla pianificazione iniziale fino al momento conclusivo. Sono vari i modi in cui può avvenire il processo di riflessione: scrivendo, parlando, ascoltando o anche realizzando attività plastiche o creative. Tapia (2006/2020) individua le modalità più frequenti, tra le quali troviamo le discussioni di gruppo in classe, i diari di lavoro redatti dagli studenti, i progetti di scrittura creativa e le presentazioni orali e scritte su riflessioni personali. Tra i processi trasversali troviamo poi la sistematizzazione e la comunicazione. Entrambe vengono riunite nello stesso processo in quanto fortemente dipendenti, poiché la prima rende possibile la seconda. Da un lato, con sistematizzazione si intende la raccolta dei dati relativi all'esperienza di *service-learning*, soffermandosi su progressi, risultati positivi e criticità al fine di creare un prodotto finale che ne riassume l'essenza. Dall'altro lato, la comunicazione è proprio il processo tramite il quale tale prodotto viene diffuso, con l'intento di condividere lo svolgimento del progetto. Questa condivisione avverrà sia internamente, con studenti e comunità partner, sia esternamente, ovvero con potenziali donatori, con i mezzi di comunicazione, con altre istituzioni educative, ecc. Creare della documentazione permanente sul progetto di *service-learning* è fondamentale affinché rimanga traccia

di quanto svolto. In tale modo, non solo è possibile valutare il progetto, ma è più probabile che questo abbia un impatto istituzionale e che ispiri altri a intraprendere esperienze simili. Generalmente, la sistematizzazione viene svolta dall'istituzione che guida il progetto, ma ciò non esclude che possano prendervi parte anche gli altri attori.

Infine, un ultimo processo trasversale è la valutazione. Tale processo consiste nel riflettere su quanto svolto per determinare se sono stati raggiunti gli obiettivi prefissati in fase di progettazione e per mettere in luce eventuali criticità, così da apportare le dovute correzioni. Dato che nei progetti di *service-learning* abbiamo una doppia intenzionalità, qualità del servizio e integrazione dell'apprendimento, la valutazione deve essere effettuata su entrambi gli aspetti, che vanno opportunamente distinti. Dal punto di vista del servizio, è necessario valutare nel modo più oggettivo possibile quali sono gli obiettivi raggiunti tra quelli prefissati, se ci sono stati altri risultati non previsti e il grado di soddisfazione dei destinatari del servizio in questione (la comunità). Dal punto di vista dell'apprendimento, invece, lo scopo è quello di valutare i contenuti accademici appresi, le competenze sviluppate e la consapevolezza maturata sui problemi sociali inerenti al progetto. Relativamente alla qualità dell'apprendimento, è necessaria anche un'autovalutazione da parte degli studenti stessi, a cui spetta inoltre il compito di valutare l'impatto che prendere parte al progetto di *service-learning* ha avuto su di loro. Per realizzare il processo di valutazione vi sono alcuni requisiti. Uno di questi, come già precedentemente affermato, è distinguere chiaramente la valutazione dell'apprendimento da quella del servizio sociale. Oltre a ciò, bisogna identificare gli aspetti che verranno valutati, gli strumenti di valutazione che verranno utilizzati (interviste, questionari di autovalutazione, ecc.), le metodologie che si adotteranno, chi saranno i responsabili del processo e chi vi prenderà parte.

1.4.2 Tappe e passi dell'itinerario

All'interno delle macro-tappe di un progetto di *service-learning* (diagnosi e pianificazione, esecuzione del progetto ed infine conclusione e diffusione) Tapia (2006/2020) individua vari passi, che analizzeremo nel dettaglio nelle prossime pagine.

1.4.2.1 Diagnosi e pianificazione

La tappa iniziale di un progetto di *service-learning* si apre con le prime idee o motivazioni che spingono le istituzioni educative o le organizzazioni sociali ad avviare l'iniziativa e si conclude con l'elaborazione e pianificazione del progetto. Tale processo non ha una durata standard, ma può richiedere giorni, mesi o addirittura anni.

All'interno di questa tappa è possibile identificare tre passi:

- **Passo 1.** Conoscenza e comprensione del concetto di apprendimento-servizio e motivazione per elaborare il progetto
- **Passo 2.** Diagnosi partecipativa
- **Passo 3.** *Disegno*⁵ e pianificazione del progetto.

Come si può dedurre dalla denominazione del **Passo 1**, questo si articola in due processi, che non necessariamente devono susseguirsi nell'ordine in cui sono elencati. Da un lato, conoscere e comprendere il concetto di *service-learning*, le sue possibilità pedagogiche e ciò che lo contraddistingue rispetto ad altre esperienze educative è fondamentale affinché si possa garantire la qualità tanto del servizio solidale prestato quanto dell'apprendimento che ne deriva. Infatti, insegnanti e leader di progetto adeguatamente formati sono in grado di pianificare al meglio il progetto affinché ci sia un'effettiva integrazione tra queste due componenti. Inoltre, tale conoscenza contribuisce a far sì che tutti i partecipanti si sentano protagonisti, in quanto permette loro di prendere parte in modo consapevole a tutto l'itinerario del progetto. Dall'altro lato, la motivazione è la spinta iniziale all'avviamento di un'iniziativa di *service-learning*. Tale motivazione può essere dettata da varie necessità: rispondere a una specifica esigenza individuata nella comunità, migliorare le attività di insegnamento, ottimizzare le pratiche professionali, educare gli studenti alla cittadinanza attiva, permettere loro di mettere in pratica quanto appreso in aula e così via. Inizialmente, l'intenzione di avviare un progetto di *service-learning* nasce in genere da un singolo individuo (un direttore, un insegnante, uno studente, ecc.) o comunque da una cerchia ristretta di persone. Tuttavia, è necessario che tale motivazione venga successivamente comunicata in maniera adeguata a tutti gli attori che prenderanno parte al progetto, in modo da coinvolgerli e sensibilizzarli al tema e garantire così una partecipazione attiva e significativa da parte loro. Tra i vari attori da coinvolgere troviamo in primo luogo studenti e comunità destinataria del servizio, ma vi rientrano anche i dirigenti scolastici, gli insegnanti e i genitori (che devono autorizzare lo svolgimento delle attività didattiche fuori dall'aula nel caso di progetti presso istituti di istruzione primaria e secondaria). Se coinvolgere la comunità è essenziale per rispondere al principio di *respect* individuato da Butin (§ 1.2), il coinvolgimento degli studenti si ricollega a uno dei pilastri del *service-learning*, ovvero il protagonismo dei discenti in ogni tappa del progetto (§ 1.2). La misura delle attività di motivazione indirizzate agli studenti dipende dal loro grado di coscienza circa la questione sociale che l'iniziativa intende affrontare. In alcuni casi, gli studenti vivono in prima persona o si trovano a stretto contatto con il problema, e quindi il loro

⁵ Nel presente elaborato è stato mantenuto il termine "disegno" utilizzato nell'opera di Tapia. Segnaliamo tuttavia che potrebbe trattarsi di un calco dallo spagnolo "diseño" (*progettazione*), lingua madre dell'autrice.

coinvolgimento è quasi spontaneo. Negli altri casi, è necessario avviare un processo di presa di coscienza, tramite un'analisi della situazione sociale e delle problematiche che interessano e preoccupano gli studenti, in modo da trovare un punto d'incontro. Tanto più è chiara la motivazione che dà vita al progetto, tanto più facile sarà comunicarla ai vari attori e riuscire a coinvolgerli.

Come precedentemente affermato, non c'è una sequenza standard per i due processi interni a questo primo passo. Infatti, alcuni progetti di *service-learning* nascono prima ancora di conoscerne la proposta pedagogica e solo successivamente vengono identificati come tali. Esistono poi altri scenari nei quali è proprio l'interesse nato dal contatto e dallo studio delle possibilità del *service-learning* che spinge un'istituzione scolastica ad avviare iniziative di questo tipo.

Vi è poi il **Passo 2** di questa prima tappa, ovvero quello della diagnosi partecipativa. Con il termine "diagnosi" si intende l'analisi di una realtà determinata. Nel caso specifico dei progetti di *service-learning*, la diagnosi ha un duplice scopo, ovvero quello di "identificare quale [*sic*] dei bisogni veri e sentiti dalla comunità possono essere sostenuti dall'istituzione educativa, con le risorse umane e materiali disponibili, e in che modo poter offrire un'opportunità di apprendimento" (Rossa, 2016, p. 82). Per raggiungere tale obiettivo, l'analisi si propone di:

- Individuare una domanda insoddisfatta all'interno della comunità. Questa domanda può essere un bisogno, un problema o una sfida. Un bisogno è una mancanza specifica, che può essere ad esempio sanitaria, educativa o alimentare. I problemi sono invece conflitti o questioni che creano un disagio sociale (come guerre, violazioni dei diritti umani, inquinamento, ecc.). Infine, le sfide sono specifiche mete che, se raggiunte, porterebbero ad un miglioramento della qualità di vita all'interno della comunità (promozione turistica, valorizzazione del patrimonio artistico, ecc.). Ai fini della diagnosi, è necessario che bisogni, problemi e sfide vengano classificati in base a priorità e urgenza;
- Identificare le caratteristiche della situazione sociale della realtà che si vuole osservare, nonché i fattori che hanno generato tale situazione (le "cause");
- Analizzare le variabili che influiscono sulla realtà oggetto di diagnosi e identificare i suoi aspetti strutturali, come ad esempio situazione geografica, struttura economica, condizioni sociali, ecc.;
- Identificare le caratteristiche della comunità educativa, mettendo in luce i suoi punti di forza e i suoi limiti. In questo modo è possibile individuare eventuali possibilità di azione per rispondere ai problemi e ai bisogni individuati;
- Analizzare il "panorama del progetto" (Rossa, 2016, p. 82), ovvero le eventuali azioni simili in corso o già avviate e concluse in passato.

Queste informazioni possono essere reperite tramite varie attività di diagnosi, in particolare quelle inerenti alla raccolta dati. Alcuni esempi possono essere le interviste ai membri della comunità, le consulenze con le organizzazioni che operano sulle tematiche sociali individuate come rilevanti, i lavori di ricerca su determinati problemi sociali, ecc. (Tapia, 2006/2020). Nel caso di progetti di *service-learning* indirizzati a comunità diverse da quella di appartenenza dell'istituzione scolastica, dovranno essere utilizzate strategie di diagnosi differenti. In tal caso, è necessario prestare la massima attenzione affinché le interazioni con la comunità siano rispettose e in grado di garantire una diagnosi corretta di bisogni, problemi e/o sfide.

La diagnosi viene definita “partecipativa” in quanto, per garantire una maggiore efficacia, deve coinvolgere i membri della comunità stessa, come ad esempio i leader comunitari, i gruppi di base e le organizzazioni locali. Infatti, solo con la loro collaborazione e ascoltando le loro opinioni è possibile individuarne i bisogni reali e identificare non solo quali tra questi sono i più urgenti, ma anche i più “sentiti” dalla comunità stessa.

Essendo il processo stesso di diagnosi un'opportunità di apprendimento, è necessario che anche i discenti partecipino in qualità di protagonisti alle attività che compongono questo passo, come avviene d'altronde anche per le altre tappe e passi dell'itinerario.

Una volta raccolti tutti i dati necessari alla diagnosi, bisogna identificare quale problema, bisogno o sfida tra quelli individuati all'interno della comunità può essere affrontato da un progetto di *service-learning*. Infatti, le iniziative di *service-learning* sono per definizione interventi sociali circoscritti e non possono, né devono, prefiggersi di rispondere a tutti i numerosi e complessi problemi sociali che possono riscontrarsi in una comunità. È quindi fondamentale dare priorità a quelli che possono effettivamente trovare risposta tramite un progetto chiaramente pedagogico e che in numerosi casi vede un'alta partecipazione di soggetti di giovane età. Per individuare i bisogni, i problemi e/o le sfide più adatte, bisogna considerare le risorse umane e materiali delle quali la scuola o l'università dispone, così come il tempo a disposizione per la realizzazione del progetto. In tal modo, si eviterebbe altresì il rischio di mettere gli studenti di fronte a situazioni più grandi di loro o di sfruttarli come manodopera a basso costo per rispondere a bisogni che dovrebbero essere invece una responsabilità di altre istituzioni diverse da quella educativa. Infine, per orientarsi nella scelta, è necessario tenere conto della finalità pedagogica del *service-learning* e indirizzarsi dunque verso ambiti di intervento che possano offrire una possibilità di apprendimento inerente al curriculum di studenti e studentesse. Come riassume Tapia (2006/2020):

la decisione finale sulla tematica da affrontare dovrà allora armonizzare gli interessi e le motivazioni delle e dei protagonisti del servizio, le aspettative della comunità, le risorse e le reali possibilità dell'istituzione educativa o

dell'organizzazione giovanile di occuparsi di queste aspettative, l'appartenenza del progetto ad una prospettiva educativa e le opportunità di apprendimento che possa offrire l'azione solidale proposta. (pp. 112-113)

Al termine della prima tappa troviamo il **Passo 3**, ovvero quello del disegno e della pianificazione. Dato che i progetti di *service-learning* presentano una doppia intenzionalità (didattica e sociale), la loro elaborazione richiede l'utilizzo di strumenti propri sia della pianificazione pedagogica che della pianificazione di interventi sociali. Tapia (2006/2020) suggerisce di fare riferimento alle domande della pianificazione proposte da Ander-Egg e Aguilar Idáñez, (2005), riassunte in Fig. 1.3 ed elencate di seguito:

- **Cosa?**

Ovvero la natura del progetto, in questo caso un'iniziativa di *service-learning*.

- **Perché?**

Ovvero ciò che giustifica la necessità di avviare il progetto. Si dovrà considerare la problematica o il bisogno che si è deciso di affrontare (§ 1.4.2.1) e illustrare le motivazioni di questa scelta. A tal fine, è utile evidenziare in che modo si ricollega alla motivazione del progetto (§ 1.4.2.1) e le opportunità educative che può offrire.

- **A quale scopo?**

Ovvero gli obiettivi del progetto. Nel caso di iniziative di *service-learning*, come abbiamo già ampiamente segnalato, vi sono due tipologie di obiettivi: quelli di servizio e quelli di apprendimento. In quanto ai primi, si fa riferimento ai risultati che si vogliono ottenere in relazione al problema. In quanto ai secondi, invece, si tratta dei contenuti di apprendimento da raggiungere. Per rendere gli obiettivi misurabili in un periodo determinato, è fondamentale definirli in maniera chiara e operativa. Allo stesso tempo, devono essere flessibili, in modo da adattarsi ai vari sviluppi che si possono registrare durante l'esecuzione del progetto.

- **Quanto?**

Ovvero le mete, vale a dire in che misura si desidera ottenere i risultati di cui al punto sopra. Fissare delle mete precise aiuta a rendere i risultati misurabili e valutabili in un tempo determinato.

- **Dove?**

Ovvero l'area interessata dal progetto. Quest'ultimo potrebbe avere come obiettivo la comunità all'interno della quale si trova l'istituzione educativo e/o l'organizzazione o, al contrario, comunità lontane, che magari presentano bisogni più urgenti. Nel primo caso, la diagnosi partecipativa risulterebbe più semplice, dato che vi è una conoscenza diretta della realtà. Nel secondo caso, invece, è necessaria un'attenta pianificazione, in modo da evitare un approccio paternalistico.

- **Come?**

Ovvero le attività che si realizzeranno in funzione degli obiettivi sia di servizio che di apprendimento. È importante che le attività individuate vengano messe in relazione con il risultato sperato e le risorse (sia umane che materiali) necessarie per raggiungerlo. Una volta identificati i contenuti di apprendimento che si vogliono raggiungere, è opportuno segnalare quali tra le attività pianificate permettono di acquisirli. In tal modo si rafforza l'integrazione curricolare del progetto.

- **Quando?**

Ovvero il cronoprogramma delle attività precedentemente individuate, che indichi le varie tappe e scadenze con le quali gli studenti si devono confrontare. Questo deve essere compatibile con il calendario accademico ed è importante specificare quali attività si svolgeranno in orario scolastico e quali in orario extra-scolastico. Inoltre, occorre indicare quanto tempo si ha a disposizione per sviluppare il progetto.

- **A chi?**

Ovvero i destinatari del progetto. Data la reciprocità del *service-learning* (§ 1.2), i destinatari di queste iniziative sono sia la comunità alla quale viene offerto un servizio, sia gli studenti che lo offrono. Soffermandoci sui destinatari del servizio sociale, è opportuno che questi vengano individuati con più precisione possibile, in modo da poter pianificare attività mirate. Nel fare ciò, è importante tenere sempre presente il principio di rispetto che contraddistingue il *service-learning* (§ 1.2). I destinatari del servizio non sono attori passivi, ma partecipano da protagonisti al progetto, collaborando con gli studenti per garantire che tutti gli obiettivi vengano raggiunti. Utilizzando i dati raccolti durante la diagnosi (§ 1.4.2.1), in questa fase della progettazione potrebbe essere utile, dove possibile e rilevante, includere un numero approssimativo dei destinatari diretti e indiretti e le loro caratteristiche (età, livello di istruzione, occupazione, condizioni di salute, ecc.).

- **Chi?**

Ovvero i responsabili e i protagonisti del progetto. Durante la pianificazione occorre specificare chi prenderà parte all'iniziativa, in che numero e che ruolo ricoprirà. Oltre a studenti e corpo docenti, bisogna indicare l'eventuale ruolo di altri attori. Questi possono essere: i genitori (che possono avere una funzione di accompagnamento o consultazione), i dirigenti (che sono i responsabili generali del progetto ma che possono partecipare attivamente ad alcune tappe, come ad esempio quella di valutazione) o ancora altri attori sociali con i quali si crea una collaborazione (come ONG, istituzioni pubbliche diverse da quella accademica, aziende, ecc.).

- **Con cosa**

Ovvero le risorse umane e/o materiali per la realizzazione del progetto. In quanto alle prime, le principali sono gli studenti, il corpo docenti e i membri della comunità. Tuttavia, in base alle caratteristiche e finalità del progetto, si può considerare la collaborazione con soggetti o istituzioni differenti, come ad esempio ONG, esperti di settore, ecc. Invece, in quanto alle risorse materiali, tra le quali rientrano anche quelle finanziarie, occorre determinare quali sono già a disposizione e quali al contrario occorre ottenere. In questo secondo caso, è necessario mettere in atto un processo di pianificazione, conseguimento e gestione dei fondi, il quale può rivelarsi un'importante opportunità di apprendimento per i discenti.

Figura 1.3

Domande della pianificazione (Adattamento di: Tapia, 2006/2020, p. 113)

COSA?	si vuole fare	Natura del progetto
PERCHÉ ?	si vuole fare	Origine e fondamento
A QUALE SCOPO?	si vuole fare	Obiettivi, propositi
QUANTO?	si vuole fare	Metè
DOVE?	si farà	Localizzazione fisica Copertura spaziale
COME?	si farà	Attività e compiti
QUANDO?	si farà	Tabella di marcia Ubicazione nel tempo
A CHI?	va diretto	Destinatari o beneficiari
CHI?	lo farà	Risorse umane
CON COSA?	si farà si finanzia	Risorse umane Risorse materiali

1.4.2.2 Esecuzione

Durante questa tappa si mette in pratica quanto delineato nella precedente pianificazione. Non c'è tuttavia una separazione netta tra queste due tappe. Infatti, in alcuni casi, le prime attività inerenti all'esecuzione di un progetto vengono intraprese mentre si sta ancora concludendo la fase di pianificazione.

In un progetto di *service-learning*, in particolare, lo sforzo pratico è rappresentato da tutte le attività indirizzate verso la fornitura del servizio solidale e verso lo sviluppo dei contenuti di apprendimento. A tal scopo, ritroviamo all'interno della presente tappa due passi:

- **Passo 4.** Stabilimento di alleanze istituzionali e ottenimento di risorse
- **Passo 5.** Attivazione e gestione del progetto di servizio solidale e sviluppo dei contenuti di apprendimento a questo associati.

Il **Passo 4** si riferisce sia alla creazione di alleanze che al reperimento di risorse per l'attuazione del progetto di *service-learning*. Da un lato, relativamente al primo punto, poter contare sulla collaborazione di attori esterni all'istituzione a capo del progetto rappresenta un valore aggiunto che, seppur non obbligatorio, può rivelarsi molto importante per l'efficacia di un progetto di *service-learning*. Infatti, ciò potrebbe offrire vari vantaggi, come ad esempio l'istituzione di vincoli più forti con la comunità destinataria o l'ampliamento della propria disponibilità di risorse, sia umane che materiali. Le possibilità di alleanza sono numerose. Alcuni esempi possono essere le collaborazioni con organismi governativi, istituzioni educative, organizzazioni della società civile oppure con organizzazioni comunitarie che sono formate dagli stessi destinatari del progetto. Dall'altro lato, il conseguimento di fondi è un elemento decisivo che può contribuire sensibilmente alla buona esecuzione del progetto. Questi possono provenire da varie fonti, come ad esempio dalla stessa istituzione educativa, da risorse statali o da donazioni (di aziende, organizzazioni o privati). In alcuni casi, esistono fondi specifici stanziati dalle politiche educative e destinati a quelle istituzioni che si impegnano nella realizzazione di progetti di *service-learning*. Le risorse finanziarie possono essere ottenute anche direttamente dai discenti, che possono impegnarsi in attività che hanno il preciso scopo di raccogliere fondi (organizzazione di mercatini, fiere, ecc.). Una volta ottenuti i fondi, può rivelarsi molto utile tenere un registro ordinato delle entrate e delle uscite. Ciò non solo comporterebbe una gestione più semplice ed efficace delle finanze, ma costituirebbe anche un'ottima opportunità di apprendimento per gli studenti. Inoltre, garantirebbe la trasparenza del progetto e delle attività svolte al suo interno.

Vi è poi il **Passo 5**, durante il quale si mettono effettivamente in pratica le attività pianificate. A tale scopo, ognuno dei responsabili individuati gioca un ruolo fondamentale per la buona riuscita globale. In questa fase, occorre tenere presente che non tutto potrebbe andare secondo quanto pianificato. Per tale motivo, è fondamentale munirsi di spirito di adattamento. Grazie all'integrazione dei processi trasversali (§ 1.4.1) è possibile cogliere criticità e opportunità del progetto, correggendo *in itinere* tabella di marcia e obiettivi fissati. In particolare, occorre tenere attentamente monitorati i risultati di apprendimento e la qualità del servizio sociale, punti centrali dell'esperienza.

1.4.2.3 Conclusione e diffusione

La tappa conclusiva dell'itinerario ha vari scopi, rappresentati dai diversi passi che la compongono:

- **Passo 6.** Valutazione e sistematizzazione finale;
- **Passo 7.** Celebrazione e riconoscimento ai protagonisti;
- **Passo 8.** Continuità e moltiplicazione dei progetti di apprendimento servizio.

Il **Passo 6** fa riferimento alla valutazione cosiddetta “*ex post*”, in quanto avviene nella fase finale del progetto. Occorre distinguere questa valutazione da quella che avviene durante la pianificazione del progetto per valutarne la fattibilità (§ 1.4.2.1), e dalla valutazione permanente, che rappresenta uno dei processi trasversali (§ 1.4.1). La valutazione conclusiva è infatti molto di più della somma di tutti questi momenti valutativi che avvengono durante tutto lo svolgimento del progetto. Ai fini della valutazione finale, si analizzeranno i risultati ottenuti nell’ottica sia degli obiettivi legati alla fornitura del servizio, sia di quelli legati all’apprendimento, d’accordo con la duplice intenzionalità del *service-learning*. Inoltre, saranno valutati anche il grado di protagonismo degli studenti e il grado di integrazione tra servizio svolto e apprendimento, in quanto elementi cardine. Per poter valutare al meglio questi due aspetti, giocano un ruolo fondamentale le opinioni finali dei destinatari del progetto e l’autovalutazione conclusiva effettuata dai discenti.

Il processo di valutazione finale, essendo per sua natura fortemente riflessivo, contribuisce allo stesso tempo alla sistematizzazione finale del progetto. Infatti, tramite la riflessione su quanto svolto, avviene un recupero della ricchezza dell’esperienza. Allo stesso tempo, registrare scrupolosamente lo sviluppo del progetto rende più facile il processo di valutazione stesso. Per la sistematizzazione conclusiva dei progetti di *service-learning*, può essere utile sintetizzare l’esperienza, concentrandosi in particolar modo sulle sue caratteristiche più rilevanti. È importante menzionare tanto i successi quanto i fallimenti, poiché anche questi ultimi rappresentano un apprendimento attraverso il quale comprendere i propri errori per non ripeterli. Il prodotto finale della sistematizzazione conclusiva può assumere forme diverse, in base alla tipologia di progetto. Alcuni esempi possono essere un report, una monografia, una presentazione PowerPoint, un articolo accademico, ecc.

Il **Passo 7** è quella della celebrazione e del riconoscimento del lavoro svolto dai protagonisti. Molti progetti di *service-learning* si concludono con una festa o un momento durante il quale si ripercorre quanto svolto e imparato. Non si tratta però unicamente di occasioni di divertimento e svago, ma rappresentano a tutti gli effetti un’opportunità di riflessione. Infatti, permette agli studenti di guardare indietro a quanto realizzato e riconoscere i risultati ottenuti e le competenze sviluppate. In questo modo, si rafforza la loro autostima, incoraggiandoli a prendere parte ad altre iniziative analoghe. Come nelle altre tappe e passi, anche qui è necessario assicurare il protagonismo dei giovani, rispettando i loro riti e il loro linguaggio. Inoltre, anche le celebrazioni possono contribuire alla comunicazione e diffusione dell’esperienza, in quanto rendono possibile condividere quanto

realizzato con la comunità educativa, includendo eventualmente anche un circolo di persone più ampio, come genitori, amici, organizzazioni comunitarie, istituzioni locali, ecc.

Al termine dell'itinerario di Tapia, vi è il **Passo 8**, che punta alla continuità e moltiplicazione dei progetti di *service-learning*. Sia la sistematizzazione finale che la celebrazione conclusiva dei progetti di *service-learning* contribuiscono alla comunicazione e diffusione dell'iniziativa. Infatti, una volta conclusosi il progetto, può essere utile riflettere su come dare continuità all'esperienza e come trasmetterla agli altri. Diffondere i risultati di un progetto di *service-learning* non solo migliorerebbe l'immagine dell'istituzione educativa e degli studenti, evidenziando il loro impegno, ma potrebbe anche ispirare altri soggetti a dare il via a iniziative simili.

1.5 Benefici del *service-learning*

Nonostante il *service-learning* sia un campo di ricerca ancora recente e purtroppo non abbastanza investigato, esistono vari studi che ne evidenziano i benefici riscontrabili. In accordo con il criterio di *reciprocity* (§ 1.2), le iniziative di *service-learning* portano un beneficio a entrambi gli attori coinvolti, motivo per il quale una prima distinzione che può essere fatta è quella tra i benefici riguardanti gli studenti e quelli riguardanti la comunità (riassunti nella Tabella 1.2).

1.5.1 Benefici sugli studenti

Relativamente ai benefici associabili agli studenti, diversi studi proverebbero che prendere parte a iniziative di *service-learning* contribuirebbe allo sviluppo accademico, personale, sociale, civico, etico e professionale dei discenti (Conrad & Hedin, 1991; Furco, 1994; Eyler & Giles, 1999; Billig, 2000; Eyler, 2000; Butin, 2003). Tali benefici, deriverebbero principalmente dal fatto che, come precedentemente menzionato (§ 1.2), il *service-learning* si configura come una forma di apprendimento esperienziale. In altre parole, l'apprendimento avviene tramite l'esperienza svolta in situazioni autentiche, in quanto gli studenti mettono in pratica le competenze curricolari apprese in aula per risolvere problematiche reali presenti all'interno della comunità (Furco, 2002).

Dal punto di vista accademico, tra i benefici registrabili dagli studenti troviamo livelli di apprendimento quantitativamente e qualitativamente più alti dei contenuti didattici affrontati in aula. Infatti, d'accordo con la teoria costruttivista che sta alla base dell'apprendimento esperienziale, gli studenti interiorizzano meglio l'apprendimento quando l'istruzione viene impartita attraverso un processo attivo e incentrato sulla scoperta (Fosnot, 1996; Furco, 2002; Tapia, 2006/2020; Furco, 2010). Inoltre, l'apprendimento che ne deriva è di tipo significativo, in quanto i nuovi contenuti appresi tramite la pratica nella comunità vengono ripensati dagli studenti alla luce delle proprie

motivazioni e di quanto già appreso in classe. Questo processo di rielaborazione è reso possibile dalla riflessione, che investe tutto l'itinerario di un'iniziativa di *service-learning* (§ 1.4.1). Infine, dovendosi confrontare autonomamente con situazioni reali e complesse, gli studenti si rendono responsabili dell'elaborazione di piani d'azione e del conseguente processo decisionale che porta alla loro realizzazione. Ciò avviene in particolare (ma non esclusivamente) nella prima tappa di diagnosi e pianificazione (§ 1.4.2.1), durante la quale gli studenti svilupperebbero capacità decisionali, di *leadership*, di analisi e di *problem solving* (Boyd, 2001; Furco, 2010).

Passando ai benefici che gli studenti traggono a livello personale, le ricerche suggeriscono che prendere parte a progetti di *service-learning* aumenterebbe il loro coinvolgimento nel processo di apprendimento, il loro grado di autonomia, la loro motivazione intrinseca e la loro capacità di portare a termine le proprie attività (Furco, 2010; Benware & Deci, 1984; Prince, 2004; Conrad & Hedin, 1981). Infatti, coerentemente con il principio di protagonismo degli studenti (§ 1.2), questi ultimi si convertono in parte attiva del proprio apprendimento, superando la concezione secondo la quale il loro unico compito è quello di acquisire passivamente nozioni impartite dal docente (Kolb, 1984). Proprio per tale motivo, come la maggior parte delle strategie di apprendimento esperienziale di tipo costruttivista, anche il *service-learning* può essere considerato una metodologia incentrata sul discente. In aggiunta, prendere coscienza di come le proprie azioni possano fare la differenza nel mondo accrescerebbe ulteriormente la motivazione degli studenti, contribuendo altresì a rafforzare la loro autostima e la loro fiducia nelle proprie abilità (Eyler & Giles, 1999; Tapia, 2006/2000; Bugel, 2013).

Dal punto di vista sociale, le ricerche dimostrerebbero che gli studenti impegnati in progetti di *service-learning* aumentino la propria capacità di lavorare in gruppo (Conrad & Hedin, 1981; Furco, 2010). Tali iniziative, infatti, prevedono che tutti i membri del gruppo classe collaborino tra di loro per l'ideazione e la realizzazione del progetto, motivo per il quale Fiorin (2017a) definisce il *service-learning* "collaborativo" e "partecipato" (§ 1.2). Cooperare per il raggiungimento di uno scopo comune promuoverebbe il senso di solidarietà tra i partecipanti, contribuendo alla creazione di legami profondi all'interno del gruppo classe. Non solo: nel momento in cui gli studenti assumono il ruolo di protagonisti del proprio apprendimento, anche il ruolo del docente si evolve, in quanto gli viene richiesto di svestire i panni di mero istruttore per indossare quelli di guida. Ne conseguirebbe quindi anche un miglioramento dei rapporti tra discenti e insegnanti (Eyler & Giles, 1999). In più, oltre a collaborare tra di loro, gli studenti lavorano a stretto contatto con la comunità destinataria del servizio, in particolare per individuare a quali bisogni reali offrire risposta (§ 1.4.2.1). In tal modo, un ulteriore beneficio sociale che ne scaturisce è la creazione di legami profondi anche tra l'istituzione scolastica e la comunità di riferimento (Furco, 2002).

Data la forte componente sociale del *service-learning*, gli studenti sono in grado di trarne anche benefici inerenti alla sfera civica. Infatti, incoraggiando i discenti a mettere le proprie competenze al servizio del prossimo si promuove l'esercizio di una cittadinanza attiva e una responsabilità sociale tra i partecipanti (Furco, 2010). Le ricerche condotte in tal campo, in effetti, suggeriscono che il *service-learning* possa favorire l'impegno politico (Morgan & Streb, 2001), la partecipazione alle questioni civiche (Kahne & Sporte, 2008), la propensione a esercitare il proprio voto (Hart et al., 2007) e la probabilità di impegnarsi in attività di volontariato in futuro (Hamilton & Fenzel, 1988). Dal punto di vista etico, le esperienze di *service-learning* accrescerebbero le abilità di giudizio morale dei discenti e li spingerebbero ad assumersi la responsabilità delle proprie azioni e di accettarne le conseguenze (Conrad & Hedin, 1981; Furco, 2002; Furco, 2010). Attraverso tali iniziative, inoltre, gli studenti interiorizzano importanti valori, quali giustizia, legalità, uguaglianza, rispetto e cura per il prossimo e per l'ambiente⁶.

Infine, l'esperienza maturata sul campo tramite il *service-learning* comporta benefici anche dal punto di vista professionale: non solo gli studenti hanno l'occasione di fare pratica e di arricchire di conseguenza il proprio curriculum, rendendosi così più appetibili agli occhi di eventuali *recruiter*, ma il *service-learning* può anche avere uno scopo orientativo. Infatti, sperimentare in prima persona le diverse applicazioni del proprio ambito di studi aiuterebbe i discenti a individuare il percorso professionale più adatto alle loro capacità, vocazioni e ambizioni (Tapia, 2006/2000). Ciò avrebbe ripercussioni anche sulla propria attitudine nei confronti del lavoro e contribuirebbe a creare negli studenti aspettative realistiche rispetto al mondo professionale (Conrad & Hedin, 1981). In ultima analisi, come si può evincere da tutti i benefici sopra elencati, il *service-learning* si configura come la metodologia ideale per lo sviluppo delle competenze richieste dal mercato del lavoro. Oggigiorno, infatti, le aziende attribuiscono una rilevanza sempre maggiore alle competenze trasversali. Il World Economic Forum (2016) riporta tra le abilità necessarie per l'inserimento nel mondo del lavoro alcune di quelle precedentemente citate come risultato del *service-learning*: il *problem solving*, la capacità di negoziazione, la capacità di giudizio e di prendere decisioni, il *service orientation* e il pensiero critico (Orlandini, 2017).

1.5.2 Benefici sulla comunità

Generalizzare sui benefici riscontrabili dalla comunità risulta più complicato, poiché dipendono fortemente dalla natura del servizio offerto. Tuttavia, dato che i progetti di *service-learning* si costruiscono attorno ai bisogni della comunità, risulta chiaro come un primo beneficio per

⁶ <https://eis.lumsa.it/sites/default/files/eis/SERVICE%20LEARNING%20SCHEMA.pdf> [ultima visita 29/11/2022]

quest'ultima sia veder soddisfatto, o quantomeno affrontato, un proprio bisogno reale e sentito. Gli studenti, infatti, si convertono in una risorsa preziosa e in soggetti partecipi all'interno della comunità, che può così avere accesso a una varietà di servizi socialmente utili (Billing, 2000). In particolare, nel caso di progetti che si svolgono in ambito universitario, la qualità del servizio offerto può toccare standard qualitativi molto alti, poiché le abilità messe a disposizione dagli studenti raggiungono livelli semiprofessionali. Infine, quando il progetto di *service-learning* si svolge tramite la collaborazione degli studenti con le organizzazioni che operano all'interno delle comunità, quest'ultime vedrebbero aumentare il numero di volontari impegnati nella propria causa, riuscendo così a ottenere un maggior numero di risultati e a raggiungere un bacino di intervento più ampio (Sandy & Holland, 2006).

Tabella 1.2

I benefici di un'iniziativa di service-learning

BENEFICI DI UN'INIZIATIVA DI SERVICE-LEARNING	
STUDENTI	
Accademici:	apprendimento significativo, approfondimento dei contenuti didattici, capacità decisionali, capacità di <i>leadership</i> , capacità di analisi, <i>problem solving</i>
Personali:	coinvolgimento nel processo di apprendimento, autonomia, motivazione, protagonismo, autostima, fiducia nelle proprie capacità
Sociali:	capacità di lavorare in gruppo, miglior clima classe
Civici:	cittadinanza attiva, responsabilità sociale, impegno politico
Etici:	abilità di giudizio morale, acquisizione di valori (giustizia, legalità, uguaglianza, rispetto e cura per il prossimo e per l'ambiente)
Professionali:	pratica, esperienza, competenze curricolari, orientamento
COMUNITÀ	
Soddisfacimento di un bisogno	

1.6 Rischi del *service-learning*

I molteplici benefici appena esposti non si verificano automaticamente come conseguenza di qualsiasi iniziativa di *service-learning*, ma le ricerche dimostrano che dipendono dalla qualità del programma (Tapia, 2006/2020; Furco, 2010). In particolare, le variabili che influenzano la qualità di un progetto di *service-learning* sono:

- durata dell'iniziativa
- frequenza dell'attività solidale
- qualità e frequenza dei momenti di riflessione
- autenticità dei bisogni ai quali si fornisce risposta
- grado di partecipazione degli studenti

In aggiunta a ciò, è necessario riconoscere i rischi che un progetto di *service-learning* può comportare (Tapia, 2006/2000). In primo luogo, il rischio di convertire i giovani impegnati in tali iniziative in “mano d'opera a basso costo”. Ciò avviene quando all'interno del progetto gli studenti svolgono compiti o lavori che non presuppongono un apprendimento significativo o ai quali dovrebbe corrispondere un'adeguata retribuzione. Per evitare questa eventualità, l'istituzione promotrice dell'iniziativa di *service-learning* deve assicurare che il servizio svolto dagli studenti porti benefici anche a loro stessi, in special modo creando dell'apprendimento significativo. In secondo luogo, vi è il rischio che i contenuti dell'iniziativa di *service-learning* non siano adeguati all'età e alle competenze degli alunni, con evidenti effetti traumatici e demotivanti su quest'ultimi. Proprio per tale motivo, è necessario dedicare sufficiente tempo alla progettazione dell'iniziativa e alla scelta della causa, tenendo sì conto degli interessi degli studenti, ma anche della loro preparazione in relazione ai compiti che gli verranno richiesti e alle situazioni a cui saranno esposti. Infine, un ulteriore rischio può essere quello di abbandonarsi a un assistenzialismo paternalista. Tale approccio non solo non tiene conto del principio di *respect* di cui parla Butin (2003), ma la sua adozione potrebbe addirittura non apportare alcun reale beneficio alla comunità (§ 1.2). Il rischio appena citato può essere evitato tramite una diagnosi partecipativa (§ 1.4.2.1), che coinvolga la stessa comunità nell'individuazione dei bisogni reali ai quali dare risposta. Ciò contribuirebbe anche a stabilire relazioni più profonde e durature tra studenti e comunità, istituzionalizzando così gli interventi sociali.

Rispetto ai rischi appena menzionati, è utile notare come siano quasi totalmente evitabili tramite un'attenta pianificazione e una scrupolosa osservanza dei principi richiesti a un'iniziativa di *service-learning* di qualità (§ 1.2). A tal fine, l'itinerario proposto da Tapia (2006/2020) e presentato poc'anzi (§ 1.4) si rivela uno strumento particolarmente prezioso.

CAPITOLO 2: LA TRADUZIONE AL SERVIZIO DELLA COMUNITÀ

Il ruolo della traduzione come attività al servizio della comunità è un campo di indagine relativamente recente. Nonostante ciò, l'impegno di traduttori e traduttrici in ambito sociale vanta una lunga tradizione che non può né deve essere ignorata. In tale contesto, è possibile riscontrare varie realtà per le quali la traduzione si è tramutata in un potente strumento di intervento sociale. All'interno del capitolo in oggetto si presenteranno tre esempi di ambiti di intervento sociale della traduzione. Nello specifico, la *community translation*, la *crisis translation* e la traduzione per le ONG.

2.1. La *community translation*

Per poter parlare di *community translation*, occorre per prima cosa precisare a cosa si fa riferimento con tale termine. Infatti, nell'ambito degli studi di traduzione, questo può assumere due significati distinti: da un lato, viene utilizzato per riferirsi alle traduzioni svolte *dalla* comunità e dall'altro alle traduzioni svolte *per* la comunità, preferibilmente da parte di traduttori professionisti (Taibi, 2016). Se il primo significato del termine è quello utilizzato da O'Hagan per riferirsi alla traduzione collaborativa e volontaria svolta da una comunità online per offrire contenuti ai propri utenti (2011), nel presente capitolo adotteremo il termine nel suo secondo significato. Riprendendo la definizione offerta da Taibi, utilizzeremo il termine per riferirci a “a subfield that covers written language services needed in a variety of situations to facilitate communication between public services and readers of non-mainstream languages” (Taibi, 2016: 10). In altre parole, lo scopo principale della *community translation* come intesa nel presente elaborato è quello di offrire un servizio linguistico in grado di concorrere all'*empowerment* dei parlanti di lingue minoritarie presenti in una data comunità, garantendo loro l'accesso all'informazione e ai servizi e, di conseguenza, la loro partecipazione attiva alla vita pubblica all'interno di quella data società (García 2014; Taibi 2016;). Proprio per tale motivo, quando il termine *community translation* (d'ora in avanti CT) viene inteso con questo significato, prende anche il nome di *public service translation*. Risulta quindi chiaro come la CT sia fortemente caratterizzata da una missione sociale, in quanto strettamente legata a concetti quali “community engagement, social action and social change” (Taibi, 2016: 11).

Nonostante l'evidente importanza del ruolo sociale ricoperto dalla CT, questa è a tutt'oggi un'attività di nicchia, tanto da essere definita da Kelly come “the poor sister of a poor sister” (2014), riferendosi

al suo legame con la più conosciuta, seppur sempre bistrattata, *community interpreting*⁷ (Hale, 2007). Infatti, la CT si sta solo recentemente affermando come professione, motivo per il quale non sono solo le sue applicazioni pratiche a scarseggiare, ma anche la ricerca e l'offerta accademica che la riguardano (Fraser 1993; Taibi, 2016). A dispetto di ciò, la sua importanza continua a crescere, in particolar modo in quei contesti caratterizzati da movimenti di persone. Infatti, l'esigenza di traduzioni in ambito della comunità nasce a seguito della Seconda Guerra Mondiale, quando si sono verificati i primi importanti flussi migratori, sia di natura pacifica che forzati (Taibi, 2016). Risulta quindi chiaro come la CT sia da ricondurre a quei contesti caratterizzati da una situazione multilingue, che può essere permanente o temporanea e la cui origine può essere sia storica che più recente, come a seguito di migrazioni, disastri naturali o conflitti armati, per citarne alcuni esempi. Ciò che contraddistingue tutte queste casistiche è la compresenza all'interno della stessa società di una comunità definita *mainstream*, che parla la lingua dominante, e una o più minoranze linguistiche (Taibi, 2016), così come il divario socioeconomico tra le due. L'accesso da parte delle minoranze ai servizi pubblici, come ad esempio l'assistenza sanitaria e legale o l'istruzione, è spesso contrastato da barriere linguistiche, in quanto nella maggior parte dei casi l'informazione viene erogata solo nella lingua che ricopre uno status maggiore all'interno della comunità. Ciò non permette ai gruppi minoritari di partecipare attivamente e di integrarsi nella nuova società. Lo scopo della CT è proprio quello di eliminare tali barriere linguistiche, al fine di migliorare la convivenza tra i diversi gruppi sociali, facilitare lo scambio di informazioni all'interno della comunità multilingue e ridurre così il divario di potere tra comunità *mainstream* e membri minoritari:

[community translation] bridges the communicative gap between public services and those citizens or residents who do not speak the mainstream language, and thereby improves relations and cohabitation between different social groups; facilitates information flow between mainstream/established community members and less powerful, minority or newcomer members; and provides opportunities for the latter to improve their socio-economic position and participate more effectively in their (new) community.

(Taibi 2016: 11)

Nonostante la forte esigenza di offrire una risposta a questa problematica sociale, come già anticipato, nella maggior parte dei paesi del globo le necessità comunicative delle minoranze linguistiche vengono ancora ignorate, causando una mancata o insufficiente offerta di servizi legati alla CT (Taibi, 2016). A ciò si aggiunge il problema della professionalizzazione, che, se già fortemente presente nel

⁷ Per maggiori informazioni sulla *community interpreting* consultare Niska (2002) e Hale (2007).

più ampio campo della fornitura di servizi linguistici, in questo ambito assume ancora più importanza. Infatti, nei rari casi in cui le istituzioni decidono di investire nella CT, gli incarichi vengono principalmente assegnati a non professionisti, come ad esempio volontari, personale bilingue o freelance senza formazione, con prevedibili ripercussioni sulla qualità, adeguatezza e fruibilità delle traduzioni (Taibi 2016; Taibi, 2018). La situazione non fa che peggiorare nei casi in cui il servizio di traduzione viene richiesto da o verso una lingua minoritaria, per la quale la presenza di professionisti formati scarseggia (Taibi 2018). Nonostante la causa di tale lacuna secondo i governi mondiali sia da ricondurre prevalentemente a una mancanza di fondi, Taibi (2018.) individua varie motivazioni dietro a tale fenomeno, così come dietro alla scarsa ricerca sul tema. In primo luogo, la CT verrebbe esclusa dalle agende dei vari paesi e ignorata dagli studiosi in quanto associata ad uno status inferiore, poiché riconducibile a quei gruppi appartenenti a fasce della popolazione alle quali non viene riconosciuta importanza sociale, economica e politica, come ad esempio migranti, rifugiati e minoranze linguistiche locali (Fraser, 1993). In secondo luogo, gli studi di traduzione si sarebbero concentrati troppo nel corso degli anni sugli aspetti più pratici della disciplina, come lo studio delle tipologie testuali o delle strategie di traduzione, mettendo così in secondo piano l'aspetto umano, ovvero "the user as a social being and a community member, the translator as a social agent and translation as a social action" (Taibi, 2016: 17). Per ultimo, la classificazione tradizionale utilizzata dalla maggior parte degli studiosi (legale, medica, editoriale, ecc.) avrebbe avuto la conseguenza di disseminare le varie problematiche sociali riconducibili alla CT nelle pubblicazioni relative alle singole categorie, togliendo così importanza non solo all'aspetto sociale della traduzione, ma anche e soprattutto ai destinatari della CT.

2.1.1. Le tipologie testuali

Dopo aver illustrato di cosa si occupa la CT e quali motivazioni si celano dietro la sua sempre più forte necessità, è utile illustrare la tipologia di materiale della quale si occupano i *community translator*, o traduttori di comunità. Nonostante secondo Niska (2002: 135) la CT consista nella "written translation of mainly informative texts, addressed by authorities or institutions to people who do not understand texts in the language of the text producer", Taibi (2011) espande questa definizione, sottolineando come i traduttori di comunità non traducano solo materiale informativo, così come i testi non siano redatti solo dalle istituzioni pubbliche. Infatti, il materiale della CT può ed è spesso prodotto da altri attori sociali, quali ad esempio le ONG, i rappresentanti delle comunità etniche o anche organizzazioni private con un interesse nel benessere e nello sviluppo della comunità in cui operano (Taibi, 2011; Taibi, 2016). Proprio per questa ragione, tali testi non possono essere ricondotti

ad un'unica categoria, ma appartengono a vari ambiti, come ad esempio l'ambito legale, medico e ambientale, per citarne solo alcuni.

2.2 La crisis translation

La *crisis translation* si riferisce alla traduzione scritta di informazioni in un contesto di crisi, al fine di consentire alle comunità colpite e ai soccorritori di essere preparati alle crisi, migliorare la resilienza e ridurre la perdita di vite umane⁸.

In merito al concetto di crisi, Alexander (2016a) la definisce come “a sudden, intrusive interruption of normal conditions with potentially adverse consequences” (p. 14). Le crisi possono scaturire da pericoli naturali, cause tecnologiche, ma anche da disastri guidati dall'uomo, inclusi terrorismo e conflitti (Cadwell, 2014; Cadwell e O'Brien, 2016; O'Brien e Cadwell, 2017) e possono verificarsi anche all'interno di società multilingue e multiculturali. Con riferimento a queste ultime, nonostante oggi il mondo sia interconnesso e globalizzato in termini di comunicazione, l'impatto sociale ed economico di quest'ultima nelle crisi multilingue, transfrontaliere e nazionali resta ancora poco studiato (Federici, 2016).

Mowbray (2017) sostiene che, qualunque sia lo status della propria lingua, in un momento di crisi l'accesso all'informazione è un diritto umano fondamentale (Greenwood et al., 2017; O'Brien et al., 2018). Infatti, la mancanza di un'adeguata consapevolezza linguistica e culturale nella cosiddetta *crisis communication* (O'Brien & Federici, 2019) può portare conseguenze disastrose, come ad esempio evacuazioni inappropriate (Field, 2017) o a fraintendimenti nella ricezione delle istruzioni, com'è avvenuto per causa delle presunzioni culturali che hanno portato a ulteriori infezioni nelle popolazioni sfollate e locali a seguito dell'epidemia di Ebola del 2014 in Africa occidentale (Bastide, 2018). Tale rischio aumenta nei casi in cui la comunicazione avviene nella seconda o terza lingua delle comunità colpite, o addirittura in una lingua che non conoscono affatto (O'Brien & Federici, 2019). In tal senso, gli individui maggiormente esposti possono essere identificati come: migranti (non) integrati, richiedenti asilo, rifugiati o altre persone emarginate, bambini, non udenti, ipoudenti e ciechi, anziani, persone con disabilità, lavoratori stranieri, viaggiatori d'affari e turisti. Nel dettaglio, le popolazioni sfollate, sebbene possano essere resilienti a fronte delle loro vicissitudini passate (Guadagno et al., 2017; Khan e McNamara, 2017), risultano esposte a diverse criticità nei nuovi ambienti, con accesso limitato alle informazioni (Puthooppambal & Parente, 2018).

Nella sua discussione sulle lezioni apprese da disastri precedenti, Fischer (2008, p. 217) osserva che le istruzioni per ottenere assistenza medica e forniture di sussistenza, nonché le istruzioni per

⁸ <https://cordis.europa.eu/project/id/734211> [ultima visita 29/11/22]

un'evacuazione o una quarantena, hanno maggiori probabilità di essere recepite se vengono ripetute frequentemente e articolate in modo chiaro e semplice. Spesso, però, il personale di emergenza presuppone che la diffusione dell'informazione sia sufficiente affinché la stessa venga compresa dai destinatari, mentre ciò non è affatto scontato, poiché gli stessi potrebbero non conoscere la lingua nella quale viene comunicata. Infatti, per quanto la popolazione colpita possa essere eterogenea dal punto di vista linguistico, le risposte umanitarie sono generalmente fornite in lingue franche internazionali o comunque in una gamma ristretta di lingue nazionali (O'Brien & Federici, 2019).

La *crisis translation* si inserisce in tale contesto con l'obiettivo di ridurre la vulnerabilità⁹ delle comunità in stato di emergenza e con l'intento di garantire una comunicazione efficiente ed efficace tale da ridurre i costi se e quando dovesse scoppiare una crisi. (O'Brien & Federici, 2019). In tale contesto, un traduttore può essere qualsiasi persona capace di mediare tra due o più sistemi linguistici e culturali, anche se non in possesso di un'educazione professionale (Federici and Cadwell, 2018; O'Brien and Cadwell, 2017). Infatti, lo stato di emergenza, la mancanza di traduttori formati disposti a lavorare in situazione di crisi, la difficoltà a reperire professionisti in combinazioni linguistiche rare e la mancanza di fondi per la *crisis communication* rendono necessario adottare una definizione ampia di "*crisis translators*" (O'Brien & Federici, 2019). Infatti, questo termine può riferirsi a individui molto diversi tra loro: professionisti, non professionisti, adulti, bambini, ecc.

Nonostante la traduzione venga riconosciuta come facilitatore delle informazioni di crisi, viene per lo più trascurata. Diversi esempi evidenziano una notevole lacuna del ruolo della traduzione nei discorsi accademici, governativi e non governativi sulla comunicazione di crisi, nei quali viene sollecitata unicamente una comunicazione chiara in linea di principio, senza nessun specifico riferimento alla traduzione. (O'Brien & Federici, 2019). Nei protocolli o nelle tabelle di marcia internazionali ed europei sulla gestione delle crisi, ad esempio, le raccomandazioni su una comunicazione chiara con le comunità colpite dalla crisi costituiscono un elemento centrale, ma non viene menzionata la traduzione¹⁰. (Allo stesso modo, gli orientamenti generali dell'UE per le priorità operative in materia di aiuti umanitari segnalano semplicemente l'importanza di comunicare in modo trasparente sui disastri, senza fornire ulteriori specifiche (CE, 2014).

⁹ L'ONU definisce la vulnerabilità come la condizione determinata da fattori o processi fisici, sociali, economici e ambientali che aumentano la suscettibilità di un individuo, di una comunità, di beni o sistemi alle conseguenze dei pericoli.

<https://www.undrr.org/terminology/vulnerability> [ultima visita 29/11/2022]

¹⁰ http://ec.europa.eu/echo/files/policies/prevention_preparedness/DRR_thematic_policy_doc.pdf;

<http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/?fuseaction=list&coteId=10102&year=2014&number=345&language=EN>;

[http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/?fuseaction=list&n=10&adv=0&coteId=1&year=2017&number=773&version=F&dateFrom=&dateTo=&serviceId=&do](http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/?fuseaction=list&n=10&adv=0&coteId=1&year=2017&number=773&version=F&dateFrom=&dateTo=&serviceId=&documentType=&title=&titleLanguage=&titleSearch=EXACT&sortBy=NUMBER&sortOrder=DESC2017)

[cumentType=&title=&titleLanguage=&titleSearch=EXACT&sortBy=NUMBER&sortOrder=DESC2017](http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/?fuseaction=list&n=10&adv=0&coteId=1&year=2017&number=773&version=F&dateFrom=&dateTo=&serviceId=&documentType=&title=&titleLanguage=&titleSearch=EXACT&sortBy=NUMBER&sortOrder=DESC2017) [ultima visita 29/11/2022]

2.2.1 La *crisis translation* applicata alle varie fasi dei disastri

Le difficoltà nella comunicazione multilingue esistono prima, durante e dopo qualsiasi emergenza o disastro. Tuttavia, ad oggi la traduzione linguistica come supporto alle crisi è focalizzata sostanzialmente sulla fase di risposta una volta che l'emergenza si è verificata, quindi come intervento *ex post*. Infatti, l'obiettivo attualmente intrapreso è cercare di garantire la presenza di traduttori e traduttrici per le combinazioni linguistiche necessarie alla comunità, in quanto durante la crisi i soggetti in grado di fornire supporto linguistico potrebbero essere non disponibili, non adeguatamente formati o addirittura inesistenti, senza inoltre dimenticare che potrebbero essere colpiti anch'essi dalla crisi in corso. Prevedere, però, in anticipo quanti e quali specialisti linguistici in combinazioni difficili sono necessari è un compito costoso e logisticamente impegnativo. Proprio per tale ragione, l'idea è di spostare l'attenzione sull'applicazione della traduzione linguistica nelle fasi precedenti di prevenzione e gestione dei disastri. (O'Brien & Federici, 2019). A tal proposito, può essere utile il concetto di *disaster cycle* elaborato da Alexander (2016b, p. 23), con il cui termine allude alle diverse fasi di un disastro: costruzione della resilienza, preparazione, risposta all'emergenza, recupero e ricostruzione.

La traduzione può svolgere un ruolo importante anche nella fase di preparazione. Includere, infatti, la traduzione come componente nella pianificazione di emergenza garantirebbe molteplici vantaggi. Da un lato, aumenterebbe la protezione e il benessere delle comunità, poiché si offrirebbe maggiore accesso a informazioni tempestive e accurate in una lingua che può essere (meglio) compresa. Dall'altro, la prevenzione proattiva del rischio consentirebbe la riduzione dei notevoli costi economici necessari ad affrontare le crisi.

Includere la traduzione nell'ambito della pianificazione di emergenza necessita di determinati passaggi:

- l'identificazione delle migliori pratiche per fornire nuovi spunti di raccomandazioni per politiche di *crisis translation* da fornire alle agenzie nazionali e internazionali che lavorano regolarmente oltre i confini e attraverso le lingue, al fine di invertire le disuguaglianze tra le comunità linguistiche e promuovere l'equità di accesso alle informazioni. La comunicazione multilingue, pertanto, dovrebbe ricoprire un ruolo pari a forniture, medicine, infrastrutture e tecnologia nell'elenco degli strumenti d'urgenza;
- l'identificazione preventiva delle esigenze delle popolazioni locali in relazione alla capacità esistente di confrontarsi con contesti multilingue e la definizione di metodi per aumentare tale capacità;
- la comprensione delle autentiche esigenze di formazione dei linguisti. Con questo termine si intende chiunque abbia una certa conoscenza, non necessariamente professionale, di più di

una lingua, e che abbia necessità o volontà di operare come traduttore o traduttrice in combinazioni linguistiche difficili in situazione di crisi. (O'Brien & Federici, 2019). Relativamente a ciò, è utile notare come le fasi iniziali a seguito dello scoppio di una crisi richiedano prevalentemente interventi di interpretazione orale, mentre è più probabile che le attività preventive di preparazione e le fasi di ricostruzione successive necessitino di attività di traduzione. Pertanto, anche la formazione dovrebbe essere declinata in funzione del momento di azione.

Alla luce di quanto appena esposto, è facile comprendere come i principali ostacoli allo sviluppo delle risorse utili alla *crisis translation* siano la valutazione delle competenze linguistiche reali richieste ai *crisis translators*, le esigenze della popolazione (tenendo conto della differenza tra zone rurali e urbane) e l'accuratezza e l'accessibilità dei dati e delle informazioni. Proprio per tale ragione, diventano sempre più indispensabili operazioni di raccolta dati (*database*, risorse tecnologiche) nelle comunità colpite da una crisi in modo da identificare l'ambiente e i bisogni esistenti, così da gettare le premesse di un supporto linguistico in ipotesi di emergenza.

Infine, oltre che in fase di pianificazione, è importante sottolineare come la traduzione, grazie ad un miglioramento della comunicazione tramite lo scambio tempestivo di informazioni, rafforzi la resilienza delle popolazioni anche nelle fasi di recupero e ricostruzione identificate Alexander (2016b).

2.2.2 Translators without Borders

Translators without Borders (d'ora in avanti TWB) è una comunità globale senza scopo di lucro di oltre 100.000 volontari (agosto 2022) che offre servizi linguistici a organizzazioni umanitarie in tutto il mondo, con la *mission* di "helping people get vital information and be heard, whatever language they speak"¹¹. TWB è stata originariamente fondata come *Traducteurs sans Frontières* da Lori Thicke e Ros Smith-Thomas in Francia nel 1993 per collegare i traduttori di tutto il mondo con organizzazioni no profit in ambiti di salute, alimentazione e istruzione. Nel 2011 viene costituita come organizzazione senza scopo di lucro statunitense, divenendo Translators without Borders. Il suo obiettivo era ed è tutt'oggi quello di colmare le lacune linguistiche che ostacolano gli sforzi umanitari e di sviluppo internazionale in tutto il mondo. Negli ultimi anni ha svolto un ruolo di primo piano nel riconoscimento e implementazione della traduzione come parte degli aiuti umanitari, anche attraverso iniziative pionieristiche nell'ambito della formazione di traduttori di crisi (O'Brien, 2016).

TWB non solo forma traduttori e interpreti nelle lingue dei paesi colpiti da crisi e costruisce network di traduttori qualificati per assistenza immediata, ma promuove anche l'utilizzo delle tecnologie

¹¹ <https://translatorswithoutborders.org/> [ultima visita 29/11/2022]

linguistiche per la risposta alle emergenze, tra cui la traduzione automatica, le memorie di traduzione e strumenti avanzati di garanzia della qualità. Inoltre, ha sviluppato un'applicazione chiamata *Glossary* contenente appunto glossari multilingue scaricabili gratuitamente per supportare la traduzione. In particolare, vale la pena annoverare la piattaforma di traduzione TWB Kató, che collega le organizzazioni senza scopo di lucro in tutto il mondo (Medici senza frontiere, Refugee Aid e Save the Children) con una comunità di professionisti linguistici che lavorano insieme per garantire che le informazioni critiche sulla salute, la risposta alle crisi e i diritti umani siano disponibili nelle lingue locali. Kató, istituita per la prima volta nel 2011 in seguito a una collaborazione tra TWB e ProZ.com, ha attualmente più di 100.000 membri (agosto 2022), con servizi linguistici professionali offerti in oltre 250 combinazioni linguistiche.

Nell'esercizio della sua funzione, TWB ha avviato come principale progetto Words of Relief, la prima rete di traduzione per la risposta alle crisi destinata a migliorare le comunicazioni tra le comunità colpite dalla crisi e i soccorritori umanitari prima, durante e dopo un'emergenza. Il progetto pilota, lanciato a gennaio 2014 a Nairobi, in Kenya, ha fornito servizi linguistici alle organizzazioni partner umanitarie e coordinamento linguistico e di traduzione tra le agenzie, ha formato traduttori sul campo e ha contribuito alla standardizzazione terminologica per migliorare la comunicazione di informazioni sanitarie. Il modello Words of Relief da allora è stato utilizzato efficacemente per aiutare le persone colpite da emergenze umanitarie in tutto il mondo. Tra gli esempi principali ritroviamo: l'epidemia da virus Ebola nell'Africa occidentale nel 2014, il terremoto in Nepal nel 2015, i rifugiati in Grecia nel 2015 e gli uragani Harvey, Irma e Maria nei Caraibi e negli Stati Uniti meridionali nel 2017. Grazie al progetto, inoltre, è stato sviluppato anche Words of Relief Digital Exchange (WoRDE), un archivio di contenuti relativi alle crisi pretradotti nelle lingue locali, che consente la raccolta e diffusione di dati come base per la comunicazione.

2.3 La traduzione per le ONG

Oggi, in un mondo sempre più globalizzato, i paesi sono chiamati ad affrontare problemi il cui impatto va oltre i propri confini nazionali. In risposta a tale esigenza, a partire dal XX secolo si è sviluppato un processo di istituzione di organizzazioni internazionali, le quali hanno assunto sia carattere governativo (OIG) che non governativo (ONG). Il fenomeno, ad oggi, risulta ancora fortemente in crescita, e ciò, come afferma Tesseur (2014), rappresenta una manifestazione visiva della globalizzazione.

Entrando nel merito, l'idea comunemente associata alle ONG richiama enti di beneficenza atti a rappresentare e tutelare gli interessi e i diritti degli emarginati. Nella prima letteratura, infatti, le ONG erano descritte come organizzazioni incentrate sulle persone e che si esponevano in favore dei più

poveri (Drabek 1987). In realtà, attualmente le ONG operano anche a favore di questioni ambientali, animali e relative ad altri settori quali ad esempio la scienza Tesseur (2014).

Come afferma Cronin (2003), la maggior parte delle suddette organizzazioni ha un'influenza non solo sulle singole nazioni, ma sull'intero mondo. Proprio per tale ragione, le stesse assumono al contempo il ruolo significativo di fornitori e utenti di informazioni. Risulta pertanto chiaro come la scelta delle informazioni da rendere disponibili, del linguaggio da utilizzare e delle lingue stabilite per la divulgazione abbia impatti decisivi e con combinazioni di risultati molto differenti a seconda della volontà o necessità di coloro che ricoprono ruolo di vertici all'interno di tali organizzazioni. I beneficiari della loro azione, invece, se non coinvolti subiscono solamente le decisioni assunte. In tale contesto si inserisce l'importanza della traduzione (Tesseur, 2014). Meylaerts (2012), in accordo, sostiene che per mezzo di politiche di traduzione i governi e le organizzazioni abbiano il potere di regolare l'accesso o l'esclusione delle persone dalla vita pubblica e dai servizi.

A tal proposito assume importanza il concetto di multilinguismo istituzionale, con cui secondo Baaij (2012), si fa riferimento alle politiche adottate da un'istituzione rispetto all'uso della lingua, sia per la comunicazione interna che esterna. Secondo Meylaerts (2010), invece, il multilinguismo istituzionale richiede che un'istituzione identifichi due o più lingue come ufficiali. Da specificare che il rendere ufficiale una lingua può essere declinato in diversi contesti, ad esempio all'uso della lingua nello spazio pubblico piuttosto che nei documenti ufficiali. Inoltre, come segnalato da Shohamy (2006), dichiarare una lingua ufficiale non offre garanzia che la stessa verrà effettivamente praticata o che non ne verranno utilizzate anche altre. Organizzazioni notoriamente governative quali l'Unione Europea (UE) e le Nazioni Unite (ONU) hanno chiaramente definito il loro multilinguismo istituzionale identificando ed enumerando le lingue ufficiali nelle loro politiche istituzionali.

Scendendo nel dettaglio, come documentato da Tesseur (2014), sia OIG che ONG possono prevedere un multilinguismo istituzionale nell'ambito di politiche linguistiche, ma le modalità con cui viene messo in pratica possono differire notevolmente tra le due, specialmente nell'ipotesi in cui le ONG si avvalgano di traduttori volontari piuttosto che di professionisti. Nel suo elaborato, Tesseur (2014) rileva che, a livello generale, entrambe selezionano un numero di lingue ufficiali come risposta al principio dell'uguaglianza linguistica tra i documenti politici. Tuttavia, sono consapevoli che un numero elevato di "lingue di lavoro", ovvero di lingue effettivamente utilizzate nell'ambito del lavoro, non è sostenibile e realizzabile nella pratica. Ciò è particolarmente valido per le ONG, le quali sono indotte a lavorare con un numero limitato di lingue per motivazioni legate alla scarsità di fondi finanziari destinati alla traduzione. Proprio per questo, non solo le strategie di traduzione, ma anche le strategie di comunicazione adottate da ONG e OIG risultano differenti, poiché per le ONG trasmettere il proprio messaggio attraverso i mezzi di informazione rimane fondamentale per

mantenere un alto profilo pubblico e raggiungere l'attenzione dei media e dei potenziali donatori e attivisti. Risulta pertanto chiaro come le politiche e le strategie di traduzione delle ONG siano intimamente correlate alla loro strategia di comunicazione e crescita. A sostegno di ciò, anche Pym (2001) sostiene che i servizi di traduzione delle ONG siano più strettamente legati alle loro effettive esigenze operative, creando un uso molto più strategico della lingua e della traduzione.

In tale ottica di ottimizzazione delle risorse umane e finanziarie per la traduzione, le ONG si stanno interrogando sulla decentralizzazione del proprio potere gestionale e sull'uso prevalente dell'inglese come lingua di lavoro. Negli ultimi decenni molte ONG, essendosi federate e decentralizzate, stanno affrontando nuove sfide per mantenere un'unica identità e omogeneità nei servizi linguistici e di traduzione. Come riporta Tesseur (2017), Save the Children ha previsto il ruolo di un responsabile delle traduzioni dal 2006, Tearfund ha nominato dopo il decentramento il suo primo editore di traduzioni nel 2008, e Oxfam ha lanciato il servizio di traduzione interna nel 2011. Dal punto di vista del ruolo dell'inglese nel contesto delle ONG, Tesseur (2014) sottolinea l'imposizione di una lingua franca all'interno di organizzazioni che spesso si battono per i diritti umani e l'uguaglianza, potrebbe essere percepita come una contraddizione. Difatti, l'utilizzo dell'inglese potrebbe essere avvertito come limitante, se non persino discriminatorio. D'altro canto, la capacità di comunicare in un linguaggio mutuamente comprensibile (direttamente o attraverso un interprete) costituisce un prerequisito fondamentale affinché le ONG costruiscano relazioni significative con le comunità (Footitt et al., 2020). Infatti, risulta necessario che le ONG stabiliscano i bisogni e i desideri di coloro che affermano di rappresentare e assicurino che le loro attività siano in linea con tali preferenze. Inoltre, l'utilizzo dell'inglese rischia di favorire unicamente i linguisti non madrelingua con buona padronanza dello stesso, non offrendo pertanto pari opportunità a persone di diversa estrazione socioeconomica e culturale. L'inglese è pertanto associato a potere, privilegio e opportunità. Ciò si riflette anche nell'ottenimento delle risorse finanziarie, in cui la capacità di parlare il gergo preferito del donatore rappresenta una chiave di successo (Bornstein et al., 2006).

Amnesty International rappresenta una dimostrazione di come negli anni sia aumentata l'importanza del multilinguismo e della traduzione come strumento strategico alla luce della crescita e dell'impatto internazionale dell'organizzazione non governativa (Tesseur 2014).

2.3.1 Amnesty International

Amnesty International (d'ora in avanti AI) è un movimento globale di oltre 15 milioni di persone, fondato sull'adesione volontaria. Relativamente alla propria *mission*, AI dichiara di svolgere "attività di ricerca, di mobilitazione, di educazione e sensibilizzazione, di pressione sui governi e sugli attori

non statali finalizzate a prevenire ed eliminare le gravi violazioni dei diritti umani”¹². Nel corso degli anni, la portata geografica e gli ambiti di intervento del movimento sono fortemente cresciuti. Difatti, l’originaria attenzione sui prigionieri di coscienza (§ 2.1.3.1.1) ha gradualmente coinvolto altri temi, con una svolta significativa nei primi anni 2000, quando AI ha iniziato a lavorare anche sui diritti sociali, economici e culturali, compresa la povertà come violazione dei diritti umani (Tesseur, 2017). Ad oggi, AI è presente in 70 paesi e territori nel mondo per mezzo di sezioni, strutture e uffici del Segretariato internazionale (d’ora in avanti IS, dall’inglese *International Secretariat*), il proprio quartier generale. Nell’ipotesi in cui non esistano sezioni o strutture in un determinato paese o territorio, questi ultimi possono contare sulla comunità di soci internazionali, ovvero persone associate direttamente al IS.

2.3.1.1 L’evoluzione storica di Amnesty International

Le origini di AI risalgono al 28 maggio 1961, quando l’avvocato britannico Peter Benenson (1961/2005) pubblicò sul quotidiano di Londra *The Observer* un articolo dal titolo “Prigionieri dimenticati”, sui cosiddetti prigionieri di coscienza. Con tale termine si alludeva a “any person who is physically restrained (by imprisonment or otherwise) from expressing (in any form of words or symbols) any opinion which he honestly holds and which does not advocate or condone personal violence” (Benenson, 1961/2005). Benenson, in particolare, dichiarava la sua indignazione alla notizia di due studenti portoghesi imprigionati per aver brindato in nome della libertà sotto il regime dittatoriale di Salazar e per questo condannati a sette anni di reclusione. L’articolo di Benenson lanciò l’”Appello per l’amnistia 1961”, una campagna mondiale che generò un’incredibile risposta. Quella che era iniziata come una modesta campagna si trasformò rapidamente in un fenomeno internazionale, con partecipanti da tutta Europa che facevano eco ai valori promossi da Benenson (Wong, 2012). Nel luglio del 1961, fu organizzato il primo incontro internazionale interno alla compagnia, con partecipanti provenienti da Belgio, Regno Unito, Francia, Germania, Irlanda, Svizzera e Stati Uniti. Da quel momento, si avviò un percorso globale. Poco dopo, Benenson aprì un ufficio e una biblioteca a Londra, che sarebbe poi diventata l’IS.

Oltre che nel nord Europa, AI fu ben accolta anche in paesi principalmente di lingua inglese come Australia, Nuova Zelanda, Stati Uniti e Canada (Hopgood, 2006). Come riporta Tesseur (2014), la consapevolezza di AI della centralità del linguaggio è stata chiara fin dal 1963, quando fu formato un Comitato esecutivo internazionale. Quest’ultimo era composto da cinque membri, ciascuno dei quali rappresentava non un paese, ma una particolare lingua o gruppo linguistico: inglese, scandinavo,

¹² <https://www.amnesty.it/chi-siamo/visione-e-missione/> [ultima visita 29/11/2022]

tedesco, olandese fiammingo e francese (Hopgood, 2006). Tuttavia, solo nel 1974 AI riconobbe esplicitamente l'importanza di comunicare in lingue diverse dall'inglese. Infatti, l'*International Council Meeting* (d'ora in avanti ICM) del 1974, il più alto organo di regolamentazione di AI, richiese la pubblicazione di tutte le informazioni fondamentali anche in francese e spagnolo, poiché le aspettative iniziali prevedevano la diffusione dell'ONG in Africa e America Latina. Per tale ragione, i documenti sarebbero stati redatti in inglese, poi tradotti presso l'IS in francese e spagnolo.

Nel 1985, l'ICM votò per aggiungere l'arabo alle lingue ufficiali di AI. Nello stesso anno, inoltre, i servizi di traduzione per il francese e lo spagnolo presso l'IS vennero parzialmente trasferiti a due unità decentrate per la traduzione francese e spagnola: *Éditions Francophones d'Amnesty International* (EFAI) a Parigi e *Editorial Amnistía Internacional* (EDAI) a Madrid. Il trasferimento si totalizzò nel 1997, quando i servizi di traduzione per il francese e lo spagnolo presso l'IS vennero definitivamente soppressi e trasferiti in toto alle unità decentrate.

Nel 1987 per la prima volta AI documentò la sua politica linguistica, identificando inglese, francese, spagnolo e arabo come lingue ufficiali e impostando l'inglese come lingua di lavoro, ovvero la lingua utilizzata operativamente nell'ambiente lavorativo. A seguito di tale passaggio, l'organizzazione si dedicò anche allo sviluppo di una strategia linguistica. In particolare, se una politica linguistica mira a stabilire i principi generali dell'uso della lingua, la strategia linguistica fa riferimento all'insieme delle azioni intraprese per rispondere alla necessità dell'organizzazione di comunicare il suo messaggio, massimizzando al contempo l'impatto dello stesso e dei benefici del suo lavoro sui diritti umani (Tesseur, 2014). Proprio per tali ragioni, si denota come AI si sia allontanata dalla concezione più tradizionale di multilinguismo fondamentale a favore di un multilinguismo strategico. Da sottolineare, inoltre, come l'esperienza di AI rappresenti un'eccezione: il multilinguismo fondamentale, che si focalizza sul bilanciare gli interessi di tutte le parti coinvolte (Joscelyne, 2000), di norma è fortemente resistente al cambiamento. Il maggior peso attribuito da AI alla strategia deriva dal fatto che i fondi per la traduzione sono normalmente limitati.

Nel 1993, nell'intento di estendere il suo raggio di azione anche in altre aree geografiche, AI attuò una rilevante revisione della propria politica linguistica internazionale. L'esigenza fu quella di garantire i servizi linguistici esistenti anche in paesi e regioni all'epoca non coperti da programmi linguistici. Per questo, vennero previsti programmi per il portoghese e per le lingue asiatiche. In dettaglio, uno dei principali temi sollevati nel 1993 fu la scarsa chiarezza della definizione e dei ruoli delle cosiddette "lingue ufficiali" e "lingue di lavoro". Si ragionò, infatti, sull'esigenza di diffondere i propri messaggi a un pubblico più ampio degli utenti delle quattro lingue ufficiali. A tal fine, si mostrò necessaria una ridefinizione dei ruoli delle diverse lingue. La revisione propose di utilizzare il termine *core language* (ovvero "lingua principale") in sostituzione a *official language* (ovvero

“lingua ufficiale”). Tale cambiamento terminologico venne mantenuto anche nei successivi programmi linguistici, nelle relazioni e nei documenti interni di AI. La *core language* è stata definita come “a major international language shared by several countries and used by Amnesty International for communication with governments, and interpretation and documentation for international meetings”¹³. Il successivo rapporto ICM del 1995 riportò i risultati della revisione linguistica del 1993, includendo anche un elenco di principi di base che la nuova politica linguistica avrebbe dovuto prevedere.

L’ICM del 2003 annunciò nuovamente il suo impegno nell’affrontare la politica linguistica di AI, che si concretizzò nel 2007, quando venne documentata e adottata. Prima di tale data, infatti, l’uso della lingua e la politica del multilinguismo istituzionale di AI prevedeva semplicemente quattro lingue ufficiali e una lingua di lavoro. Con la strategia linguistica del 2007, invece, l’obiettivo diventò “to strengthen [AI’s] impact in a multilingual world alongside finite human and financial resources”¹⁴. In funzione di ciò, la traduzione divenne parte integrante della strategia di comunicazione dell’ONG, trovando realizzazione nella scelta di tradurre in e da più lingue. Per evitare di destinare la maggior parte delle risorse alle lingue ritenute come “core”, i concetti di lingue “core” e “non-core” vennero sostituiti da lingue “strategiche” e “tattiche”. Si parla di lingua strategica quando gli investimenti relativi hanno un lasso di tempo medio-lungo mentre di lingua tattica quando gli stessi hanno la sola durata di un progetto. Tale visione di multilinguismo strategico è quella rimasta in vigore in AI anche nel corso degli anni successivi.

2.3.1.2 L’approccio globale e locale: “One Amnesty” and “Moving closer to the ground”

L’uso strategico della lingua appena illustrato (§ 2.1.3.1.1) va di pari passo non solo con l’adattamento dell’organizzazione al mondo globale, ma anche con l’adeguamento alla struttura dell’ONG stessa (Tesseur, 2014).

Come anticipato, a seguito della revisione del 1993, AI ha intrapreso un chiaro passo verso il decentramento, prevedendo le unità di traduzione francese e spagnola e istituendo i programmi di lingua portoghese e asiatica. L’obiettivo era un approccio pluralistico, in cui le sezioni e le unità decentrate “need not only to translate but also to adapt and to create materials suitable to their own languages and cultures”¹⁵. In precedenza, l’IS era stato per anni il fulcro di AI. Il personale professionale permanente e soprattutto i ricercatori, ovvero coloro che di fatto detenevano il potere decisionale, risiedevano nel Regno Unito (Hopgood, 2006). Come riportato da Footitt et al. (2020),

¹³ <https://www.amnesty.org/en/wp-content/uploads/2021/06/act330011994en.pdf>

¹⁴ <https://www.amnesty.org/en/wp-content/uploads/2021/08/pol330022006en.pdf>

¹⁵ <https://www.amnesty.org/en/wp-content/uploads/2021/06/act330011994en.pdf>

analogamente a molte ONG con sede in Occidente, AI ha tradizionalmente lavorato dall'inglese verso altre lingue. Le traduzioni in arabo, francese e spagnolo (lingue identificate da prima come “ufficiali”, poi come “core” e infine come “strategiche”) hanno dominato il budget per le traduzioni per molti anni, mentre per le altre lingue gli uffici locali dipendevano in gran parte dalle proprie risorse e prendevano le decisioni in autonomia. Con l'intento di mettere in contatto i ricercatori delle varie aree geografiche e consentire un accesso più facile all'organizzazione, AI ha iniziato a implementare un multilinguismo istituzionale “move closer to the ground”. Tale struttura decentrata ha consentito ad AI di fornire ai suoi uffici locali una risposta più tempestiva, sia in termini di supporto agli sviluppi locali che di servizi efficaci e di qualità.

L'apertura di uffici *hub* in tutto il mondo, però, ha comportato nuove esigenze di traduzione, in e soprattutto da altre lingue. In risposta a tali esigenze, nel 2010 AI ha istituito il *Language Resource Centre* (d'ora in avanti LRC), una rete virtuale che collega il personale di traduzione delle sedi di Londra, Parigi e Madrid con il personale dislocato negli uffici di tutto il mondo. In dettaglio, LRC ha la funzione raccogliere informazioni dai vari *hub* per poter organizzare i servizi linguistici in modo più centralizzato, con l'intento di gestire le risorse finanziarie in modo più efficiente e di evitare la frammentazione dell'identità e dell'operato di AI. Proprio per tali ragioni, il decentramento del potere decisionale dal Regno Unito ha per contro provocato la necessità di un servizio linguistico e di traduzione più centralizzato (Footitt et al., 2020). Tali interventi stanno alla base della *vision* di AI, definita “*One Amnesty*”, tramite la quale la ONG riafferma con forza la propria natura globale e la necessità di maggiore coordinamento e collaborazione interni.

L'approccio “*One Amnesty*” suggerisce l'aspettativa ragionevole di servizi con le stesse pratiche e procedure di traduzione su larga scala. Eppure negli elaborati emerge come le unità si siano sviluppate autonomamente, e ciò in quanto ognuna ha dato priorità a proprie esigenze specifiche. Tesseur (2014), ad esempio, esamina le conseguenze di un approccio localizzato alla traduzione confrontando le pratiche di traduzione e l'output di LRC Paris e Amnesty International Vlaanderen ad Anversa (di seguito Amnesty Flanders). La sua ricerca vuole portare alla luce le tensioni di AI sulla decentralizzazione e sul ruolo dell'inglese. LRC Paris in sostanza funziona come un'agenzia di traduttori professionisti, mentre Amnesty Flanders è un ufficio locale che si occupa della gestione delle campagne, con metà del personale costituito da volontari e stagisti. Per LRC Paris la traduzione, pertanto, è considerata un'attività professionale che richiede molte conoscenze specifiche e per la quale si adotta estrema accuratezza: formazione e revisione sono essenziali. Diversamente, la percezione di Amnesty Flanders della traduzione è quella di un'attività semplice, che potrebbe essere facilmente svolta anche da volontari privi di formazione. In particolare, l'elaborato di Tesseur (2014) si focalizza sulla traduzione delle citazioni presenti nei comunicati stampa. Mentre le traduzioni delle

citazioni svolte da LRC Paris raramente includono modifiche, le traduzioni di Amnesty Flanders prevedono sistematicamente aggiustamenti. In particolare, le citazioni di Amnesty Flanders spesso venivano attribuite a interlocutori diversi da quelli originali. Tesseur (2014), riporta l'esempio di una citazione che nel testo di partenza apparteneva a un membro di IS e che è stata tradotta nel testo di destinazione da Amnesty Flanders attribuendola al direttore del proprio ufficio locale. La ragione di tale variazione è piuttosto semplice: un rappresentante locale dell'organizzazione aumenta la possibilità di attirare attenzione da parte dei media locali. In tal senso, se per LRC Paris la traduzione viene vista come una mera trasposizione, per Amnesty Flanders la traduzione rappresenta un mezzo per conseguire un fine, che sostanzialmente è raggiungere il proprio pubblico locale.

Con riferimento, invece, all'uso dell'inglese da parte di AI, è importante segnalare come la scelta iniziale di Londra come base centrale abbia avuto conseguenze di vasta portata per il multiculturalismo e il multilinguismo dell'organizzazione, provocando un focus involontario sull'uso dell'inglese e un pregiudizio a favore del personale di lingua inglese (Hopgood, 2006). Come precedentemente menzionato, AI negli anni '80 ha identificato le sue quattro lingue ufficiali come inglese, francese, spagnolo e arabo, eppure il suo Segretariato Internazionale (IS) a Londra usava prevalentemente l'inglese come lingua di lavoro. Ciò si è concretizzato in uno staff in gran parte anglofono, sebbene l'organizzazione si presentasse come globale. Ciò ha negativamente influenzato l'immagine dell'organizzazione. Inoltre, il pregiudizio britannico si ripercosse è anche sul lavoro di AI, in quanto la maggior parte dei ricercatori proveniva dal Regno Unito e non parlava le lingue locali delle aree rispetto a cui si stavano effettuando ricerche (Hopgood, 2006). Per superare tali limiti, negli anni l'organizzazione ha implementato una serie di misure per rendere più prominente la sua identità internazionale. La strategia linguistica è parte integrante di tali sforzi. Il multilinguismo strategico e la struttura decentralizzata, infatti, hanno determinato come effetto la produzione locale di materiali in lingue diverse dall'inglese. Come sottolinea Tesseur (2014), ciò significa che AI dovrà tradurre tali materiali in inglese, oppure dovrà accettare che alcuni contenuti siano prodotti in altre lingue e non tradotti affatto. Si tratta, pertanto, di un difficile equilibrio tra il mantenere un controllo accentrato e il concedere flessibilità agli *hub* locali.

A fronte di ciò, Tesseur (2017) conclude ammettendo che la sfida di AI di decentralizzare il proprio controllo e di limitare l'esclusività dell'inglese come principale lingua interna risulta in realtà molto complessa. Aree geografiche distanti hanno esigenze diverse e i vincoli finanziari rendono estremamente complesso per le ONG annullare il potente ruolo dell'inglese o di altre lingue prevalentemente europee.

CAPITOLO 3: IL *SERVICE-LEARNING* NELLA PEDAGOGIA DELLA TRADUZIONE

Se uno degli obiettivi principali del *service-learning* è quello di permettere a studenti e studentesse di acquisire competenze (anche) inerenti al proprio curriculum, vale la pena interrogarsi su quali siano le competenze richieste ai discenti di traduzione che desiderino entrare nel mondo del lavoro. Nel presente capitolo, dopo aver offerto una panoramica dei modelli della competenza traduttiva più influenti, si presenteranno i vantaggi dell'utilizzo del *service-learning* per la loro acquisizione rispetto agli altri approcci pedagogici già in uso nelle scuole di traduzione. Il capitolo si concluderà con un'analisi di ricerca che ha lo scopo di investigare la diffusione e la comprensione del *service-learning* all'interno dei corsi universitari facenti parte dello *European Master's in Translation (EMT) network*.

3.1 La competenza traduttiva

All'interno dei *Translation Studies* (d'ora in avanti TS), il termine “competenza traduttiva” è stato da sempre oggetto di controversie. Infatti, come afferma Campbell (1998), tale concetto può avere tre principali applicazioni:

- a. lo sviluppo di modelli psicologici del processo traduttivo
- b. la valutazione sommativa della qualità della traduzione in quanto prodotto
- c. la formazione di traduttori e traduttrici

Ai fini del presente elaborato, la terza applicazione è la più rilevante. Con competenza traduttiva si intende dunque in questa sede l'insieme delle capacità, abilità, conoscenze e attitudini che sono proprie dei traduttori e delle traduttrici professionisti/e e che intervengono nel processo traduttivo rendendolo un'attività esperta. Vale a dire che, nel loro insieme, sono ciò che distinguono il traduttore/rice professionista da quello/a non professionista (Kelly, 2002).

3.1.1 I modelli della competenza traduttiva

Negli ultimi vent'anni, il concetto di competenza ha assunto un ruolo sempre più centrale nella didattica delle università, luogo in cui oggi si svolgono la maggior parte dei corsi di traduzione (Kelly, 2005). Infatti, l'istruzione superiore ha recentemente subito un cambio di rotta all'interno del panorama europeo, passando da una didattica focalizzata sul risultato a una focalizzata sul processo.

Quest'ultima prospettiva si basa su un approccio costruttivista che vede la centralità dello studente nel percorso di apprendimento: lo scopo dei discenti non è più unicamente quello di acquisire passivamente dei contenuti finalizzati al risultato, ma di rendersi soggetti attivi dell'apprendimento per fare proprie abilità, conoscenze e competenze¹⁶ mediante la propria esperienza della realtà. In aggiunta a ciò, con la creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA) e l'avviamento del Processo di Bologna¹⁷, si è assistito a una serie di iniziative il cui scopo è stato quello di armonizzare l'educazione terziaria all'interno dell'Unione Europea, per facilitare la mobilità professionale dei laureati e rendere il sistema universitario europeo più competitivo a livello globale. Tutto ciò ha portato alla necessità di stabilire chiaramente degli obiettivi di apprendimento comuni (Kelly, 2005). All'interno della didattica della traduzione ne è derivata un'intensa riflessione circa le competenze richieste a traduttori e traduttrici, che ha portato alla creazione di vari modelli. Scampa et al. (2022) offrono una panoramica dei quattro modelli maggiormente influenti e completi.

Il primo si basa sul contributo di Kelly (2005) che, pur non proponendo un vero e proprio modello, individua le aree di competenza desiderabili per un laureato in traduzione al fine di accedere al mondo professionale. Ne deriverebbero:

1. **Competenze comunicative e testuali in almeno due lingue e culture**, le quali comprendono la padronanza passiva (ricezione) e attiva (produzione) delle due lingue coinvolte, così come la conoscenza delle convenzioni testuali e discorsive delle rispettive culture;
2. **Competenze culturali e interculturali**, che non si limitano alla semplice conoscenza enciclopedica di aspetti quali storia, geografia e politica, ma comprendono anche i miti, le credenze, le abitudini e le rappresentazioni testuali delle relative culture;
3. **Competenze in specifiche aree di specialità**, che riguardano la conoscenza base degli ambiti tematici nei quali i futuri traduttori e le future traduttrici potrebbero lavorare. Ciò permetterebbe loro di comprendere al meglio il testo di partenza e di avere accesso alla documentazione specializzata necessaria a risolvere eventuali dubbi traduttivi;
4. **Competenze professionali e strumentali**, che comprendono non solo l'abilità di reperire e consultare le fonti e di effettuare ricerca terminologica, ma anche la capacità di utilizzo delle tecnologie applicate alla traduzione. Queste ultime spaziano da quelle più tradizionali (posta elettronica, Internet, software di videoscrittura e calcolo, ecc.), a quelle più specificatamente

¹⁶ Nel presente elaborato i termini *abilità*, *conoscenza* e *competenza* sono utilizzati secondo le definizioni fornite dal Quadro Europeo delle Qualifiche. In particolare, con *competenza* si intende la "comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale".

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=IT) [ultima visita 29/11/2022]

¹⁷ Per maggiori informazioni visitare il sito <http://www.ehea.info/index.php> [ultima visita 29/11/2022]

traduttive (CAT tools, software di desktop publishing, ecc.). A tutto ciò si aggiungono le nozioni base per lo svolgimento della professione, come la redazione di contratti e l'emissione di fatture, la deontologia professionale, la familiarità con il sistema fiscale, ecc.

5. **Competenze interpersonali**, che si riferiscono alla capacità di lavorare in gruppo, alle doti di leadership e alle abilità di negoziazione, in particolar modo in un'ottica di collaborazione con gli altri attori che prendono parte al processo traduttivo. Questi ultimi possono essere sia altri professionisti interni al settore (revisori, terminologisti, project managers, ecc.), che esterni, come clienti, autori, utenti finali e così via;
6. **Competenze attitudinali e psico-fisiologiche**, come ad esempio memoria, concentrazione, spirito di iniziativa e consapevolezza del proprio ruolo di traduttore/ricer;
7. **Competenze strategiche**, che fanno riferimento alle capacità di identificazione e risoluzione dei problemi, sapendo allo stesso tempo sia giustificare le proprie scelte che compiere un'autovalutazione finale del proprio lavoro. A queste si aggiungono le capacità organizzative e di pianificazione.

Come la stessa Kelly (2005) sottolinea, molte di queste competenze, ed in particolare le ultime quattro, ricadono sotto la categoria di *soft skill*. Con questo termine si fa riferimento a competenze altresì definite dall'autrice come "generiche", che rientrano tra i risultati di apprendimento auspicabili per qualsiasi corso di studi. A queste si contrappongono le competenze specifiche, che sono invece relative ad un particolare corso di studi e quindi più specializzate. La peculiarità dei corsi di laurea in traduzione di offrire accesso a un'ampia gamma di competenze generiche rappresenta allo stesso tempo un punto di forza e di debolezza. Da un lato, dato che le competenze generiche godono di trasferibilità, i laureati in traduzione avranno accesso a più ambiti occupazionali, limitando quindi il rischio di disoccupazione. Dall'altro lato, come si vedrà nella sezione seguente (§3.2), l'acquisizione di tali competenze rappresenta un'importante sfida per una didattica universitaria di tipo tradizionale. Il secondo modello di competenza traduttiva è quello derivato dal lavoro di ricerca del gruppo PACTE¹⁸ (Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació) condotto presso l'Universitat Autònoma di Barcellona. In questo caso, la competenza traduttiva viene definita come:

the underlying system of knowledge needed to translate. It includes declarative and procedural knowledge, but the procedural knowledge is predominant. It consists of the ability to carry out the transfer process from the comprehension of the source text to the re-expression of the target text, taking into account the purpose of the translation and the characteristics of the target text readers. It is made up of five sub-competencies ... and it activates a series of psycho-physiological mechanisms. (PACTE, 2003, p. 5)

¹⁸ Per maggiori informazioni visitare il sito <https://grupsderecerca.uab.cat/pacte/en> [ultima visita 29/11/2022]

Per sviscerare al meglio tale definizione, occorre evidenziare un'importante premessa del modello PACTE, ovvero quella di distinguere la competenza traduttiva da quelle comunicativa e bilingue. La competenza traduttiva si differenzia da quella comunicativa poiché la prima si configura come un sapere esperto, mentre la seconda no¹⁹. In quanto tale, comprende conoscenze sia dichiarative che procedurali²⁰ ma, come tutti i saperi esperti, poggia prevalentemente sulle seconde. Ciò che distingue invece la competenza traduttiva da quella bilingue è il fatto che quest'ultima rappresenta solo una delle varie sottocompetenze che ne formano parte. In totale le sottocompetenze sono cinque:

1. **sottocompetenza bilingue**, ovvero la conoscenza principalmente procedurale delle lingue di partenza e di arrivo dal punto di vista pragmatico, sociolinguistico, testuale, grammaticale e lessicale;
2. **sottocompetenza extralinguistica**, ovvero la conoscenza principalmente dichiarativa, sia implicita che esplicita, del mondo in generale e di specifiche aree del sapere;
3. **sottocompetenza relativa alla conoscenza della traduzione**, ovvero la conoscenza principalmente dichiarativa della traduzione (strategie, tipologie di problemi traduttivi, ecc.) e degli aspetti che formano parte della professione (mercato del lavoro, tariffe, ecc.);
4. **sottocompetenza strumentale**; ovvero la conoscenza principalmente procedurale degli strumenti della professione, a partire dalle fonti (ricerca e utilizzo) fino all'impiego dei CAT tools;
5. **sottocompetenza strategica**, ovvero la conoscenza procedurale necessaria a risolvere i problemi traduttivi che si presentano durante il processo di traduzione e a garantire l'efficacia di quest'ultimo. Infatti, il possesso di tale sottocompetenza permette di individuare i problemi di traduzione, di prendere decisioni per la loro risoluzione e di compensare gli errori e le mancanze delle altre sottocompetenze.

Accanto alle sottocompetenze sopra elencate operano alcune componenti psicofisiologiche, di tipo sia cognitivo (memoria, capacità di attenzione, ecc.) che attitudinale (curiosità, creatività, capacità di sintesi, ecc.).

Le cinque sottocompetenze che compongono la competenza traduttiva sono interconnesse ed esiste una gerarchia tra loro. È proprio la combinazione tra le varie sottocompetenze a distinguere l'attività di un "traduttore professionista da un soggetto bilingue dotato di un'eventuale innata capacità di tradurre" (Scampa et al., 2022). Inoltre, le relazioni che intercorrono tra le varie sottocompetenze

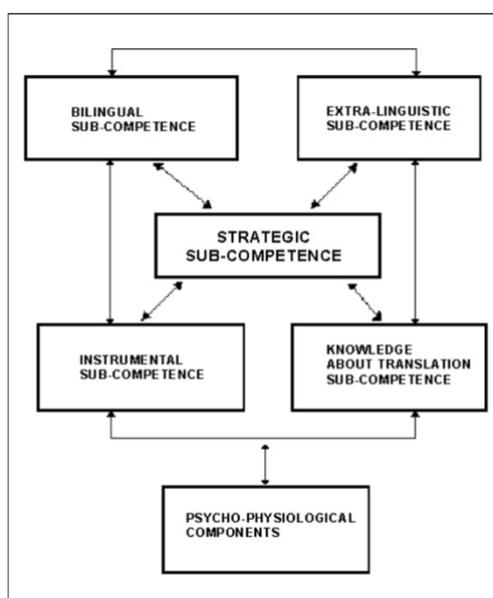
¹⁹ "Expert knowledge is defined as being categorical or abstract and having a wide knowledge base; it is conscious and can be made explicit; it is organized in complex structures and can be applied to problem solving" (PACTE, 2003, p. 3).

²⁰ Mentre le conoscenze dichiarative consistono nel "sapere cosa", le conoscenze procedurali consistono nel "sapere come". Le prime sono facilmente verbalizzabili con asserzioni vere o false, si acquisiscono con la semplice esposizione all'informazione e sono normalmente controllate. Le seconde, invece, sono difficilmente verbalizzabili, si acquisiscono attraverso la pratica e sono prevalentemente automatiche (PACTE, 2003).

sono suscettibili a variazioni che dipendono dalla direzione della traduzione (attiva o passiva), dalla combinazione linguistica, dall'area di specializzazione, dall'esperienza del traduttore e dal contesto traduttivo (tempo a disposizione, istruzioni fornite, ecc.). In particolare, è la sottocompetenza strategica che attiva le diverse sottocompetenze e compensa le loro mancanze allo scopo di risolvere i problemi traduttivi e di garantire l'efficienza del processo traduttivo alla luce delle finalità della traduzione. Proprio per questo motivo, dal punto di vista gerarchico, la sottocompetenza strategica è centrale nel processo traduttivo, come si può apprezzare dalla Figura 3.1.

Figura 3.1

Le sottocompetenze della competenza traduttiva secondo il gruppo PACTE (PACTE, 2003, p. 18)



Il terzo modello è stato proposto da Göpferich (2009) e prende le mosse dal lavoro del gruppo PACTE sopra presentato. Come ampiamente condiviso in letteratura, anche secondo Göpferich la competenza traduttiva è composta da varie sottocompetenze, nello specifico sei, alcune delle quali a grandi linee sovrapponibili a quelle del modello PACTE:

1. **competenza comunicativa**, che corrisponde alla sottocompetenza bilingue nel modello PACTE;
2. **competenza tematica**, parzialmente sovrapponibile alla sottocompetenza extralinguistica;
3. **competenza strumentale e di ricerca**, corrispondente alla sottocompetenza strumentale;
4. **competenza di attivazione delle procedure traduttive di routine**, introdotta da Göpferich e che comprende l'abilità di richiamare alla memoria e adottare traduzioni tipicamente riconosciute come "accettabili" nella lingua d'arrivo e in genere proprie di una determinata combinazione linguistica;

5. **competenza psicomotoria**, necessaria per la lettura e la scrittura tramite l'utilizzo di strumenti elettronici. Più questa competenza è sviluppata, meno capacità cognitive richiederanno i compiti psicomotori, lasciando così più capacità ad altri compiti cognitivi utili alla risoluzione dei problemi traduttivi in senso stretto;
6. **competenza strategica**, che corrisponde all'omonima sottocompetenza nel lavoro del gruppo PACTE.

La particolarità del modello ideato da Göpferich risiede nel fatto che l'impiego delle varie competenze sopra elencate dipende da tre fattori:

1. lo scopo della traduzione e le norme applicabili;
2. la consapevolezza del traduttore circa il suo ruolo professionale e sociale;
3. le predisposizioni psicofisiche del traduttore, come l'intelligenza, l'ambizione, la perseveranza, la fiducia in sé stesso ecc.

Ne deriva una competenza traduttiva "fortemente ancorata alla situazione comunicativa specifica" (Scampa et al., 2022, p. 2). Per tale motivo, per poterla sviluppare è necessaria l'adozione di metodi di insegnamento e di apprendimento situati (Vienne, 1994; Risku, 2004).

Per ultimo troviamo il modello ad oggi più influente, ovvero quello proposto dallo European Master's in Translation network (d'ora in avanti EMT). L'EMT è un progetto di partenariato tra la direzione generale della Traduzione (DGT) della Commissione Europea e un numero di università europee ed extraeuropee. Il suo scopo è quello di migliorare la qualità della formazione di traduttori e traduttrici all'interno dell'Unione Europea, al fine di agevolare l'inserimento dei laureati magistrali nel mondo del lavoro e di innalzare lo status della professione. Il modello delle competenze ideato dall'EMT è centrale nel raggiungimento di tale scopo, in quanto si è convertito in uno standard di eccellenza al quale ambire per le lauree magistrali in traduzione. La prima versione del modello è stata rilasciata nel 2009, per poi essere aggiornata nella sua versione più recente del 2017. Attualmente il modello (EMT, 2017) prevede 5 aree di competenza:

1. **competenza linguistica e culturale**, che comprende tutte le conoscenze e abilità linguistiche, sociolinguistiche, culturali e transculturali generali o specifiche di una determinata lingua. Il modello parte dal presupposto che questa competenza sia già ampiamente acquisita dagli studenti magistrali, in quanto corrisponde ad uno dei requisiti per l'ammissione ai corsi di laurea facenti parte della rete EMT;
2. **competenza traduttiva**, da intendersi nel senso più ampio del termine, ovvero tutte le competenze strategiche, metodologiche e tematiche che intervengono durante tutto il processo traduttivo. Si pensi ad esempio all'analisi del documento source o alle procedure finali di controllo qualità;

3. **competenza tecnologica**, ovvero la conoscenza degli strumenti della professione;
4. **competenza personale e interpersonale**, che fa riferimento alle *soft skill* che aumentano l'adattabilità e di conseguenza l'occupabilità dei laureati. Tra queste rientrano la capacità di gestione del tempo, di lavorare in situazioni di stress, di rispettare le scadenze, di autovalutarsi, ecc.
5. **competenza relativa alla fornitura di servizi**, che include tutte quelle capacità necessarie per poter operare nel settore dei servizi linguistici in un conteso professionale. Alcuni esempi possono essere la gestione dei rapporti con i clienti, la deontologia professionale, la gestione dei progetti, ecc.

Se si confronta il modello del 2017 con la sua versione precedente (EMT Expert Group, 2009), si può notare come le ultime due aree di competenza abbiano acquisito una maggiore importanza. Se prima infatti venivano considerate come facenti parte di un'unica competenza, ora vengono riconosciute come competenze indipendenti.

Tabella 3.1

Le competenze (o sotto-competenze) che costituiscono la competenza di traduzione/del traduttore in 5 modelli proposti nella letteratura, allineate secondo corrispondenze necessariamente approssimative (Scampa et al., 2022, pp. 2-3)

Kelly (2005)	Göpferich (2009)	PACTE (2017)	EMT (2009)	EMT (2017)
Bilingual communicative and textual competence	Communicative competence in at least 2 languages	Bilingual sub-competence	Language competence	Language and culture
Cultural and intercultural competence		Extralinguistic sub-competence		
Subject area competence	Domain competence		Thematic competence	
Attitudinal or psycho-physiological competence	Psychomotor competence	Psycho-physiological components		
Interpersonal competence				Personal and interpersonal
Strategic competence	Strategic competence	Strategic sub-competence	Translation service provision competence	Service provision
Professional and instrumental competence	Tools and research competence	Instrumental sub-competence	Technological competence	Technology
	Translation routine activation competence	Knowledge of translation sub-competence		Translation
			Information mining competence	

3.2 Approcci didattici e proposte pratiche per l'acquisizione delle competenze traduttive

legate alla professione

Analizzando i modelli delle competenze illustrati nel capitolo precedente e riassunti nella Tabella 3.1, è interessante notare come tutti, seppur con alcune differenze, attribuiscono un ruolo sempre più centrale alle *soft skills* e alle competenze maggiormente legate alla professione, in particolare quelle interpersonali e relative alla fornitura di servizi linguistici. Infatti, sono proprio tali competenze trasversali a contraddistinguere il traduttore professionista, in quanto indispensabili “non solo per tradurre, ma per operare professionalmente nel settore dei servizi linguistici” (Scampa et al., 2022, p. 2). Le competenze di tipo linguistico, seppur fondamentali, vengono oramai date per assodate e non sono più sufficienti per farsi strada nel mercato della traduzione (Kiraly, 2000). A ciò va inoltre aggiunto che una delle maggiori difficoltà che i corsi di traduzione si trovano oggi ad affrontare è la vastissima gamma di attività e di professioni che possono essere svolte all'interno dell'industria dei servizi linguistici. Secondo Shreve (2000), infatti, quest'ultima avrebbe sostituito la professione del traduttore, per disperdersi in tanti diversi ruoli occupazionali che vengono spesso ricoperti da laureati in traduzione: editor bilingue, impaginatori, designer multimediali, localizzatori e project manager, solo per citarne alcuni. Ci troviamo altresì di fronte a una professione in costante mutamento, complici specialmente le continue innovazioni in ambito tecnologico. In tale scenario, appare ovvia l'importanza di formare professionisti fortemente adattabili, in grado di sapersi destreggiare in tutte queste differenti attività. Risulta chiaro come, di fronte a tali esigenze, una didattica tradizionale di tipo comportamentale si configuri come inadatta. Infatti, come precedentemente illustrato (§ 3.1.1), le metodologie classiche sono unicamente incentrate sul prodotto finale, senza tenere in considerazione il processo che lo precede e di conseguenza nemmeno le “abilità e competenze ritenute fondamentali nel mercato della traduzione” (Ballerini et al., 2022). In ambito traduttivo tale metodologia “classica” trova la sua massima espressione nell'approccio che Kiraly (2005) definisce “who'll take the next sentence” (p. 11), ovvero *chi legge la prossima frase?*. Tuttavia, per apprendere a operare professionalmente nel settore dei servizi linguistici è necessaria una pedagogia della traduzione che sia, appunto, ancorata alla professione. A tal fine, gli studenti devono avere l'opportunità di sperimentare in prima persona in che cosa consiste il mestiere del traduttore. In altre parole, si richiede una pedagogia che sia focalizzata sul processo e, di conseguenza, incentrata sul discente come parte attiva dell'apprendimento. Proprio su tale scia di pensiero, sono stati elaborati alcuni approcci teorico-metodologici dallo scopo professionalizzante (Nord, 1991; Vienne, 1994; Kiraly, 2000; Gile, 2009) che hanno ispirato proposte pratiche per una pedagogia della traduzione ancorata alla professione (Gouadec, 2000; González Davies, 2004; Krüger & Serrano

Piqueras, 2015). Lo scopo che accomuna tali proposte è ricreare all'interno dell'aula universitaria le condizioni di lavoro dell'ambito professionale, siano queste simulate (tramite incarichi fittizi) o vere (tramite incarichi autentici per clienti reali).

3.2.1 Approcci teorico-metodologici per una pedagogia della traduzione ancorata alla professione

Un primo approccio a una pedagogia della traduzione ancorata alla professione è quello funzionalista adottato da Christiane Nord (1991) per il suo modello basato sull'analisi del testo. Secondo Nord, infatti, la formazione in ambito traduttivo dovrebbe ricreare all'interno dell'aula uno scenario professionale. Proprio per tale motivo, il modello da lei proposto prevede che ai discenti venga assegnato un incarico (didattico) di traduzione che sia quanto più verosimile, a partire dalla scelta del testo da tradurre, che dovrà essere autentico. In tal modo, non solo i discenti saranno più motivati nello svolgere la traduzione, ma saranno anche in grado di analizzare testo di partenza e di arrivo sulla base della funzione della traduzione (esplicitata dall'incarico), in modo da effettuare scelte traduttive ragionate. Per compiere tale analisi, Nord propone una serie di domande²¹ che hanno lo scopo di individuare, tra gli altri: emittente, destinatario, scopo, canale, tempo/spazio, funzione testuale, argomento, ecc. Tra i limiti della proposta di Nord troviamo il fatto che il docente ricopre ancora un ruolo primario, soprattutto nelle fasi iniziali del progetto. Infatti, trattandosi di incarichi fittizi, l'intervento dell'insegnante è necessario per la loro progettazione così da assicurarne verosimiglianza e fattibilità, queste ultime condizioni necessarie affinché gli studenti non si demotivino. Nonostante ciò, si tratta comunque di un primo passo verso una didattica della traduzione ancorata alla professione, poiché orientata al processo e incentrata sul discente.

Anche per Gile (2009) la centralità del processo è determinante per l'acquisizione delle competenze traduttive legate alla professione. Infatti, solo con un approccio focalizzato sul processo gli studenti possono apprendere i principi, le metodologie e le procedure necessarie per operare in autonomia in ambito professionale:

... rather than simply giving students texts to translate ..., commenting on the Translations produced by saying what is "right" and what is "wrong" in the target-language versions produced, and counting on the accumulation of such experience and indications to lead trainees up the learning curve, in the process-oriented approach, trainers attempt to identify problems in the process followed by the students, raise their awareness of problems and suggest good Translation principles, methods, and procedures. (Gile, 2009, p. 14)

²¹ Who is to transmit/ to whom/ what for/ by what medium/ where/ when/ why / a text with what function? / On what subject matter/ is he to say/ what/ what not/ in which order/ using which non-verbal elements/ in which words/ in what kind of sentences/ in which tone/ to what effect? (Nord, 1991, p. 144).

In particolare, la prospettiva professionale per Gile è fondamentale nell'ambito della valutazione della qualità della traduzione. Infatti, ritiene che quest'ultima debba essere valutata in un'ottica professionale, ovvero sulla base del proprio contesto e funzione.

Un altro approccio altamente professionalizzante applicato alla didattica della traduzione è quello dell'apprendimento situato adottato da Vienne (1994). Come si evince dal nome, l'idea alla base di questo modello è che il processo traduttivo avvenga all'interno della reale situazione comunicativa del testo da tradurre. Il metodo basato su tale approccio prevede che il docente assegni ai propri discenti incarichi di traduzione reali precedentemente assegnati e svolti da lui o lei stesso/a. L'insegnante ricopre quindi il ruolo di committente "fittizio", al quale gli studenti possono rivolgere domande per ottenere un contesto di riferimento per lo svolgimento della traduzione. Ciò che differenzia tale approccio da quello di Nord, nonostante le comuni basi funzionaliste, è il fatto che, secondo Vienne, gli incarichi di traduzione sui quali i discenti si esercitano devono essere autentici e non simulati. La ragione di ciò risiede nel fatto che, secondo quest'ultimo, nel caso di incarichi fittizi sarebbe pressoché impossibile svolgere un'analisi realistica e completa della situazione traduttiva, motivo per il quale molte domande degli studenti rimarrebbero senza risposta, finendo così per demotivarli.

Infine, vi è l'approccio socio-costruttivista adottato da Kiraly (2000), che aggiunge un ulteriore elemento di realtà alla proposta di Vienne. Il suo modello prevede infatti che gli studenti lavorino congiuntamente non solo a progetti di traduzione che siano autentici, ma i cui clienti siano allo stesso tempo reali. Tali progetti derivano da incarichi che il docente riceve da contatti professionali personali. L'apprendimento che ne deriva è collaborativo, in quanto il lavoro viene suddiviso tra i vari discenti per il raggiungimento di uno scopo comune. Inoltre, trattandosi di esperienze al cento per cento reali, l'intervento del docente si rende meno necessario se non come figura guida, per cui i discenti hanno l'opportunità di sviluppare livelli di autonomia semiprofessionali. Proprio per tale motivo, il metodo di Kiraly vede il passaggio da una didattica incentrata sul docente a una quasi totalmente focalizzata sui discenti, in quanto questi ultimi si rendono parte attiva del proprio apprendimento.

3.2.2 Proposte pratiche per una pedagogia della traduzione ancorata alla professione

Gli approcci descritti nella sezione precedente hanno ispirato alcune proposte pratiche che si prefiggono come scopo l'acquisizione delle competenze traduttive legate alla professione (§ 3.1.1). Una prima proposta degna di menzione è quella avanzata da González Davies nel suo contributo *Multiple Voices in the Translation Classroom* (2004). Ispiratasi all'*Enfoque por tareas* di Hurtado

Albir (1999), Davies propone una metodologia basata sugli approcci dell'apprendimento collaborativo e del socio-costruttivismo. Tale metodologia vede all'interno dell'aula gli studenti lavorare congiuntamente ad *attività*, *tareas* e *progetti*, sulla base dei principi degli approcci dell'apprendimento collaborativo e del socio-costruttivismo. Le attività consistono in esercizi di breve durata incentrati su aspetti specifici che possono essere di natura linguistica, enciclopedica, traduttiva o professionale. Un esempio di attività citato dall'autrice è un esercizio di traduzione che preveda un limite orario, per allenare gli studenti a tradurre rapidamente. Una *tarea*, invece, è un insieme di attività che condividono lo stesso obiettivo globale e al cui termine è prevista la consegna di un prodotto finale. Per ultimi, i progetti sono incarichi di lunga durata per il cui completamento gli studenti prenderanno parte ad attività e *tareas*, collaborando assieme per la creazione del prodotto finale.

Un altro esempio di proposta pratica per l'acquisizione delle competenze traduttive professionali è il corso *Translation Project Using Translation Tools* ideato e avviato da Krüger e Serrano Piqueras (2015) presso la University of Applied Sciences di Colonia. L'obiettivo del corso è appunto quello di ricreare all'interno dell'aula un ambiente professionale il più vicino possibile a quello nel quale i futuri traduttori e traduttrici si ritroveranno ad operare. Nella progettazione del corso, gli ideatori hanno utilizzato come riferimento teorico il concetto di *situated translation* di Risku (1998) e il modello della competenza traduttiva di Göpferich (§ 3.1.1). Secondo Krüger e Serrano Piqueras, infatti, un corso di traduzione nel quale viene ricreata una situazione traduttiva realistica si configurerebbe come ideale per l'acquisizione delle sottocompetenze traduttive individuate da Göpferich.

Infine, troviamo due iniziative europee di grande importanza: i progetti OTCT²² e INSTB²³. Sono entrambi esempi della pedagogia della traduzione per progetto, promossa da Daniel Gouadec (2000). Anche questa metodologia, come quelle descritte anteriormente, si propone di collegare università e mondo professionale. A tal fine, vengono incorporati all'interno dei programmi universitari degli incarichi di traduzione autentici per clienti reali. Ad ogni nuovo incarico, vengono nominati tra gli studenti un capo progetto e un rispettivo assistente, che avranno il compito di coordinare le attività: selezionare i traduttori tra i proprio compagni, definire il calendario dei lavori, intrattenere rapporti con i clienti per negoziare le scadenze o ottenere istruzioni e informazioni aggiuntive sull'incarico, ecc. Ai nuovi arrivati viene affidato il ruolo di traduttori e traduttrici, sotto la guida del capo progetto e del proprio assistente. Con l'aumentare dell'esperienza crescono anche le responsabilità, con la possibilità di "salire di livello", fino ad arrivare a ricoprire lo stesso ruolo di capo progetto. Viene

²² Per maggiori informazioni visitare il sito <https://otct.huma-num.fr/> [ultima visita 29/11/2022]

²³ Per maggiori informazioni visitare il sito <https://www.instb.eu/> [ultima visita 29/11/2022]

inoltre nominato un responsabile della fase di post-traduzione, durante la quale verranno unite tutte le traduzioni svolte individualmente per ottenere il prodotto finale. Durante questo passaggio, i vari traduttori dovranno quindi giustificare le proprie scelte e confrontarsi con quelle effettuate dagli altri, compiendo così un'autovalutazione e imparando a scendere a compromessi. La collaborazione si configura quindi come un aspetto chiave all'interno di questa metodologia e lavorare per uno scopo comune rafforza la motivazione e il senso di solidarietà degli studenti. Inoltre, il fatto che il lavoro sia perfettamente suddiviso tra gli studenti, dalla fase organizzativa a quella di controllo qualità, passando per la produzione, permette di ridurre al minimo l'intervento del docente senza compromettere la qualità del prodotto finale. In tal modo, il docente si converte in mero tutor e gli studenti si fanno parte attiva del proprio apprendimento. Proprio su tale metodologia si basa appunto il progetto OTCT, acronimo di *Optimising Translator Training through Collaborative Technical Translation*. Si tratta di un partenariato strategico Erasmus+ che, a partire dai risultati dell'indagine condotta dalla rete OPTIMALE²⁴, si pone l'obiettivo di integrare pratiche orientate alla professione all'interno dei curricula di traduzione. Ciò allo scopo di accrescere l'occupabilità dei laureati in traduzione, favorendo allo stesso tempo la collaborazione tra le università europee. A tal fine, dal 2014 al 2016, gli studenti delle sette università europee coinvolte²⁵ hanno preso parte alle cosiddette sessioni "Tradutech", ovvero sessioni collaborative di traduzione tecnica multilingue durante le quali venivano simulati contesti di lavoro professionali. Infatti, ad ogni sessione veniva chiesto agli studenti di dividersi in gruppi di circa 8-12 persone e di creare delle agenzie di traduzione fittizie. Al loro interno, gli studenti potevano ricoprire il ruolo di: titolare d'agenzia, project manager, capo terminologo o traduttore. Ogni agenzia veniva poi incaricata di tradurre uno o più documenti tecnici autentici verso la lingua materna della propria istituzione. Come in un vero e proprio incarico di lavoro, agli studenti venivano fornite istruzioni da parte del proprio "cliente" e veniva altresì concordata una scadenza coerente con gli standard professionali. Le sessioni Tradutech avevano una durata di cinque giorni ed erano precedute da lezioni preparatorie durante le quali venivano approfonditi argomenti quali la traduzione tecnica, il project management, l'utilizzo di CAT tools, il

²⁴ Il progetto OPTIMALE (*Optimising professional translator training in a multilingual Europe*) si fonda su un partenariato tra 64 università che offrono corsi di traduzione e la EUATC (*European Union Association of Translation Companies*), nato allo scopo di migliorare la qualità della formazione in ambito traduttivo. All'interno del progetto è stata condotta un'indagine sulle competenze richieste dai datori di lavoro che operano nell'industria dei servizi linguistici. I risultati di tale indagine hanno evidenziato come la consapevolezza e la capacità di applicare procedure professionali durante l'intero processo di traduzione sono fattori chiave per l'occupabilità dei laureati in traduzione. Per maggiori informazioni visitare il sito <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/0bcd80b1-59eb-4f2f-88db-dc519b043329/59-ENWA-FR-RENNES02.pdf> [ultima visita 29/11/2022]

²⁵ Université Rennes 2 (Francia), Univerzita Karlova v Praze (Repubblica Ceca), Swansea University (Regno Unito), Universitatea Babeş-Bolyai (Romania), Università Ta Malta (Malta), Universidad Pablo de Olavid (Spagna) e Université Catholique de Louvain (Belgio).

controllo qualità, ecc. Inoltre, tutte le università partner hanno partecipato alla creazione di risorse terminologiche condivise al fine di promuovere la cooperazione tra le istituzioni.

Sulla scia del progetto OTCT, nel 2015 viene lanciato INSTB (*International Network of Simulated Translation Bureaus*). Si tratta di un partenariato tra università²⁶ che integrano all'interno dei propri programmi di studio i cosiddetti *Simulated Translation Bureaus* (STB), conosciuti anche come *skill labs*. Si tratta di agenzie di traduzione fittizie interamente gestite dagli studenti e integrate all'interno del curriculum. L'obiettivo principale del progetto INSTB è quello di accrescere l'occupabilità dei laureati in traduzione, dando agli studenti la possibilità di fare pratica e di affacciarsi al contesto professionale prima della laurea (Buysschaert et al., 2018; Van Egdom et al., 2020).

Come si può notare, il *service-learning* condivide molti elementi propri degli approcci e delle proposte pratiche appena presentate. In particolare, Furco (2010) osserva un'analogia con il *project-based learning*²⁷, sul quale si basano iniziative come OTCT e INSTB. Infatti, anche all'interno dei programmi di *service-learning* gli studenti apprendono lavorando congiuntamente ad un progetto comune. Proprio per tale motivo, l'apprendimento che ne scaturisce è collaborativo, d'accordo con il modello socio-costruttivista proposto in ambito traduttivo da Kiraly (2000). Inoltre, dato che i discenti imparano tramite la pratica in situazioni reali presenti all'interno della comunità, il *service-learning* si configura a tutti gli effetti come una forma di apprendimento situato, strategia adottata da Vienne (1994). Tuttavia, nonostante i punti in comune, il *service-learning* si differenzia per due importanti peculiarità: in primo luogo, se le iniziative di cui sopra si propongono di portare all'interno dell'università condizioni di lavoro che simulino quelle professionali, nelle iniziative di *service-learning* è la didattica stessa a espandersi oltre le quattro mura dell'aula per creare occasioni di apprendimento all'interno della comunità (Bugel, 2013). In ambito traduttivo, ciò si concretizzerebbe in veri incarichi di traduzione, nei quali gli studenti traducono testi autentici per clienti reali con i quali entrano direttamente in contatto, senza più l'intermediazione del docente. In secondo luogo, le suddette proposte, pur delineandosi come adeguate all'acquisizione della competenza traduttiva, non trovano spazio per un intervento sociale istituzionalizzato, vanificando così il potenziale sociale riscontrabile nella traduzione (Thompson & Hague, 2018). Allo stesso modo, se l'impegno di tipo volontario di traduttori o aspiranti tali vanta una lunga tradizione (§ 2), le iniziative espone nel

²⁶ Le università partner sono attualmente sedici: Ghent University (Belgio), UC Leuven Limburg (Belgio), KU Leuven (Belgio), Swansea University (Galles), Universiteit Antwerpen (Belgio), Université Charles-de-Gaulle – Lille 3 (Francia), Université de Mons (Belgio), Vrije Universiteit Brussel (Belgio), Zuyd Hogeschool (Paesi Bassi), Turku University (Finlandia), Technology Arts Sciences TH Köln (Germania), Utrecht Universiteit (Paesi Bassi), Dublin City University (Irlanda), Università del Salento (Italia), Université Paris Diderot (Francia) e Universitat Autònoma de Barcelona (Spagna).

²⁷ Il *project-based learning* è una pedagogia per la quale gli studenti apprendono contenuti accademici tramite la partecipazione a progetti sia di gruppo che individuali (Barron & Darling-Hammond, 2010).

capitolo precedente non prevedono la componente di apprendimento curricolare che invece troverebbe terreno fertile in un *service-learning* di tipo traduttivo.

3.2.2.1 Il *service-learning* traduttivo

Alla luce di quanto finora esposto, è possibile comprendere il potenziale del *service-learning* nella formazione di traduttori e traduttrici. Infatti, è l'unico approccio tra quelli trattati che permetterebbe di unire dimensione civica e didattica: se da un lato la traduzione può rappresentare un servizio socialmente rilevante per la comunità, dall'altro gli allievi-traduttori impegnati nella sua fornitura possono trarne un apprendimento significativo.

Nonostante ciò, in ambito linguistico lo studio dei benefici del *service-learning* è per lo più circoscritto all'apprendimento delle lingue straniere (Caldwell, 2007; Barreneche, 2011; Zapata, 2011; King de Ramírez, 2016). La sua integrazione nei corsi di studio in traduzione rimane infatti tutt'ora limitata (Tocaimaza-Hatch, 2018). Eppure, il *service-learning* si configurerebbe come l'approccio ideale per l'acquisizione della competenza traduttiva. In particolare, alcuni studi recenti sostengono che, oltre alle sottocompetenze linguistiche e culturali, favorirebbe anche lo sviluppo di quelle sottocompetenze legate alla professione che, come osservato (§ 3.1.1), stanno assumendo un ruolo sempre più centrale nella didattica della traduzione (Scampa et al., 2022):

- **Competenza professionale e strumentale** (Kelly, 2005); **sottocompetenza relativa alla conoscenza della traduzione e sottocompetenza strumentale** (PACTE, 2003); **competenza strumentale e di ricerca** (Göpferich, 2009); **competenza relativa alla fornitura di servizi e competenza tecnologica** (EMT, 2017). Lavorando a veri incarichi traduttivi e rapportandosi con clienti reali con bisogni autentici, gli studenti hanno l'opportunità di affacciarsi al mondo lavorativo e di fare proprie le nozioni necessarie per operare professionalmente nel settore dei servizi linguistici (Tocaimaza-Hatch, 2018). Ciò si rivela particolarmente utile se si considera che una delle maggiori difficoltà che gli studenti di traduzione si trovano ad affrontare una volta conclusosi il loro percorso universitario è proprio la mancanza di esperienza pratica, che rende loro arduo farsi strada nel mercato del lavoro. Il *service-learning* costituirebbe un'occasione per i discenti di cimentarsi in traduzioni a scopo professionale, acquisendo così esperienza da aggiungere al proprio curriculum prima della laurea. Inoltre, prendendo parte al processo traduttivo nella sua integralità, avrebbero modo di comprendere in che cosa consiste nella pratica di tutti i giorni il mestiere del traduttore e quali ruoli si possono ricoprire all'interno dell'workflow dei servizi linguistici, con conseguenti benefici di tipo orientativo (Rueda-Acedo, 2017; Rueda-Acedo, 2021). Infine, per svolgere le traduzioni richieste dalla comunità gli studenti sono necessariamente tenuti a fare uso degli strumenti della professione,

consultando fonti, compiendo ricerche terminologiche e servendosi dei software di traduzione assistita. In questo modo, svilupperebbero altresì capacità di tipo strumentale.

- **Competenza interpersonale (Kelly, 2005); competenza personale e interpersonale (EMT, 2017).** Dovendo cooperare con i propri colleghi universitari e rapportarsi con i membri della comunità destinataria del servizio, è ipotizzabile che gli studenti sviluppino la capacità di lavorare in gruppo, di collaborare con gli altri attori del processo traduttivo e di negoziare con diversi interlocutori (Rueda-Acedo, 2021).
- **Competenza attitudinale e psico-fisica (Kelly, 2005).** Operando in risposta a bisogni reali, gli studenti vengono messi di fronte alla loro responsabilità di traduttore* e prenderebbero coscienza dell'importanza del loro ruolo all'interno della comunità e di come le loro competenze linguistiche e traduttive possano apportare un reale beneficio a quest'ultima (Bugel, 2013; Thompson & Hague, 2018; Tocaimaza-Hatch, 2018). Tale consapevolezza migliorerebbe altresì l'opinione dei discenti nei confronti della disciplina e della professione del tradurre. Inoltre, il collegamento università-vita che si viene a creare li aiuterebbe a comprendere al meglio i contenuti appresi in aula, contestualizzandoli in ottica professionale (Thompson & Hague, 2018; Rueda-Acedo, 2021). Infine, come precedentemente osservato (§ 1.6.1), il *service-learning* influirebbe positivamente sulla motivazione, sull'autostima e sulla sicurezza dei discenti, con conseguenza positive anche sulla riduzione dei livelli di stress (Rueda-Acedo, 2021).
- **Competenza strategica (Kelly, 2005; Göpferich, 2009); sottocompetenza strategica (PACTE, 2003).** La centralità della riflessione all'interno delle iniziative di *service-learning* permetterebbe agli studenti di sviluppare capacità di monitoraggio, autovalutazione e revisione (Rueda-Acedo, 2021), che si andrebbero ad affiancare ai benefici già evidenziati inerenti allo sviluppo di capacità decisionali, di *leadership*, di organizzazione e di *problem solving* (§ 1.6.1),
- **Competenza in specifiche aree di specialità (Kelly, 2005); sottocompetenza extralinguistica (PACTE, 2003); sottocompetenza tematica (Göpferich, 2009).** Gli studenti avrebbero l'opportunità di specializzarsi negli ambiti tematici relativi al settore di appartenenza dei testi che verranno commissionati loro (Rueda-Acedo, 2021).

Tali risultati deriverebbero principalmente dal fatto che, in quanto forma di apprendimento esperienziale, il *service-learning* si focalizza sul processo e, proprio per tale ragione, vede la partecipazione attiva degli studenti, che si tramutano così in protagonisti del proprio apprendimento. “Centralità del processo” e “ruolo attivo dei discenti” sono d'altronde gli aspetti chiave

precedentemente individuati per una pedagogia della traduzione ancorata alla professione (§ 3.2). Dato che all'interno della comunità gli studenti si interfacciano con situazioni reali e complesse, lo sforzo che viene loro richiesto va ben oltre il mero esercizio traduttivo fine a se stesso. Come riportato da Scampa et al. (2022): “nella realtà lavorativa la traduzione non si limita in effetti mai all'unica operazione di traslazione testuale da una lingua all'altra, per quanto centrale questa sia: comprende sempre a monte e a valle tutta una serie di processi da governare” (p. 6). Infatti, gli studenti dovranno prendere parte a tutte le varie attività che compongono il processo traduttivo nella sua integrità: rapporti con i clienti e con gli altri attori coinvolti, editing dei testi, traduzione in senso stretto, revisione, programmazione delle scadenze, gestione amministrativa, ecc.

Per poter offrire risposta a tutte queste mansioni, Scampa et al. (2022) suggeriscono una forma organizzativa del gruppo classe che rispecchi quella di una “agenzia di traduzione studentesca senza fini di lucro e istituita con spirito di servizio alla comunità” (p. 6). Si tratterebbe quindi di integrare *translation bureaus* e *translation as service* all'interno di un contesto reale e di ... una componente sociale. Questo approccio innovativo, che obbligatoriamente prevederebbe un apprendimento situato basato su progetti e di tipo collaborativo, non avrebbe lo scopo di sostituirsi alle simulazioni e ai tirocini professionali, ma di affiancarsi a questi ultimi nella formazione di traduttori e traduttrici.

È proprio su tali premesse che è stata creata IN.TRA, agenzia di servizi linguistici pro-bono fondata all'interno del corso “Service Learning Laboratory” attivo presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna nell'anno accademico 2020/2021, di cui si tratterà nel prossimo capitolo.

3.2.2.1.1 Diffusione e comprensione del *service-learning* traduttivo nel sistema universitario europeo: una ricerca sulla rete EMT

Nel 2020 la Prof.ssa Gaia Ballerini e la Prof.ssa Silvia Bernardini hanno condotto una ricerca tra le Università facenti parte della rete EMT per verificare la presenza di *Collaborative student translation projects* (d'ora in avanti CSTPs) all'interno della loro offerta formativa, investigando allo stesso tempo il grado di comprensione e integrazione del *service-learning* in tale contesto.

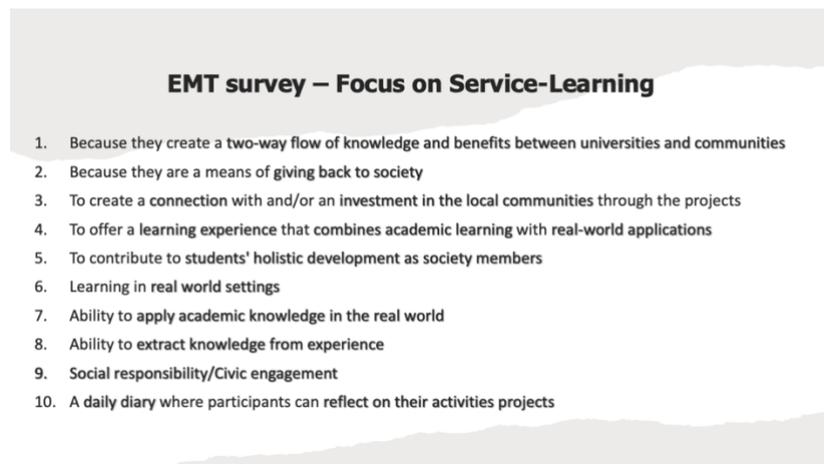
A tale scopo, nel questionario è stato domandato ai membri dell'EMT se organizzassero dei CSTPs all'interno della propria istituzione. In caso affermativo, è stato chiesto ai rispondenti di fornire maggiori informazioni sull'iniziativa, come ad esempio i motivi per i quali si fosse deciso di proporla, i partecipanti, le competenze che intendeva sviluppare, ecc.

Il questionario è stato creato tramite la piattaforma LimeSurvey ed è stato somministrato ai destinatari tramite l'invio di un link per mezzo di un messaggio di posta elettronica. In totale il questionario si componeva di 16 domande, la maggior parte delle quali a risposta chiusa ma con possibilità di

motivare la propria scelta. Le possibili risposte contenevano in ordine casuale anche parole ed espressioni chiave tratte dalla letteratura sul *service-learning*, in modo da rendere più veritiere possibile le risposte degli intervistati (Figura 3.2).

Figura 3.2

Parole chiave inerenti al service-learning all'interno del sondaggio per le università della rete EMT
(Ballerini & Bernardini, comunicazione personale, 24 giugno 2022, slide 3)



Il questionario è stato completato da 45 degli 84 membri dell'EMT ai quali era stato sottoposto. Tra i rispondenti, in 39 hanno dichiarato di offrire CSTPs all'interno del proprio corso di laurea, ma solo 10 di questi hanno selezionato le risposte corrispondenti alle caratteristiche del *service-learning*. Queste ultime all'interno delle risposte fornite dalle 10 università sono state rintracciate nelle seguenti aree (Ballerini & Bernardini, comunicazione personale, 24 giugno 2022):

- Risultati attesi in termini di acquisizione di abilità e competenze;
 - o apprendimento in un contesto reale (9 risposte);
 - o capacità di applicare quanto appreso in aula nel mondo reale (10 risposte);
 - o capacità di apprendere dall'esperienza (10 risposte);
 - o responsabilità sociale/impegno civico (10 risposte);
- Motivazioni dietro alla proposta dei CSTP;
 - o instaurazione di una connessione con la comunità globale (4 risposte)
 - o creazione di uno scambio bidirezionale tra università e comunità (6 risposte);
 - o uno strumento per dare un contributo alla società (7 risposte);
 - o sviluppo olistico degli studenti in quanto membri della società (8 risposte);
 - o un'esperienza di apprendimento che combina l'apprendimento accademico con le sue applicazioni reali (10 risposte);

- Modalità di valutazione all'interno del CSTP;
 - o una relazione scritta o orale di tipo riflessivo (10 risposte);
 - o la valutazione delle traduzioni (10 risposte);
 - o un portfolio contenente i lavori svolti durante il progetto (10 risposte).

Tuttavia, vale la pena notare che, alla domanda che si proponeva di investigare i metodi di valutazione proposti all'interno del CSTP, nessuna delle 10 università ha risposto indicando la redazione da parte degli studenti dei diari di riflessione giornalieri. Poiché questa attività è riconducibile all'elemento cardine della riflessione (§ 1.2), i dati raccolti, oltre ad una scarsa diffusione del *service-learning* all'interno delle Università membri dell'EMT, tradirebbero anche una scarsa conoscenza dell'approccio da parte del campione analizzato.

Tali risultati permettono di giungere alla conclusione che il potenziale del *service-learning* sia ancora inesplorato tra le Università facenti parte della rete EMT. Infatti, anche quando in presenza di alcuni elementi riconducibili a tale approccio, quest'ultimo sembrerebbe venire applicato in maniera quanto meno inconsapevole, data l'assenza dei propri elementi fondanti.

Alla luce di ciò, è possibile comprendere ancora meglio l'innovazione di IN.TRA, l'esperienza di *service-learning* nata all'interno del DIT che sarà oggetto del caso studio presente nei prossimi capitoli (§4 & §5).

CAPITOLO 4: IN.TRA, UN'ESPERIENZA DI SERVICE- LEARNING SETTORIALE ALL'INTERNO DEL DIT

Il presente capitolo si propone la sistematizzazione finale dell'esperienza di *service-learning* svoltasi all'interno del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna. Dopo aver fornito una breve panoramica del corso *Service Learning Laboratory*, ci si concentrerà sul progetto nato al suo interno, ovvero l'agenzia di servizi linguistici pro bono studentesca IN.TRA. A tal fine, si delineeranno le varie tappe che hanno portato allo sviluppo dell'iniziativa, illustrandone al contempo gli elementi costitutivi. Da ultimo, si presenteranno i propositi individuati per il futuro del progetto IN.TRA.

4.1 Il corso *Service Learning Laboratory*

All'interno del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna non è passato inosservato il potenziale del *service-learning* traduttivo per la formazione dei propri studenti e delle proprie studentesse di traduzione. Proprio per tale motivo, su iniziativa della Professoressa Silvia Bernardini, del Professor Paolo Scampa e della Professoressa Gaia Ballerini, nell'anno accademico 2020/2021 è stato introdotto per la prima volta nel piano di studi del corso di laurea magistrale in Specialized Translation (d'ora in avanti SpecTra) l'insegnamento a scelta *Service Learning Laboratory*. Il corso si poneva un obiettivo tanto virtuoso quanto ambizioso: la fondazione di un'agenzia di servizi linguistici pro bono interamente gestita dagli studenti e dalle studentesse partecipanti sotto la supervisione di docenti e tutor. Tale scopo è stato raggiunto nel marzo del 2021, con la fondazione di IN.TRA.

4.1.1 Motivazione

Durante un *focus group* condotto dall'autrice con i leader di progetto a novembre del 2022, è emerso che la motivazione a integrare un corso di *service-learning* all'interno del DIT deriva da una serie di solleciti: la necessità riconosciuta dal sistema educativo di creare un collegamento tra aula e realtà, l'importanza riservata dall'Università di Bologna alla Terza Missione e, infine, la volontà del Dipartimento di migliorare le esperienze professionalizzanti dei propri studenti, alla luce di *stage* esterni non sempre soddisfacenti. Tali istanze hanno trovato una possibilità di realizzazione nell'approccio del *service-learning* e in particolare nella creazione di un'agenzia di servizi linguistici

pro bono studentesca che metta il proprio operato al servizio della comunità, al fine di apportare un reale beneficio a quest'ultima. Proprio l'adozione della struttura di un'agenzia di traduzione permetterebbe inoltre di superare i limiti imposti dalla parcellizzazione dei corsi di studio in traduzione, poiché “tutte le competenze acquisite nei singoli moduli del corso di laurea magistrale in traduzione specializzata vengono messe in campo in modo *integrato* [corsivo aggiunto] per raggiungere uno scopo socialmente rilevante” (Ballerini et al., 2022, corsivo mio). Ciò permetterebbe agli studenti di sviluppare competenze di tipo trasversale, in particolare quelle previste dal modello della competenza traduttiva proposta dalla rete EMT (§ 3.1.1), della quale il DIT fa parte. Proprio per tale motivo, in fase di riforma del corso di studio avvenuta nel 2020, si è deciso di impostare l'insegnamento di *service-learning* come parte della prova finale per il corso di Laurea Magistrale in SpecTra:

SILVIA BERNARDINI: ... ripetere i contenuti dei corsi di traduzione negli esami finali non ha senso, però invece la prova che questi studenti abbiano raggiunto una competenza professionale secondo gli standard della EMT, e a quel punto anche una competenza civile (come la capacità di essere bravi cittadini), proviamo a metterla come test finale. Quindi lì è nata l'idea di dare tre crediti obbligatori per tutti al *service-learning* come parte della prova finale.

Nell'attesa che la riforma entrasse in vigore nell'a.a. 2022/2023, per i due anni accademici precedenti il corso di *service-learning* è stato integrato all'interno del piano di studi della laurea magistrale in SpecTra come insegnamento a scelta in partenza nel secondo semestre. Per il secondo anno di attivazione, il corso ha preso il nome di *Advanced Service Learning Laboratory*.

Come precedentemente illustrato (§ 1.4.2.1), nel primo passo di un'iniziativa di *service-learning* è necessario che la motivazione al suo avviamento venga condivisa con tutti gli attori che vi prenderanno parte (Tapia, 2006/2020). A tal fine, il nuovo progetto di didattica innovativa è stato pubblicizzato tra gli studenti e le studentesse di SpecTra tramite un incontro dedicato svoltosi a febbraio del 2021 e tenuto dai leader di progetto. Durante tale incontro, è stata introdotta agli studenti e alle studentesse la cornice metodologica del *service-learning*, così come la struttura, l'obiettivo e le finalità dell'attività didattica. Grazie a questa iniziativa, gli studenti hanno avuto la possibilità di comprendere a fondo le finalità del progetto, potendo così partecipare in maniera attiva in ogni sua tappa, d'accordo con il principio di protagonismo (§ 1.2).

4.1.2 Risultati attesi

Alla luce di quanto illustrato nella sezione precedente, l'obiettivo pratico finale del primo anno di attivazione del corso è stata la creazione di un'agenzia di servizi linguistici pro bono studentesca. Lo

scopo dietro l'adozione di tale struttura è quello di creare opportunità di apprendimento situato per gli studenti. Infatti, come affermato nella sezione precedente (§ 4.1.1), operare all'interno di un'agenzia di traduzione reale richiederebbe agli studenti di fare uso di tutte le competenze acquisite nei singoli moduli del proprio CdS in maniera integrata. Ciò permettere l'acquisizione di quelle *soft skills* che contraddistinguono il traduttore professionista e che difficilmente possono essere acquisite tramite una didattica di tipo tradizionale incentrata sul prodotto finale (Bernardini et al., 2020). Al contempo, dal punto di vista dei risultati di servizio, IN.TRA si propone tramite la propria attività di abbattere le barriere linguistiche, culturali ed economiche che frenano la circolazione delle informazioni e l'incontro tra culture differenti.

4.1.3 Le co-fondatrici e i nuovi iscritti

Per l'anno accademico 2020/2021 il corso *Service Learning Laboratory* ha contato sette iscritte, provenienti sia dal primo che dal secondo anno di SpecTra, che hanno poi assunto a pieno titolo il ruolo di socie fondatrici dell'agenzia di traduzione pro bono: Elisa Billone, Marialucia D'Arcangelo, Marian Fabbri, Caterina Genovese, Lisa Porretti, Alessandra Turato e Annachiara Zabotto.

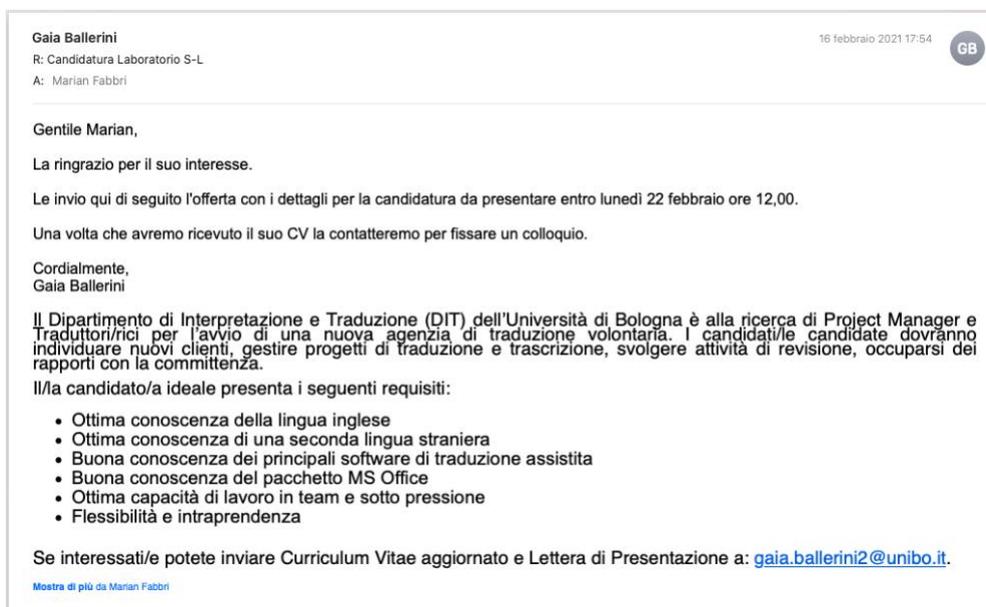
Come evidenziato dalla Professoressa Bernardini durante il focus group, il caso vuole che tutte sette le co-fondatrici di IN.TRA siano donne. Tale elemento costituirebbe un punto di forza dell'iniziativa, che si delinerebbe così come un esempio di imprenditoria femminile:

SILVIA BERNARDINI: È un po' un caso, però le traduttrici sono tendenzialmente donne. In Italia abbiamo un problema di imprenditoria femminile e quindi era anche una piccola goccia per provare a dire "ok, creiamo delle condizioni per sviluppare questo atteggiamento qua".

La stessa iscrizione al corso si è tramutata fin da subito in occasione di apprendimento, dato che per accedere era necessario presentare la propria candidatura in risposta a un autentico annuncio di lavoro (Figura 4.1).

Figura 4.1

Annuncio per partecipare al corso Service Learning Laboratory (a.a. 20/21)



The image shows a screenshot of an email. At the top left, the sender is identified as Gaia Ballerini, with the recipient being the 'Candidatura Laboratorio S-L' and the name 'Marian Fabbri'. The date and time are 16 febbraio 2021 17:54, and there is a circular profile picture icon with the initials 'GB'. The main body of the email is in Italian and reads: 'Gentile Marian, La ringrazio per il suo interesse. Le invio qui di seguito l'offerta con i dettagli per la candidatura da presentare entro lunedì 22 febbraio ore 12,00. Una volta che avremo ricevuto il suo CV la contatteremo per fissare un colloquio. Cordialmente, Gaia Ballerini'. Below this, there is a paragraph describing the search for Project Manager and Translators for a new voluntary translation agency, listing tasks like finding clients, managing projects, and revision. A bulleted list of requirements follows: 'Ottima conoscenza della lingua inglese', 'Ottima conoscenza di una seconda lingua straniera', 'Buona conoscenza dei principali software di traduzione assistita', 'Buona conoscenza del pacchetto MS Office', 'Ottima capacità di lavoro in team e sotto pressione', and 'Flessibilità e intraprendenza'. At the bottom, it says 'Se interessati/e potete inviare Curriculum Vitae aggiornato e Lettera di Presentazione a: gaia.ballerini2@unibo.it.' and a small link 'Mostra di più da Marian Fabbri'.

Gli studenti e le studentesse interessati sono stati infatti chiamati a sottoporre alla tutor di progetto il proprio curriculum vitae e lettera di presentazione. I profili selezionati sono stati poi convocati a un colloquio per valutarne l'adeguatezza al ruolo, in seguito al quale è stata comunicata loro l'accettazione.

Una modalità simile è stata adottata anche nell'a.a. 2021/2022. Infatti, anche i nuovi iscritti al corso *Advanced Service Learning Laboratory* hanno dovuto prendere parte a un iter di selezione per essere ammessi. In particolare, per il secondo anno di attivazione del corso, oltre all'invio del proprio curriculum vitae e di una lettera motivazione, studenti e studentesse interessate hanno dovuto sostenere sia un colloquio orale che una prova di traduzione. Per l'a.a. 2021/2022, l'iscrizione al corso è stata aperta solo per gli studenti e le studentesse del secondo anno di SpecTra, mentre gli studenti del primo anno potevano partecipare al progetto solo in qualità di collaboratori esterni, ricoprendo il ruolo di traduttori e/o revisori. Sette nuovi iscritti sono entrati a far parte del team di IN.TRA: Alice Bagorda, Eleonora Grasso, Dallas Hopkins, Arianna Mambelli, Benedetta Serra, Elena Servadei e Matteo Tamburini.

4.1.4 Un'esperienza di *virtual service-learning*

Dato che la sospensione della didattica in presenza causata dall'epidemia di Coronavirus ha interessato anche il secondo semestre dell'a.a. 2020/2021, le lezioni del primo anno di attività si sono tenute in via telematica tramite l'utilizzo di Microsoft Teams, la piattaforma adottata dall'Università

di Bologna per la didattica a distanza. Proprio per tale motivo, il corso di *Service Learning Laboratory* si configura come un ottimo esempio di *virtual service-learning* (d'ora in avanti VSL), anche detto *e-service-learning*. Il VSL è una modalità di *service-learning* che si serve della mediazione delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) e che viene normalmente adottato nei casi in cui la comunicazione in presenza tra studenti, docenti e comunità non è praticabile (García-Gutierrez et al., 2017; Culcasi, 2020). Tale modalità esisteva già da prima dell'emergenza sanitaria iniziata nel 2020, ma è proprio durante questo periodo che si è resa particolarmente utile. A fianco dell'*extreme virtual service-learning*, ovvero di quelle esperienze che si svolgono completamente online, esistono altre forme ibride, a seconda di quali e quante attività si svolgono virtualmente (Waldner et al., 2012). In particolare, nell'a.a. 2020/2021 il corso *Service Learning Laboratory* si è configurato come un *extreme virtual service-learning*, poiché l'emergenza sanitaria non rendeva possibile alcuna componente in presenza. Tuttavia, una volta ripresa a pieno regime la didattica in aula, si è evoluto a ibrido di tipo II, dato che solo il servizio è stato mantenuto online, mentre l'apprendimento è tornato in presenza. È interessante notare che, se nella prima fase del corso la componente di apprendimento era stata resa virtuale per cause di forza maggiore, la componente di servizio era fin da subito progettata per essere svolta online. Dietro tale scelta si celano due ragioni: da un lato, la traduzione è un'attività che ben si sposa con la dimensione virtuale, dato che anche in condizioni standard il traduttore è solito interfacciarsi con i clienti in via telematica. Dall'altro lato, l'utilizzo della tecnologia permetterebbe all'agenzia di traduzione studentesca di raggiungere con i propri servizi un bacino di destinatari più ampio.

4.1.5 La comunità globale

Quanto svolto durante il primo anno del corso di *Service Learning Laboratory* può a grandi linee rientrare nella prima tappa dell'itinerario proposto da Tapia (2006/2020), ovvero quella di diagnosi e pianificazione (§ 1.4.2.1). Inizialmente, la tutor ha introdotto le studentesse al concetto di *service-learning*, mettendone in risalto i principi, le modalità, gli obiettivi e le opportunità, che sono sia didattiche che sociali. Queste ultime, in particolare, si riferiscono alle modalità con cui tale approccio può essere integrato all'interno del loro percorso universitario per apportare un beneficio alla comunità. Tale formazione iniziale ha permesso alle studentesse di prendere parte a ogni tappa del progetto “con consapevolezza sociale e personale e nel rispetto degli standard del *service-learning*” (Ballerini et al., 2022), convertendosi così in parte attiva del proprio apprendimento. Successivamente, le studentesse hanno preso coscienza di come la lingua possa rappresentare una barriera non solo alla circolazione delle informazioni e all'incontro tra culture differenti, ma anche all'accesso di una parte della popolazione mondiale alla vita pubblica. Tale scoperta ha instillato in

loro la consapevolezza di poter fare la differenza con le proprie competenze linguistiche e traduttive. Trattandosi di competenze appartenenti al campo della mediazione linguistica e interculturale, la scelta naturale è stata quella di rivolgersi a una comunità *globale*. Ecco come quest'ultima viene descritta dalle stesse protagoniste:

è una comunità globale, che ... non attraversa soltanto confini territoriali, bensì anche linguistici, culturali, sociali ed economici. Si tratta altresì di una comunità che potrebbe essere definita 'multidimensionale' poiché non si sviluppa soltanto in una dimensione spaziale, ossia attraverso l'interazione fisica e presenziale dei suoi membri, ma abbraccia anche la nuova dimensione virtuale, che consente di raggiungere chiunque necessiti dei servizi offerti dall'agenzia e di rispondere istantaneamente agli appelli lanciati in situazioni d'emergenza. (Ballerini et al., 2022)

4.1.6 I contenuti del corso *Service Learning Laboratory*

Dopo aver preso familiarità con il *service-learning*, l'attenzione delle corsiste si è subito rivolta all'obiettivo finale, ovvero la creazione di un'agenzia di servizi linguistici pro bono. Il calendario del corso prevedeva due ore di lezione settimanali per un totale di otto settimane. Tuttavia, fin dai primi incontri è risultato chiaro come il numero di lezioni previste da programma non fosse sufficiente per il raggiungimento di un obiettivo tanto ambizioso. Proprio per tale motivo, mosse da una forte motivazione, le sette traduttrici in erba hanno volontariamente deciso di dedicare del tempo extrascolastico alle attività del progetto, organizzando incontri aggiuntivi fuori dall'orario universitario e svolgendo una parte di lavoro individualmente in attesa di confrontarsi all'incontro successivo. Per garantire una comunicazione più agevole e immediata, è stato creato un gruppo di messaggistica istantanea utilizzando l'applicazione WhatsApp. Quest'ultimo è diventato il canale di comunicazione principale, tramite il quale aggiornarsi in tempo reale su eventuali sviluppi, confrontarsi, condividere opinioni e assegnare i nuovi incarichi in maniera immediata.

A seguito del primo incontro introduttivo, dedicato alla conoscenza e comprensione generale del *service-learning* e alla definizione del cronoprogramma, le studentesse hanno potuto prendere parte a una lezione tenuta dal Professor Scampa circa la storia del *service-learning* e le sue varie applicazioni. Il contenuto delle lezioni successive è stato concordato di settimana in settimana in base alle esigenze dettate dall'evoluzione del progetto e alle richieste delle studentesse circa gli ambiti della professione che desideravano approfondire. Oltre a quelli prettamente incentrati sulle questioni organizzative, alcuni incontri sono stati dedicati all'analisi di specifici aspetti della professione, in modo da ottenere competenze teoriche che fossero utili non solo per il fine ultimo della creazione dell'agenzia di traduzione pro bono, ma anche per la futura carriera delle studentesse. In particolare, alcuni incontri si sono focalizzati sulla figura del traduttore freelance, sul funzionamento di un'agenzia di traduzione e sui suoi rapporti con i traduttori esterni, sulla definizione delle tariffe, sulle

modalità attraverso le quali avviare una collaborazione, sui vantaggi di entrare a far parte di associazioni di categoria e, infine, sulle questioni relative agli aspetti fiscali. Inoltre, la tutor di progetto ha coinvolto alcuni esperti di settore che si sono uniti ad alcune lezioni per parlare della loro esperienza. In particolare, la Dottoressa Anita Magnani, che ha raccontato la propria esperienza come Language Services Project Officer presso l'organizzazione non profit Translators Without Borders, e la Dottoressa Chiara Cassinerio, che ha offerto una panoramica sull'utilizzo dei canali *social* a scopo professionale.

4.1.7 Le modalità di verifica e valutazione

Data la loro natura curricolare, i corsi *Service Learning Laboratory* e *Advanced Service Learning Laboratory* sono integrati nel piano di studi di SpecTra, motivo per il quale vengono riconosciuti dei crediti formativi agli studenti che vi prendono parte. Nello specifico, si tratta di 3 CFU per il primo insegnamento e di 5 CFU per il secondo. Per la stessa ragione, si rende necessaria una valutazione degli studenti, ai fini della votazione finale. A tale scopo, la tutor di progetto si è avvalsa di vari strumenti, come riferito all'autrice durante il *focus group*: in primo luogo, vi è la sua osservazione partecipe in quanto membro attivo del Team, che viene messa in atto a ogni lezione. In secondo luogo, vi sono i momenti di riflessione, che d'accordo con i principi di *service-learning* trovano spazio lungo tutto il progetto (§1.5.1). Questi si sono svolti al termine della lezione una volta ogni due settimane. Durante questo momento veniva richiesto agli studenti di ripensare criticamente al loro operato e alla crescita personale che ne hanno tratto e, sulla base di tali riflessioni, redigere un diario personale. Infine, un altro strumento utile ai fini della valutazione dei partecipanti sono i *feedback* ricevuti dalle organizzazioni partner circa le traduzioni consegnate. Grazie all'utilizzo di strumenti diversi, non solo è stato possibile per la tutor ottenere un'analisi completa sotto tutti i punti di vista, ma è stato altresì possibile verificare sia il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento che di quelli di servizio.

4.2 La nascita di IN.TRA

Nonostante l'intenso lavoro richiesto dalla fase di avviamento, l'impegno sia di gruppo che individuale delle studentesse ha portato i suoi frutti e nel marzo del 2021 viene fondata IN.TRA, l'agenzia di servizi linguistici pro-bono del DIT.

4.2.1 I servizi offerti da IN.TRA

IN.TRA offre diverse tipologie di servizi linguistici, tra cui i principali sono: traduzione di testi scritti, traduzione audiovisiva, localizzazione di siti web, revisione, *proofreading*, trascrizione audio e video e *post-editing*. Grazie all'esperienza maturata durante il corso di laurea magistrale, i membri del team sono in grado di affrontare testi appartenenti a vari ambiti, dalle traduzioni tecniche e scientifiche a quelle editoriali. Inoltre, nel proprio operato IN.TRA si serve dell'utilizzo dei *CAT Tool* per garantire una maggiore qualità dal punto di vista terminologico e di coerenza intratestuale. Le lingue nelle quali sono offerti i servizi sopra elencati corrispondono alle lingue di lavoro dei membri, e al momento sono: italiano, inglese, francese, spagnolo, tedesco, russo e cinese. Tuttavia, trattandosi di un'agenzia di servizi linguistici nata all'interno di una facoltà di traduzione e interpretazione, IN.TRA può contare sul supporto di tutta la comunità accademica e ha quindi la possibilità di richiedere il supporto di altri studenti esterni al Team per combinazioni linguistiche non coperte. In questi casi, se le tempistiche richieste per la traduzione lo permettono, gli esterni al Team vengono prima sottoposti a un colloquio conoscitivo e a una prova di traduzione, in modo di assicurarsi che dispongano delle capacità adatte ad affrontare l'incarico.

4.2.2 La *vision* e la *mission* di IN.TRA

Una scelta importante all'interno del progetto è stata la definizione della *vision* e della *mission*²⁸ di IN.TRA.

La *vision* di IN.TRA consiste nel creare “ponti che contribuiscano alla costituzione di una vera e propria comunità globale” (Ballerini et al., 2022), tramite l'abbattimento delle barriere linguistiche, culturali ed economiche presenti al suo interno. D'accordo con questo scopo, la *mission* è di mettere le competenze linguistiche e traduttive del Team al servizio di tale comunità globale. Per fare ciò, IN.TRA si rivolge nello specifico a organizzazioni nazionali e internazionali meritevoli che condividano i suoi stessi valori e che, attraverso il loro operato, svolgano un'opera di sensibilizzazione circa temi che gli studenti partecipanti reputano di fondamentale importanza, come ad esempio crisi ambientale e climatica e tutela dei diritti dei minori in situazioni di emergenza (§ 4.2.7). Quindi, i destinatari di IN.TRA sarebbero in particolare, ma non necessariamente in via esclusiva, associazioni *not-for-profit* e *non profit*²⁹. Tali realtà, infatti, rappresentano “delle figure

²⁸ La *vision* di un'azienda definisce cosa vuole essere o realizzare, mentre la *mission* corrisponde a ciò che l'azienda intende realizzare.

²⁹ Mentre le associazioni *not-for-profit* negano il profitto, quelle *non profit* non lo pongono come fine ultimo delle proprie attività, pur non escludendolo totalmente.

relazionali trasversali vitali nei loro territori e costituiscono dei nodi comunicativi influenti sul piano culturale e informativo, sia in loco che in rete” (Scampa et al., 2022).

4.2.3 Processo di *naming* e la creazione del logo

L'identità di IN.TRA è il risultato di un lungo processo di *naming*³⁰ e scelta del logo per il quale il Team ha richiesto l'aiuto di un'esperta di settore, ovvero Martina Quaquarelli, studentessa della Laurea Magistrale in Advanced Design presso l'Università di Bologna. Dopo una serie di incontri con le studentesse e la tutor, finalizzati a conoscere più a fondo il progetto e il suo scopo, la Dottoressa Quaquarelli ha proposto al Team una rosa di possibili nomi che ne rispecchiassero la *vision* e la *mission* (§ 4.2.2). Tra quelli suggeriti, la scelta è ricaduta su IN.TRA. Nel nome ritroviamo un acronimo che viene esplicitato tramite il *payoff* dell'agenzia: *Inclusive Translation for Community Engagement*. Infatti, IN.TRA promuove l'impegno e la cooperazione sociale e comunitaria prestando la voce a chiunque non abbia possibilità di far sentire la propria, con una particolare attenzione ai gruppi più marginalizzati e svantaggiati, in modo che nessuno rimanga escluso. Quaquarelli si è altresì occupata di disegnare il logo dell'agenzia (Fig. 4.2), che ne rispecchia a pieno la *vision*: tante linee di colore diverso che provengono da punti lontani ma che convergono in un unico nucleo comune.

Figura 4.2

Il logo di IN.TRA realizzato da Martina Quaquarelli



4.2.4 Il cronoprogramma di IN.TRA

Parallelamente al processo di *naming* e *branding*, sono stati definiti altri obiettivi a medio e lungo termine. Infatti, fin dalla prima lezione è stato definito un cronoprogramma riportante le varie tappe

³⁰ Il *naming* consiste nel processo di creazione e ideazione di un nome per un prodotto, un servizio o un'entità.

e scadenze per le attività prefissate per ognuno degli otto incontri. Trattandosi di un progetto *in itinere*, il cronoprogramma ha subito delle variazioni lungo in suo svolgimento. In particolare, a causa del tempo limitato a disposizione dei partecipanti, in certe occasioni si è reso necessario effettuare una scelta e privilegiare certi obiettivi piuttosto che altri in un'ottica di priorità. Tuttavia, anche questo processo ha rappresentato un'opportunità di apprendimento, in quanto ha permesso alle studentesse di sfruttare e migliorare le proprie capacità organizzative, decisionali, di analisi e di *problem-solving*. Tra gli obiettivi prefissati entro la fine del corso rientravano: l'identificazione dei destinatari ai quali indirizzare i servizi, la redazione di uno statuto³¹, la creazione di un indirizzo e-mail ufficiale da utilizzare come canale di comunicazione con i potenziali committenti e con i collaboratori, la realizzazione di una brochure introduttiva di IN.TRA da fornire a questi ultimi in fase di presentazione, la creazione di un profilo social per diffondere l'iniziativa e attrarre nuovi partner.

4.2.5 L'identificazione dei destinatari del servizio e la deontologia professionale

L'identificazione dei destinatari è stato un punto di particolare importanza all'interno del progetto. Infatti, trattandosi di un'agenzia studentesca che offre servizi linguistici a titolo gratuito, è stata adottata la scelta di dirigersi a una specifica tipologia di clienti, al fine di evitare di mettersi in competizione nel mercato della traduzione e di entrare così in conflitto con la deontologia professionale³². IN.TRA sceglie di collaborare principalmente con organizzazioni e associazioni *non profit* e *not-for-profit*, il cui budget è principalmente destinato a finanziare i propri progetti e che, per tale motivo, esternalizzano gli incarichi a professionisti solo quando ne hanno estrema necessità. Si tratta di realtà che spesso, per limitazioni o addirittura mancanza di budget, non traducono la propria documentazione o, in caso contrario, se ne occupano internamente (§ 5.1.2.3), con ovvie ripercussioni sulla qualità del prodotto finale. Rivolgersi a IN.TRA permetterebbe a tali organizzazioni di avere accesso a un servizio altrimenti per loro difficilmente accessibile, senza dover per questo rinunciare alla qualità. In tal modo, oltre ad apportare un beneficio alla comunità, si salvaguarderebbe altresì l'immagine della professione.

4.2.6 La diagnosi partecipativa

Dopo aver definito il profilo ideale dei potenziali committenti, viene svolta una ricerca volta a individuare organizzazioni che rispettino i requisiti delineati (§ 4.2.5). Una volta identificate, vengono

³¹ Tale obiettivo è ancora in fase di realizzazione.

³² Si fa riferimento all'articolo 19 del codice deontologico redatto dall'Associazione Italiana Traduttori e Interpreti (AITI)

<https://aiti.org/it/associazione/codice-deontologico> [ultima visita 29/11/2022]

contattate tramite l'indirizzo di posta elettronica ufficiale (info.intra@dipintra.it) per presentare IN.TRA e proporre i servizi, allegando una brochure presentativa appositamente creata. Nel caso di un interesse ricambiato, vengono organizzati degli incontri con i referenti delle organizzazioni allo scopo di identificare il modo in cui i servizi di IN.TRA possono fornire risposta ai bisogni reali manifestati dall'organizzazione e per valutare assieme le modalità di sviluppo della collaborazione. Infatti, laddove possibile, l'intento è quello di creare una proposta di collaborazione *ad hoc*, sulla base delle esigenze dell'organizzazione e del proprio ambito di intervento. Durante questa fase, riconducibile alla diagnosi partecipativa dell'itinerario di Tapia (§ 1.5.2.1), si procede a introdurre le organizzazioni al concetto di *service-learning*, evidenziandone la centralità all'interno del progetto allo scopo di creare un vero coinvolgimento di tutti gli attori dell'iniziativa. Purtroppo, come spesso accade, non tutti i contatti si sono tramutati in incarichi, causando inizialmente lo sconforto delle studentesse. Infatti, nonostante la voglia di mettersi in gioco possa instillare nelle corsiste l'istinto iniziale di accettare qualsiasi tipo di incarico, in questa fase è necessario valutare attentamente quanto richiesto dall'organizzazione in rapporto alle risorse del Team e ai suoi limiti. Questi ultimi possono riferirsi a tempistiche troppo dilatate per le esigenze del committente oppure alla mancanza di una risorsa madrelingua che possa occuparsi di una determinata combinazione linguistica. Se cercare di trovare un compromesso è sempre la prima via da tentare, in alcuni casi la scelta più professionale è stata declinare l'incarico, specificando le ragioni di tale scelta e manifestando comunque la propria disponibilità per altre richieste future di natura differente. Inoltre, ci sono stati anche dei casi in cui i committenti in prima persona non sono stati interessanti a consolidare la collaborazione dopo i primi incontri. Nonostante accettare un rifiuto possa essere difficile, anche queste mancate collaborazioni si sono trasformate in opportunità di apprendimento, in quanto le studentesse hanno potuto migliorare le proprie capacità decisionali, di analisi, di negoziazione e di *problem solving*.

4.2.7 I partner comunitari di IN.TRA

Ad oggi IN.TRA collabora attivamente con cinque partner: Cittadinanza Onlus, CRIN, OVERDUE, Still I Rise e il Dipartimento di Sociologia dell'Università di Bologna.

4.2.7.1 Cittadinanza Onlus

Cittadinanza Onlus è un'associazione nata a Rimini nel 1999 che realizza e sostiene progetti di cooperazione internazionale, formazione e sensibilizzazione nel settore della salute mentale in paesi a basso reddito, intervenendo sia a livello sanitario che sociale³³.

³³ <https://www.cittadinanza.org> [ultima visita 29/11/2022]

La sua *mission* mira a:

- sviluppare e sostenere progetti di riabilitazione psichiatrica e di intervento psicosociale nei Paesi a basso reddito;
- restituire alle persone con disturbi psichici e disabilità il volto di cittadino, rendendole nuovamente titolari di diritti;
- garantire accesso ad assistenza sanitaria, psicologica e sociale di qualità, tramite lo sviluppo di servizi sociosanitari e la formazione delle competenze dello staff locale;
- favorire il reinserimento nella comunità delle persone con disabilità mentale.

Cittadinanza agisce in collaborazione con l'Organizzazione Mondiale della Sanità, associazioni locali e internazionali, istituti di formazione e ricerca. Precisamente opera su due livelli. Da un lato quello politico, realizzando i progetti in collaborazione con i Ministeri dei Paesi a basso reddito e garantendo continuità alle iniziative. Dall'altro, uno più concreto, realtà ben delimitate e controllabili, con il coinvolgimento delle autorità locali, di personale locale e di vari attori sociali. Particolare importanza, infatti, hanno la formazione del personale locale, elemento chiave per ottenere risultati di lungo periodo, e la sensibilizzazione della comunità verso la malattia mentale. Cittadinanza agisce nel rispetto e per la promozione della Convenzione delle Nazioni Unite per i Diritti delle Persone con Disabilità (UNCRPD), ispirandosi al modello bio-psico-sociale di diagnosi e cura e al Movimento di Salute Mentale Globale.

I progetti attuati e in corso di Cittadinanza hanno ambito internazionale. Si menzionano i progetti: Albania, Serbia, India, Panama, Vietnam, Kenya, Meeting internazionali, Progetto Leonardo, Progetto Atlas, Progetto Grundtvig.

La grande maggioranza delle risorse con cui Cittadinanza sostiene i propri progetti proviene da donazioni di aziende e privati cittadini.

4.2.7.2 CRIN

CRIN (*Child Rights Information Network*) è un network d'informazione internazionale con sede a Londra, fondato nel 1995, che promuove azioni sui diritti dell'infanzia. CRIN supporta le Nazioni Unite nell'applicazione della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e in generale dei diritti dei minori. Ad oggi, più di 2.000 organizzazioni e decine di migliaia di attivisti provenienti da tutto il mondo hanno aderito alla rete istituita da CRIN.

Nel ruolo di rete globale, le attività di CRIN si basano sulla convinzione che l'informazione sia un potente strumento per garantire i diritti dei bambini. In forza di ciò, CRIN distribuisce notizie, eventi

e reportage, esercita pressioni, attività di *advocacy* e promuove la condivisione e il coordinamento delle conoscenze³⁴.

Tra le principali convinzioni di CRIN si annoverano le cinque di seguito:

- *Diritti, non beneficenza*: nella logica per cui i diritti non possano essere donati e pertanto occorre sostenere soluzioni di lungo periodo per combattere le cause, non i sintomi, delle violazioni dei diritti;
- *Più forti insieme, non separati*: secondo cui promuovere i diritti umani dovrebbe essere una responsabilità collettiva e non una battaglia limitata alle organizzazioni *non profit*. Inoltre, risulta fondamentale includere coloro i cui diritti vengono difesi;
- *Pensiero critico, non conformità*: secondo cui l'informazione è potere e dovrebbe essere gratuita e accessibile, in modo tale da contrastare la disinformazione e l'atteggiamento di conformazione che asseconda situazioni orribili;
- *Sii aperto, non proprietario*: per cui le società, le organizzazioni e le istituzioni dovrebbero essere aperte, trasparenti e responsabili;
- *Promuoviamo i diritti dei bambini, non noi stessi*: col significato per cui l'operato dovrebbe focalizzarsi sul problema da risolvere e non sulla fama del network stesso, in quanto il vero successo è il cambiamento nel riconoscimento e nell'esercizio dei diritti dell'infanzia.

I finanziamenti di CRIN provengono dal governo svedese, dalla Tides Foundation, dalla Oak Foundation e da una serie di ONG internazionali, oltre che dall'UNICEF.

4.2.7.3 OVERDUE

OVERDUE è una rete di ricerca-azione finanziata dal *Global Challenges Research Fund* del Regno Unito (2020-2023). Riunisce istituti di ricerca, ONG e consulenti al fine di affrontare la crisi dei servizi igienico-sanitari nell'Africa urbana. Le principali città destinatarie, con cui è avviata una collaborazione, sono: Beira (Mozambico), Freetown (Sierra Leone), Mwanza (Tanzania), Antananarivo (Madagascar), Saint Louis (Senegal), Abidjan (Costa d'Avorio) e Bukavu (RDC)³⁵.

Il focus di OVERDUE non risiede semplicemente nel fornire risposta alla mancanza di strutture, infrastrutture, tecnologie e investimenti, ma anche nell'affrontare lo storico “tabù” legato ai servizi igienico-sanitari. In tal senso, lo scopo principale della rete è triplice:

- riformulare i servizi igienico-sanitari in tutta l'Africa urbana, abbattendo le narrazioni storiche e coloniali che sono alla base del tabù dei servizi igienico-sanitari;

³⁴ <https://www.annalindhfoundation.org/members/crin-child-rights-international-network> [ultima visita 29/11/2022]

³⁵ https://overdue-justsanitation.net/?page_id=90; <https://gtr.ukri.org/projects?ref=ES%2FT007699%2F1#/tabOverview> [ultima visita 29/11/2022]

- produrre conoscenze attuabili grazie alla rivalutazione delle pratiche e delle esperienze degli utenti e dei fornitori di servizi igienico-sanitari attraverso il *continuum* tra infrastrutture su larga scala e servizi di sanificazione *off grid*;
- sostenere un'indagine sulla progettazione, il destino e il potenziale degli interventi di “igiene equa”, per colmare le lacune e favorire il dialogo tra settori e istituzioni.

OVERDUE svolge la sua attività grazie a collaborazioni in ambito privato (COWI, un gruppo di consulenza internazionale, specializzato in ingegneria, scienze ambientali ed economia), universitario-accademico (*University College London; Ardhi University*), *non profit* (*L'Etre Egale; Centre for Community Initiatives (CCI); Sierra Leone Urban Research Centre (SLURC)*) e pubblico non dipartimentale, con enti quali *UK Research and Innovation (UKRI)* come sostegno per la ricerca finanziata tramite fondi pubblici.

4.2.7.4 Still I Rise

Still I Rise è un'organizzazione internazionale indipendente fondata nel 2018, nata per assicurare istruzione, protezione e dignità a minori profughi, svantaggiati e orfani nei luoghi più caldi della migrazione globale. La sede centrale e amministrativa è a Roma, mentre le attuali operazioni sul campo si concentrano in Grecia, Turchia, Siria e Kenya. Inoltre, sono in fase di avvio operazioni in Repubblica Democratica del Congo³⁶.

Il primo intervento del 2018 aveva come obiettivo l'educazione dei minori del campo profughi di Samos, in Grecia. In risposta a ciò è stato aperto Mazí, il primo centro giovanile per bambini e adolescenti dell'isola, per offrire istruzione, alimentazione, terapia e un luogo sicuro in cui sfuggire agli orrori del campo. Tale esperienza iniziale aveva finalità di educazione d'emergenza, in quanto il curriculum elaborato doveva rispondere a bisogni primari quali alimentazione, igiene e protezione all'infanzia, offrendo supporto psicosociale ai minori afflitti da traumi e ripristinando in senso lato il diritto all'infanzia.

Successivamente, oltre a centri educativi, Still I Rise ha avviato anche Scuole Internazionali di altissima qualità nei luoghi di snodo delle maggiori rotte migratorie. In modo innovativo, oggi offre istruzione di alto livello e un diploma internazionale riconosciuto nel mondo, creando opportunità di sviluppo, coesione sociale e inclusione degli studenti. Il suo potenziale è stato riconosciuto a livello globale, tanto che nell'aprile del 2020 lo Stato della California ha autorizzato Still I Rise a insegnare il suo curriculum nelle scuole internazionali.

³⁶ <https://www.stillirisengo.org/it/chi-siamo/storia/> [ultima visita 29/11/2022]

Still I Rise è completamente indipendente grazie alle donazioni private e non riceve finanziamenti da parte di governi, Unione Europea e organismi sovranazionali.

Nel febbraio del 2020, Nicolò Govoni, classe 1993 e presidente di Still I Rise, è stato nominato al premio Nobel per la Pace.

4.2.7.5 Dipartimento di Sociologia e Diritto dell'Economia dell'Università di Bologna

Il Dipartimento di Sociologia e Diritto dell'Economia (SDE) dell'Università di Bologna nasce nel 2012 dall'unione del Dipartimento di Sociologia "A. Ardigò" e del Dipartimento di Discipline Giuridiche dell'Economia e dell'Azienda.

Lo SDE svolge attività di ricerca sia nell'ambito delle discipline sociologiche che economiche dell'impresa, sia a livello nazionale che internazionale³⁷.

4.2.8 Organizzazione del Team

Con l'arrivo dei primi incarichi, si è dato il via alla tappa di esecuzione effettiva del progetto (§ 1.5.2.2), e si è reso quindi necessario suddividere il lavoro tra i vari membri del Team, in modo da poter far fronte alle richieste nel modo più efficiente possibile. Ricalcando la struttura standard di un'agenzia di traduzione, sono state individuate quattro funzioni:

- Traduzione e revisione
- *Social media management*
- *Project management*
- Terminologia

Tutti i membri di IN.TRA assolvono alla prima funzione, ricoprendo il ruolo di traduttori/rici e revisori in base al tipo di incarico (combinazione linguistica, tipologia testuale, ambito, ecc.) e alla disponibilità al momento della richiesta. Per le altre funzioni, invece, sono stati istituiti dei gruppi di lavoro dedicati nei quali gli studenti si sono suddivisi in base a interesse personale, predisposizione ed esigenze organizzative.

4.2.8.1 Il gruppo di *Social Media Management*

Il gruppo di *Social Media Management* si è occupato della creazione della pagina Instagram di IN.TRA (<https://www.instagram.com/intra.unibo/>) e della sua gestione, che comprende l'ideazione e

³⁷ <https://sde.unibo.it/it/dipartimento/presentazione> [ultima visita 29/11/2022]

la creazione di contenuti. L'utilizzo dei canali *social* rende possibile la diffusione dell'operato di IN.TRA, d'accordo con il processo trasversale di comunicazione che investe tutte le tappe di un'iniziativa di *service-learning* (§ 1.5.1). Tale processo ha svariati obiettivi: raggiungere potenziali committenti e donatori, ispirare altre istituzioni ad avviare progetti simili per garantirne continuità e, infine, avvicinare la comunità studentesca all'iniziativa. Quest'ultimo punto, in particolare, è stato ed è tuttora fondamentale in corrispondenza dei picchi di lavoro, durante i quali si rende necessario ampliare il *pool* di collaboratori. In questi casi, il Team di Social Media Management si occupa della pubblicazione di *post* dedicati tramite la pagina Instagram di IN.TRA, invitando gli interessati all'interno della comunità studentesca del DIT a candidarsi. Un caso esemplificativo, è stata l'iniziativa *Russisti per la pace* "organizzata spontaneamente da studenti e studentesse del Dipartimento che hanno scelto di mettere al servizio delle popolazioni colpite dalla crisi Russia-Ucraina le proprie competenze linguistiche e traduttive" (Ballerini et al., 2022). In tale occasione, il team di *social media management* ha raccolto adesioni all'iniziativa sensibilizzando la comunità virtuale tramite la pubblicazione di un post dedicato sulla pagina Instagram di IN.TRA

4.2.8.2 Il gruppo di *Project Management*

Il gruppo di Project Management si occupa invece dell'organizzazione del flusso di lavoro e della gestione della comunicazione con i committenti. Nel primo caso, ciò si traduce nell'individuazione delle varie fasi da rispettare durante il processo traduttivo, che ha inizio con l'arrivo della richiesta dal "cliente" e si conclude con la ricezione di un eventuale *feedback* da parte di quest'ultimo. Un'organizzazione ottimale delle varie attività è indispensabile non solo per facilitare e velocizzare il lavoro a tutti i membri del Team, ma anche per garantire la qualità del proprio operato. Come si vedrà in seguito (§ 4.2.2), il gruppo di Project Management si è occupato dell'implementazione di un flusso di lavoro che garantisse il rispetto delle norme vigenti in ambito traduttivo in materia di qualità. Inoltre, i project manager di IN.TRA si sono occupati dell'individuazione del CAT tool più adatto per lo svolgimento delle attività dell'agenzia. In questa scelta, gli studenti si sono scontrati con alcuni limiti, primo tra tutti l'assenza di fondi per l'acquisto di licenze per tutti i membri del Team. Se agli studenti e alle studentesse di SpecTra viene offerta una licenza universitaria per l'utilizzo della versione *client* di SDL Trados Studio 2021, purtroppo il suo utilizzo non era inizialmente possibile per tutti i partecipanti: in primo luogo, per problemi relativi all'accessibilità, in quanto alcuni studenti del corso di *Service Learning Laboratory* utilizzano un sistema macOS, che non è compatibile con la versione *client* di Trados Studio 2021. In secondo luogo, la licenza fornita dal DIT non è valida per le studentesse laureate, che rappresentano una parte delle co-fondatrici di IN.TRA. Per tale motivo, il Team ha inizialmente sperimentato l'utilizzo di vari software di traduzione assistita *open source*

disponibili sul mercato, come ad esempio SmartCAT e MateCat. Tuttavia, questi ultimi si sono dimostrati poco efficienti per le necessità dell'agenzia, in particolar modo per il fatto che le versioni gratuite di tali software sono pensate per traduttori *freelance* e non permettono la suddivisione del lavoro tra più utenti. Il Team ha quindi chiesto l'aiuto della Professoressa Lecci, titolare del corso Computer-Assisted Translation and Post-Editing attivo presso il DIT, che ha assunto il ruolo di collaboratrice esperta di settore. All'interno del corso *Advanced Service Learning Laboratory*, la Professoressa Lecci ha tenuto una lezione introduttiva sulla versione Live di SDL Trados Studio 2021, per il quale il Dipartimento aveva da poco acquisito le licenze per i propri studenti. Tale versione si è dimostrata la più adeguata alle necessità di IN.TRA, in quanto accessibile da *browser* (e quindi utilizzabili anche dagli utenti macOS) e poiché permette l'impostazione di un flusso di lavoro di team.

4.2.8.3 Il gruppo di Terminologia

Ultimo ma non ultimo, il gruppo di Terminologia è il responsabile della creazione e gestione delle risorse linguistico-terminologiche, come ad esempio TM (*Translation Memories*) e TB (*Term Bases*). Nella pratica, ciò si traduce ad esempio nell'allineamento di file bilingue per creare TM a partire da traduzioni preesistenti fornite dal cliente o nella creazione di *styleguide* sulla base dei *feedback* ricevuti dal cliente. Inoltre, nel caso di clienti la cui documentazione presenta una terminologia più specializzata, si è resa necessaria la creazione di glossari che garantissero coerenza terminologica non solo all'interno di uno stesso testo, ma anche tra i diversi documenti di una stessa organizzazione. Durante il primo anno di attivazione del corso, inoltre, era stata individuata un'altra figura interna al Team, ovvero il Jolly. Quest'ultimo aveva il compito di fornire supporto a tutti gli altri gruppi sulla base della mole di lavoro che ognuno di loro si trovava ad affrontare in un determinato momento. Per l'a.a. 2021/2002, dato la crescita dell'agenzia e l'aumento delle richieste, si è pensato fosse più funzionale dividere tutti gli studenti e tutte le studentesse direttamente nei gruppi di lavoro già individuati.

4.2.8.4 L'interscambio delle competenze in IN.TRA

Come precedentemente menzionato, gli studenti e le studentesse si sono spontaneamente divisi nei vari *team* sulla base delle proprie predisposizioni e dei propri interessi. Tuttavia, vale la pena notare che tali gruppi di lavoro non presentano dei limiti netti. Infatti, ogni studente è chiamato a svolgere ogni tipologia di attività a prescindere dal proprio gruppo di appartenenza. Ad esempio, tutti gli studenti hanno il compito di controllare la casella di posta di IN.TRA e di curare la comunicazione

con i clienti, specialmente nel caso si tratti di progetti che stanno seguendo personalmente e sui quali sono quindi i più informati all'interno del Team. Allo stesso modo, chi traduce un testo altamente specializzato deve occuparsi anche di aggiornare il relativo TB con i termini più rilevanti, a prescindere dal gruppo al quale appartiene. Questo continuo scambio di ruoli avviene per varie ragioni: prima di tutto, allo scopo di garantire una copertura completa di tutti i compiti, poiché a causa dei molti impegni universitari potrebbe capitare che in determinate occasioni nessuno dei membri di un determinato gruppo di lavoro sia disponibile. In questi casi, è necessario che anche gli altri studenti sappiano svolgere le relative incombenze. In secondo luogo, tale organizzazione non solo permetterebbe a tutti e a tutte di confrontarsi con le varie mansioni richieste all'interno di un'agenzia di servizi linguistici e di mettere quindi in pratica in modo integrato tutte le competenze apprese in aula, ma presuppone anche che ogni partecipante sfidi i propri limiti mettendosi alla prova con ruoli che magari inizialmente riteneva fuori dalle proprie corde. In terzo luogo, sperimentare le diverse posizioni che possono essere ricoperte all'interno dell'industria dei servizi linguistici avrebbe anche dei riscontri orientativi: gli studenti avrebbero infatti modo di farsi un'idea su quale sia la professione a loro più affine e per loro più interessante in un'ottica di occupazione futura post-laurea. Infine, tramite questo scambio avviene una diffusione delle conoscenze, in quanto ciascuno mette quando appreso a disposizione dell'altro. In particolare, le sette co-fondatrici capitanano i vari gruppi di lavoro e guidano nell'apprendimento i nuovi iscritti e le nuove iscritte, in un'ottica *peer-to-peer*:

le competenze possedute dalle co-fondatrici non sono statiche, bensì dinamiche e in continua evoluzione: ciascuna, infatti, è chiamata a mettersi in gioco, ad acquisire quante più nuove nozioni possibile e, soprattutto, a condividere il proprio sapere con le studentesse e gli studenti che decidono di intraprendere anch'essi questo cammino. Tale scambio multidirezionale rappresenta il caposaldo di IN.TRA, un elemento imprescindibile dell'agenzia che rafforza il circolo virtuoso. (Ballerini et al., 2022)

4.2.9 La *Quality Assurance* in IN.TRA

All'interno di IN.TRA, viene riservata particolare importanza alla qualità del servizio reso, d'accordo con gli standard professionali. Infatti al momento dell'ideazione del flusso di lavoro di IN.TRA, il gruppo di Project Management ha usato come riferimento le norme ISO più rilevanti in ambito traduttivo, in particolare la ISO 17100:2015 ("Translation services — Requirements for translation services"). Tale norma, valida a livello internazionale, definisce i requisiti affinché un servizio di traduzione si possa definire di qualità (International Organization for Standardization, 2015). Alcuni tra i più importanti sono:

- **Comunicazione efficace con il committente.** La collaborazione tra fornitore e cliente è fondamentale affinché il prodotto finale sia di qualità e rispetti le esigenze del committente.

Proprio per tale ragione, la comunicazione gioca un ruolo centrale: il fornitore deve adottare un approccio consultivo, per comprendere appieno le esigenze e le istruzioni del cliente, ed effettuare un'analisi di fattibilità prima di accettare l'incarico, per assicurarsi di disporre di tutte le risorse necessarie per la sua esecuzione. In quest'ottica, anche i *feedback* dei clienti ricoprono una grande importanza, in quanto permettono la creazione e il mantenimento di risorse *ad hoc*, come TB e *styleguide* che, come verrà approfondito nelle prossime righe, rientrano tra le responsabilità del gruppo di Terminologia. Questo primo requisito di qualità è particolarmente importante all'interno di IN.TRA, poiché una comunicazione e collaborazione efficaci con la comunità alla quale si offre il servizio non avrebbero il solo scopo di garantire la qualità del processo traduttivo, ma anche quello di rispettare i principi di *respect* e *reciprocity* (§ 1.2).

- **Workflow completo.** Lo standard definisce le fasi indispensabili all'interno del processo traduttivo per garantire un prodotto finale di qualità. In particolare, vi sempre è l'obbligo di revisione della traduzione da parte di un madrelingua qualificato. IN.TRA si impegna a rispettare questo requisito svolgendo un controllo incrociato su tutte le traduzioni svolte. Infatti, i membri del team revisionano a vicenda le rispettive traduzioni o, quando ciò non è possibile, si richiede la collaborazione di un traduttore madrelingua esterno al team. La fase di revisione rappresenta altresì un importante momento di apprendimento, in quanto confrontarsi con i propri compagni di team che hanno svolto la revisione della propria traduzione aiuterebbe a comprendere meglio i propri errori e ad evitarli nel futuro. Altri due step fondamentali del processo traduttivo dettati dallo standard sono: il controllo finale da parte del PM responsabile, che prima della consegna finale deve sempre eseguire *QA check* e *spell check* all'interno del CAT tool utilizzato, e il *feedback* del cliente, che idealmente dovrebbe venire sempre fornito.
- **Tracciabilità e protezione dei file.** Secondo lo standard, i fornitori di servizi linguistici devono archiviare i file di progetto in modo che siano sempre accessibili, facilmente rintracciabili e che non vengano dispersi. Quest'ultimo punto, in particolare, non è importante solo per una questione di salvaguardia del proprio lavoro, ma anche per la privacy del committente, che verrebbe messa a repentaglio nei casi in cui non si ha certezza di dove si trovino salvati i file. All'interno di IN.TRA, il team di project management si è occupato dell'ideazione e implementazione di un sistema di archiviazione basato su cartelle dalla nomenclatura trasparente (Fig. 4.3). Il sistema di archiviazione utilizzato è Microsoft SharePoint, poiché essendo online permetterebbe a tutti i membri del team di avere accesso ai file ovunque (purché dotati di una connessione internet) e in qualsiasi momento. Ai fini di

tracciabilità, il *workflow* ideato all'interno di IN.TRA prevede che ad ogni nuovo incarico venga assegnato un numero di progetto, che è costituito dalla sigla “NTR” (che sta per “IN.TRA”), l'anno in formato “aa” e un numero sequenziale a quattro cifre che viene azzerato ogni anno (es. NTR220001). Per ogni richiesta, viene creata all'interno dello SharePoint una nuova cartella che viene rinominata seguendo la seguente convenzione: NumeroProgetto_NomeProgetto_SL_TL. All'interno di quest'ultima, vengono create tutte le rispettive sottocartelle di archiviazione. Inoltre, tutti gli incarichi (sia quelli terminati, che quelli in corso e quelli non ancora avviati) vengono registrati in un file comune di elenco lavori che per ognuno di loro riporta: numero di progetto univoco, committente, referente, tipologia di servizio (traduzione, revisione, sottotitolaggio, ecc.), combinazione linguistica, data di richiesta, deadline concordata, traduttore/revisore che si è occupato/a dell'incarico, volume in parole e data di consegna. In questo modo, oltre a garantire la massima tracciabilità diminuisce il rischio di lasciarsi sfuggire qualche progetto o di dimenticarsi delle informazioni.

- **Requisiti minimi di qualifica.** Secondo lo standard, tutti gli attori che prendono parte al processo traduttivo devono essere debitamente formati e qualificati. Questo requisito nella maggior parte dei casi trova riscontro nel possesso di una laurea in traduzione. Essendo IN.TRA nata all'interno di un corso di laurea magistrale in traduzione specializzata, risulta chiaro come tutti i membri del team siano debitamente qualificati. Questo requisito viene rispettato da IN.TRA anche nei casi in cui si rende necessario rivolgersi ad un collaboratore esterno, poiché ci rivolgiamo solo a professionisti o ad altri studenti di traduzione.

Figura 4.3

Struttura cartelle di archiviazione in IN.TRA

01_FROM	→	Comunicazioni importanti che ci arrivano da parte del cliente (es. e-mail di richiesta incarico)
02_SOURCE	→	File source con lo stesso nome e formato inviati da cliente
03_RIFERIMENTI	→	Eventuali riferimenti inviati dal cliente (vecchie traduzioni, risorse terminologiche già in possesso del cliente, ecc.)
04_TRADUZIONE	→	Traduzioni così come esportate dal CAT tool o inviate dai traduttori (nel caso di collaboratori esterni)
05_REVISIONE	→	Revisioni così come inviate dai revisori
06_QA	→	QA report nel caso di utilizzo di un CAT tool
07_TO	→	Comunicazioni importanti che vengono inviate al cliente (es. e-mail con cui viene fatta la consegna)
08_DELIVERY	→	Tutti i file che vengono inviati al cliente, primo tra tutti il file identico a quello consegnato al cliente
09_FEEDBACK	→	Eventuali feedback che riceviamo dal cliente sui file consegnati

L'impegno di IN.TRA nel fornire un servizio che sia della più alta qualità possibile non deriva solo dall'esigenza di soddisfare il cliente, ma è altresì indispensabile per non danneggiare l'immagine della professione, nel pieno rispetto della deontologia professionale.

4.2.10 Un progetto senza sosta

Sebbene IN.TRA nasca all'interno dell'ambito universitario, quella che si è venuta a creare, d'accordo con l'obbiettivo del corso, è un'agenzia reale con clienti reali. Per tale motivo, i servizi offerti possono essere richiesti tutto l'anno e non esclusivamente durante il periodo di attività del corso. Non si tratta quindi di un progetto con un ciclo di vita limitato e il ruolo dei componenti non si esaurisce una volta conclusosi il corso. In ragione di ciò, le sette studentesse hanno ancora una volta deciso di dedicare un'importante fetta del proprio tempo extrascolastico all'iniziativa e di non interrompere le attività di IN.TRA durante la pausa estiva. Al contrario, hanno continuato a svolgere le attività in maniera continua, senza più incontri prestabiliti come avveniva durante il corso, ma organizzandosi di volta in volta in base alla mole di lavoro e alle necessità del momento. Anche le studentesse laureande, entusiaste di quanto creato all'interno del corso, si sono dichiarate disponibili a continuare a prendere parte alle attività di IN.TRA, sia durante la pausa estiva che a seguito della propria laurea.

Come si può facilmente intuire, l'approccio adottato all'interno dell'insegnamento di *Service Learning Laboratory* si è fin da subito distinto in maniera sensibile da quelli tradizionali, incentrati quasi esclusivamente su lezioni frontali e in ogni caso focalizzati al risultato. Al contrario, il corso risponde alle esigenze individuate per una pedagogia della traduzione ancorata alla professione: attenzione al processo e centralità dei discenti (§ 3.2).

4.2.11 Prospettive future

Proprio perché, come precedentemente illustrato (§ 4.2.10), IN.TRA è un'agenzia di servizi linguistici reale, le proprie attività non si esauriscono al termine del corso di appartenenza. Per tale motivo, sono stati individuati degli obiettivi a medio-lungo termine. Il primo luogo, l'ampliamento del Team, che già dal prossimo anno conterà numerosi iscritti data l'obbligatorietà del corso in veste di prova finale (§ 4.1.1). In secondo luogo, il raggiungimento di un numero sempre maggiore di destinatari attraverso il proprio servizio. Inoltre, da giugno del 2022, IN.TRA ha preso parte a una nuova iniziativa, ovvero il progetto *Service Learning, Innovation, Translation* (SLIT), che potrebbe rappresentare l'occasione ideale per gli obiettivi sopra elencati.

4.2.11.1 Il progetto SLIT

Il progetto SLIT si pone come obiettivo principale l'istituzione di una rete internazionale di *service-learning* nel campo della traduzione e l'applicazione di pratiche di apprendimento innovative e inclusive tramite la collaborazione del DIT con il *Centre for Translation & Interpretation* dell'Università di Nairobi e il *Master de Traduction et Interprétation de Conférence* dell'Università di Saint-Louis in Senegal.

Le tre istituzioni prenderanno parte in maniera congiunta alle attività di IN.TRA. Tale collaborazione intercontinentale si pone diversi obiettivi. In primo luogo, la creazione di una rete di figure professionali e laureati fra i due continenti. In secondo luogo lo sviluppo di una rete globale di servizi di traduzione pro bono offerti da studenti, che ricopre una particolare importanza nei contesti di crisi, emergenze e migrazione. In terzo luogo, il rafforzamento delle relazioni tra due importanti reti istituzionali di cui le tre università fanno parte, vale a dire la rete EMT e il *Pan african Masters Consortium in Interpretation and Translation*, promosso dalla Commissione Europea e dalle Nazioni Unite. Infine, l'incremento del numero di lingue per le quali sono disponibili i servizi di traduzione in Europa, tramite l'integrazione di lingue come lo Swahili, lingua ufficiale del Kenya insieme all'inglese, e il Wolof, una delle lingue ufficiali del Senegal. La capacità di tradurre da e verso tali lingue è essenziale in contesti di migrazione, rischio ed emergenza ed è molto richiesta dalle organizzazioni con le quali IN.TRA collabora (§ 4.2.7).

Il progetto iniziato a giugno del 2022 si concluderà a settembre del 2023 con un seminario di una giornata durante il quale i risultati ottenuti saranno divulgati all'interno delle tre istituzioni coinvolte e delle loro reti di appartenenza (EMT e PAMCIT).

CAPITOLO 5: LA VALUTAZIONE FINALE

Il presente capitolo si colloca nella tappa conclusiva dell'itinerario proposto da Tapia (2006/2020), allo scopo di effettuare una valutazione finale dell'esperienza di *service-learning* oggetto del presente elaborato. In funzione di ciò, si presenteranno i dati raccolti tramite le autovalutazioni e le opinioni dei protagonisti dell'iniziativa, al fine di ottenere risultati descrittivi circa il raggiungimento degli obiettivi di progetto. Nella conclusione del capitolo si trarranno le somme della valutazione illustrandone i risultati e posizionando il presente contributo all'interno della letteratura dedicata al *service-learning* applicato ai curricula di traduzione.

5.1 La valutazione finale dei corsi *Service Learning Laboratory* e *Advanced Service Learning*

Laboratory

D'accordo con l'itinerario delineato da Tapia (2006/2020) ogni iniziativa di *service-learning* dovrebbe concludersi con una valutazione finale (§ 1.4), allo scopo di analizzare i risultati ottenuti in relazione alla duplice intenzionalità che presenta: fornitura del servizio e apprendimento dei discenti. Allo stesso tempo, si dovrà anche valutare la qualità del progetto, sulla base di elementi quali: coinvolgimento di tutti gli attori, protagonismo degli studenti, rilevanza del servizio sociale offerto e spazio dedicato ai momenti di riflessione. In tal modo, si potranno mettere in luce eventuali criticità e ideare dei piani d'azione per la loro correzione.

Il focus del presente elaborato si posiziona nella tappa finale dell'itinerario di Tapia e, d'accordo con quanto appena affermato, si propone di presentare una valutazione finale dei corsi *Service Learning Laboratory* e *Advanced Service Learning Laboratory* attivati presso il DIT, al fine di provare l'utilità della partecipazione ad IN.TRA nella formazione dei corsisti. Nel fare ciò, mira a contribuire alla limitata letteratura esistente circa i benefici del *service-learning* "settoriale" all'interno dei curricula di traduzione, suggerendo il potenziale di tale approccio nella formazione di traduttori e traduttrici. Alla luce di tale obiettivo, il presente capitolo si configura come un *case study*, il cui scopo è acquisire una comprensione profonda del caso, senza tuttavia generalizzare i risultati ottenuti per trasferirli in contesti diversi.

Il processo di valutazione così intrapreso si interseca con la sistematizzazione finale del progetto. Infatti, per facilitare la valutazione si è reso necessario riflettere su quanto svolto, sintetizzandolo (§ 4.1 & 4.2). Allo stesso modo, tale prodotto finale del processo di sistematizzazione, si propone di

contribuire alla comunicazione e diffusione dell'iniziativa, nella speranza di darle continuità e ispirare progetti analoghi.

D'accordo con gli obiettivi sopra menzionati, ai fini della valutazione si tenterà di rispondere alle seguenti domande:

1. Quali risultati sono stati raggiunti dal punto di vista dell'apprendimento degli studenti?
2. Quali risultati sono stati raggiunti dal punto di vista del servizio sociale offerto?
3. Sono stati rispettati i criteri che rendono un'esperienza di *service-learning* di qualità?

Vale la pena notare che, come precedentemente menzionato (§ 4), l'esperienza di IN.TRA nata all'interno dell'insegnamento *Service Learning Laboratory* non si è esaurita alla conclusione del corso. Proprio per tale ragione, sarebbe inesatto parlare di valutazione "finale" in senso stretto. Al contrario, l'autrice auspica che in futuro verranno condotte nuove ricerche sugli sviluppi del progetto IN.TRA.

5.1.1 Metodologia

La presente valutazione finale ha l'obiettivo di determinare se sono stati raggiunti i risultati attesi all'interno del progetto di *service-learning* attivo presso il DIT. A tal fine, sono state individuate tre domande di valutazione (§ 5.1). I quesiti sottoposti ai partecipanti sono direttamente connessi a tali domande, in modo da ottenere informazioni il più possibile mirate. Nello specifico, per quanto riguarda gli studenti, è stato chiesto loro di valutare l'influenza che la propria partecipazione ai corsi ha avuto sulle competenze riportate in letteratura tra i risultati attesi nei progetti di *service-learning*: accademiche, personali, sociali, civiche, etiche e professionali. Allo stesso modo, è stato richiesto ai partner comunitari destinatari del servizio di fornire un'opinione circa l'utilità e la qualità di quest'ultimo e di indicare il proprio grado di soddisfazione nei confronti dell'esperienza. Infine, un *focus group* è stato condotto con i leader di progetto per triangolare le autovalutazioni dei discenti e per raccogliere informazioni circa il contesto d'analisi. La raccolta dei dati, effettuata tramite metodi di raccolta dati qualitativi (questionari e *focus group*), è avvenuta a novembre del 2022.

La ricerca è stata condotta dall'autrice, che allo stesso tempo rientra tra gli studenti che hanno preso parte all'iniziativa.

5.1.1.1 Partecipanti

La valutazione in oggetto si è servita delle opinioni dei protagonisti dell'iniziativa di *service-learning* attiva presso il DIT: gli studenti e le studentesse che hanno preso parte al corso, i partner comunitari e i leader di progetto.

Gli studenti invitati alla compilazione del questionario *ex post* corrispondono ai membri di IN.TRA alla data di somministrazione (§ 5.1.1.2). Si tratta in totale di 13 studenti e studentesse: 2 sono laureati/e, 8 laureandi/e e 3 iscritti/e al secondo anno. Di questi, 8 avevano preso parte al corso *Service Learning Laboratory* nell'a.a. 2020/2021, 6 in veste di co-fondatrici e 2 come collaboratori/ici. I restanti 5 studenti si sono iscritti per la prima volta al corso *Advanced Service Learning Laboratory* nell'a.a. 2021/2022. La compilazione del questionario era su base volontaria e tutti gli invitati vi hanno preso parte. Poiché si è trattato di un sondaggio realizzato in forma anonima, ai fini della presentazione dei dati raccolti gli studenti verranno identificati tramite l'utilizzo della lettera "S" seguita da un numero univoco e progressivo assegnato in base all'ordine di compilazione.

I partner comunitari invitati a prendere parte alla valutazione sono 5 e corrispondono alla totalità dei partner con i quali, alla data di somministrazione (§ 5.1.1.2), IN.TRA aveva instaurato una collaborazione di lungo periodo: Cittadinanza Onlus, CRIN, OVERDUE, Still I Rise e il Dipartimento di Sociologia e Diritto dell'Economia dell'Università di Bologna (§ 4.2.1). Tutti loro hanno accettato di compilare il questionario a loro indirizzato e tutti hanno scelto di rispondere in maniera non anonima.

Infine, i leader di progetto che hanno preso parte al *focus group* sono la Professoressa Gaia Ballerini, che ricopre il ruolo di tutor del corso, la Professoressa Silvia Bernardini e il Professor Paolo Scampa.

5.1.1.2 Strumenti della valutazione

Per rispondere alle domande di valutazione identificate (§ 5.1), verranno analizzate le opinioni finali degli attori coinvolti nel progetto. Nello specifico, ai fini della presente valutazione è stato utilizzato un approccio misto, in quanto si è ricorso a diversi metodi di raccolta dati qualitativi:

- un questionario *ex post* per raccogliere le autovalutazioni conclusive degli studenti (Appendice A);
- un questionario conclusivo per raccogliere le opinioni dei partner comunitari (Appendice B);
- un *focus group* semistrutturato per raccogliere le opinioni, le idee e le testimonianze dei leader di progetto.

Relativamente alle opinioni degli studenti, si è deciso di non includere tra i dati di analisi i diari redatti durante i momenti di riflessione previsti all'interno del corso. Infatti, trattandosi di elaborati che

hanno contribuito alla votazione finale dei discenti, si è ritenuto che potessero non essere completamente affidabili circa le loro opinioni, con il rischio di compromettere la valutazione.

Entrambi i questionari sono stati creati utilizzando Google Moduli e compilati online sia dagli studenti che dai partner comunitari.

Il questionario indirizzato ai discenti conteneva differenti tipologie di domande: aperte, chiuse e a scala Likert a 10 punti nelle quali veniva chiesto loro di indicare il proprio grado di accordo/disaccordo rispetto a determinate affermazioni (al numero 1 corrispondeva “per nulla d’accordo”, al numero 10 “del tutto d’accordo” e al numero 5 “né d'accordo né in disaccordo”). A causa di un errore umano dell’autrice in fase di creazione del questionario, la Domanda 74 presenta una scala Likert a 5 punti (al numero 1 corrispondeva “per nulla d’accordo”, al numero 5 “del tutto d’accordo” e al numero 3 “né d'accordo né in disaccordo”). In totale il questionario si componeva di 96 domande obbligatorie e alcune prevedevano l’opportunità di motivare la propria risposta in maniera facoltativa. Il tempo stimato per la compilazione del questionario era di 25 minuti. Le domande contenute all’interno del questionario erano direttamente connesse alla prima e alla terza domanda di valutazione. I discenti sono stati invitati a prendere parte alla compilazione del questionario tramite l’invio del relativo link attraverso il gruppo WhatsApp di IN.TRA. Il questionario è stato somministrato a partire dal 14 novembre 2022 e la scadenza per la sua compilazione era il 21 novembre 2022.

Il questionario destinato ai partner comunitari era stato creato in due versioni, una anonima e una no, per permettere alle organizzazioni coinvolte di decidere la modalità a loro più congeniale. Le tipologie di domande erano le stesse del sondaggio indirizzato agli studenti, per un totale di 28 domande. L’ultima era facoltativa e permetteva ai partner di inserire dei commenti aggiuntivi. Il tempo stimato per la compilazione era di 20 minuti. Poiché tra i destinatari vi erano sia organizzazioni italiane che straniere, tutte le domande sono state presentate in forma bilingue italiano-inglese. Le domande contenute nel sondaggio per i partner erano direttamente connesse alla seconda e alla terza domanda di valutazione. L’invito alla compilazione del questionario è stato inviato ai partner comunitari tramite l’indirizzo e-mail ufficiale di IN.TRA e il periodo di somministrazione andava dall’11 al 25 novembre 2022.

Il *focus group* semistrutturato con i leader di progetto si è tenuto in data 11 novembre 2022 e ha visto la partecipazione delle Professoressa Gaia Ballerini e Silvia Bernardini e del Professor Paolo Scampa. Il confronto è stato moderato dalla ricercatrice sulla base di una traccia precedentemente redatta (Appendice C), che aveva lo scopo di indirizzare la discussione verso le domande di valutazione. Tuttavia, tale bozza non è stata seguita in maniera rigida, ma si è lasciati i partecipanti liberi di interagire tra di loro e apportare nuovi spunti di riflessione alla discussione. L’incontro, della durata

complessiva di un'ora e quaranta minuti, si è svolto tramite l'utilizzo della piattaforma Microsoft Teams ed è stato registrato previa autorizzazione di tutti i partecipanti. Ai fini dell'analisi è stata utilizzata la trascrizione automatica offerta dalla piattaforma, che è stata modificata per correggere eventuali errori di trascrizione compiuti dall'applicazione³⁸.

Infine, poiché la ricercatrice rientra altresì tra i partecipanti al progetto, i dati sono stati analizzati dalla stessa alla luce delle proprie osservazioni, pur mantenendo un atteggiamento oggettivo.

5.1.2 Risultati

I dati qualitativi raccolti tramite i sondaggi e il *focus group* sono stati analizzati in funzione delle domande di valutazione:

- i dati qualitativi codificati sotto forma di numero (ottenuti dalle domande a scala Likert) sono stati analizzati facendo semplici medie matematiche, in modo da ottenere il grado di accordo/disaccordo medio per ogni affermazione. Le affermazioni sono state poste affinché un alto grado di accordo corrispondesse ad un giudizio positivo. Alcuni dati sono stati inoltre accompagnati da istogrammi per offrire una rappresentazione grafica dei risultati;
- i dati qualitativi ricavati dalle domande aperte sono stati utilizzati da un lato per corroborare i risultati quantitativi presentati, dall'altro per ottenere informazioni descrittive legate ai temi cardine delle tre domande di valutazione.

Di seguito verranno presentati i risultati suddivisi in base alla domanda di valutazione alla quale si riferiscono. In questa sede non verranno riportati tutti i dati raccolti tramite i sondaggi e il *focus group*, ma solo quelli ritenuti più pertinenti rispetto all'obiettivo della valutazione.

5.1.2.1 Quali risultati sono stati raggiunti dal punto di vista dell'apprendimento degli studenti?

La prima domanda di valutazione si riferisce ai risultati di apprendimento raggiunti dagli studenti che hanno partecipato a IN.TRA. Ai fini della presente analisi, tali risultati sono stati suddivisi in sei categorie: accademici, personali, interpersonali, civici, etici e professionali. Tale suddivisione, oltre a rispecchiare quella offerta in letteratura nel presentare i benefici riscontrabili dai discenti che prendono parte a iniziative di *service-learning* (§ 1.5.1), è stata adottata nell'intento di porre enfasi sui risultati di apprendimento attesi all'interno del progetto. Infatti, le domande somministrate agli

³⁸ Per visionare la trascrizione contattare l'autrice.

studenti tramite il sondaggio *ex post* sono precisamente indirizzate a conoscere l'autovalutazione degli studenti circa tali competenze.

a. Risultati accademici

All'interno del questionario *ex post* è possibile ritrovare 13 domande volte a investigare i risultati di tipo accademico riscontrati dagli studenti che hanno preso parte a IN.TRA. Dato che l'esperienza di *service-learning* nasce all'interno di un percorso di formazione in traduzione specializzata, in questa sede con "risultati accademici" ci si riferisce in particolar modo a quelli inerenti all'acquisizione della competenza traduttiva (§ 3.1).

ID	Item	Media
19	Il fatto che la mia traduzione venisse revisionata da un/a compagno/a mi ha permesso di apprendere dai miei errori.	9,00
26	Ritengo che il mio operato abbia apportato dei benefici alla comunità globale.	8,69
40	ho migliorato la conoscenza delle mie lingue di lavoro.	7,77
41	ho sviluppato competenze di tipo traduttivo.	8,77
42	ho acquisito competenze inerenti all'attività di revisione (ovvero, secondo la norma ISO 17100, "(the) bilingual examination of target language content against source language content for its suitability for the agreed purpose").	8,31
43	ho acquisito competenze inerenti all'attività di proofreading (ovvero, secondo la norma ISO 17100, "(to) examine the revised target language content and applying corrections before printing).	7,00
44	ho approfondito la mia conoscenza dei CAT tool.	7,77
45	ho approfondito la mia conoscenza della Machine Translation (MT) e del post-editing (PE).	6,15
48	ho sviluppato competenze di project management.	7,23
51	ho acquisito competenze di desktop publishing (DTP).	4,54
64	ho potuto approfondire le conoscenze apprese in aula.	9,23
76	ho appreso in che modo l'attività dei traduttori e delle traduttrici può rispondere ai bisogni della comunità nella quale operano.	8,92
81	Reputi di aver approfondito la tua conoscenza settoriale in determinati ambiti traduttivi?	-

Ad esclusione della domanda 81, la quale prevedeva una risposta di tipo sì/no, per tutte le altre la risposta media globale degli studenti è stata 7,78 su 10, suggerendo che in linea di massima i risultati attesi in tale categoria sono stati raggiunti.

Tra le domande, quella che ha registrato un valore più basso è stata la numero 51, relativa alle competenze di *desktop publishing* (DTP), la cui risposta media è 4,54 su 10. A tal proposito, uno studente ha manifestato il desiderio di approfondire ulteriormente questo ambito:

S9: Abbiamo fatto una lezione di photoshop ecc, però sarebbe probabilmente da ampliare.

La stessa ricercatrice ha osservato come solo uno degli incarichi ad oggi assegnati a IN.TRA avesse richiesto attività di *desktop publishing*. La spinta a destinare una lezione all'utilizzo di Adobe Photoshop è nata proprio in funzione di tale esigenza. D'altra parte, tale risultato potrebbe costituire uno spunto per approfondire ulteriormente l'ambito.

Al contrario, la domanda che ha raggiunto la risposta media più alta (9,23) è la numero 64, inerente all'approfondimento delle competenze apprese in aula.

S3: Ritengo non ci sia modo migliore per approfondire le proprie conoscenze che metterle in pratica, quindi sì.

Poiché la motivazione ad avviare un corso di *service-learning* all'interno del DIT è nata, tra le altre, dalla volontà di permettere agli studenti di mettere in campo in maniera integrata tutte le competenze acquisite tramite i singoli moduli del CdS (§ 4.1.1), il presente dato costituirebbe una prova del raggiungimento di tale risultato atteso.

Infine, vale la pena soffermarsi sulle domande 48 e 81. La Domanda 48 era relativa allo sviluppo di abilità di *project management*. Queste ultime, infatti, rientrano nella competenza relativa alla fornitura di servizi prevista dal modello dell'EMT (§ 3). Tale domanda ha ricevuto una risposta media di 7,23. Dei 13 rispondenti, 1 studente (S6) si è dichiarato per nulla d'accordo, 1 in disaccordo, 1 (S7) né in accordo né in disaccordo e 10 del tutto d'accordo o in accordo. Gli studenti S6 e S7 hanno così motivato la propria risposta:

S6: Questo è stato in [*sic*] area in cui non ho partecipato molto per vari motivi, uno dei quali essendo che non mi interessa tanto.

S7: Non ho fatto esperienza come *project manager* in prima persona, ma ho avuto la possibilità di osservare il lavoro degli altri e l'organizzazione delle cartelle.

Dai commenti si deduce che l'ostacolo al raggiungimento di tale risultato non è da ricercare nell'inadeguatezza dell'attività svolta in IN.TRA, quanto nella mancata possibilità di pratica. Alla luce di quanto illustrato, sarebbe auspicabile garantire un maggiore scambio di ruoli all'interno del Team, in modo da permettere a ogni studente di fare pratica in tutti gli ambiti. Infatti, per i discenti

mettersi alla prova e testare i propri limiti con attività che pensano non gli interessino o che non reputano inclini alle proprie corde potrebbe tramutarsi non solo in un'opportunità di apprendimento, ma anche in un'occasione di crescita e conoscenza personale.

La Domanda 81, invece, si riferiva allo sviluppo di conoscenze di tipo settoriali, che come abbiamo visto rappresentano una sottocompetenza traduttiva a sé stante in alcuni dei modelli precedentemente illustrati (§ 3.1.1). 12 studenti su 13 hanno affermato di aver approfondito la loro conoscenza settoriale grazie alla partecipazione al corso, menzionando i seguenti ambiti:

S1: Ambiti giuridico e ambientale.

S7: Specialmente in quello giuridico.

S9: Nel settore umanitario.

b. Risultati personali

All'interno del questionario *ex post* i risultati inerenti alla sfera personale degli studenti possono essere rintracciati in 10 domande.

ID	Item	Media
28	Sapere che stavo traducendo per uno scopo preciso e reale ha aumentato la mia motivazione a prendere parte alle attività del corso e a consegnare una traduzione di qualità.	9,54
55	ho imparato a gestire al meglio il tempo a mia disposizione nel rispetto delle scadenze.	8,77
56	ho migliorato le mie capacità decisionali.	8,62
57	ho sviluppato competenze di leadership.	7,62
58	ho sviluppato capacità di autovalutazione.	8,15
60	ho migliorati le mie capacità di pianificazione e progettazione.	8,46
61	ho migliorato le mie capacità di ricerca e analisi.	8,08
63	ho sviluppato un approccio volto alla risoluzione dei problemi.	8,38
78	ho appreso delle abilità che mi tornano utili nella vita di tutti i giorni.	8,31
82	Prendere parte a tale iniziativa ti aiutato/a a far emergere i tuoi punti di forza e/o debolezza?	-

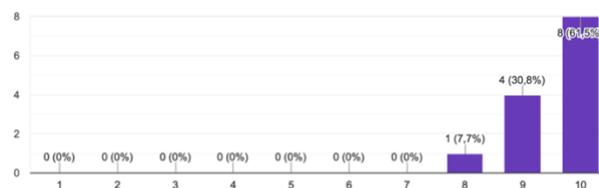
Escludendo la Domanda 82, che prevedeva una risposta chiusa di tipo sì/no, la risposta media globale per questa categoria è di 8,44 su 10. L'esito pertanto è fortemente positivo.

Sei domande chiedevano agli studenti di valutare l'impatto dell'esperienza di *service-learning* sulle loro capacità decisionali (numero 56), di *leadership* (numero 57), di autovalutazione (numero 58), di pianificazione e progettazione (numero 60), di analisi (numero 61) e di risoluzione dei problemi (numero 63). La maggior parte degli studenti ritiene di aver registrato un miglioramento in tali abilità, come dimostrato dal giudizio medio di 8,22 su 10.

Inoltre, tutti gli studenti e le studentesse si sono dimostrati d'accordo nell'affermare che prendere parte alle attività del corso ha avuto un impatto positivo sul proprio grado di motivazione (Domanda 28), con una risposta media di 9,54.

28) Sapere che stavo traducendo per uno scopo preciso e reale ha aumentato la mia motivazione a prendere parte alle attività del corso e a consegnare una traduzione di qualità.

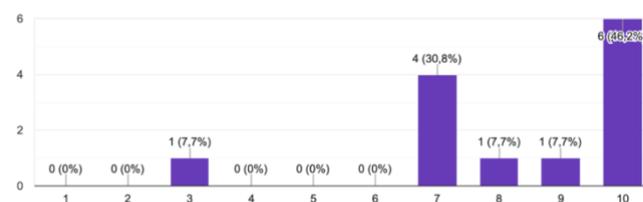
13 risposte



Allo stesso modo, tutti gli studenti meno uno si professano d'accordo nell'affermare che prendere parte a IN.TRA li ha aiutati a sviluppare abilità utili per la vita di tutti i giorni, con una risposta media di 8,31 su 10 alla relativa domanda (78).

78) ho appreso delle abilità che mi tornano utili nella vita di tutti i giorni.

13 risposte



S1: Una maggiore conoscenza del mondo e delle persone che lo abitano mi porta ad agire in modo ancora più consapevole, partendo dalla semplice comunicazione quotidiana con gli altri fino ad arrivare ai più profondi livelli di riflessione sul vivere nella e per la comunità.

S3: I miei miglioramenti nell'organizzazione, nella comunicazione e nel lavoro di gruppo mi sono indubbiamente utili sempre.

Vale la pena notare che molte delle abilità che emergono dai commenti sopra presentati rientrano tra le cosiddette *soft skills*. Come precedentemente illustrato, queste ultime ricoprono un ruolo sempre più centrale nella formazione dei traduttore e delle traduttrici (§ 3.2). Alla luce dei dati ottenuti, IN.TRA si è dimostrata in grado di consentire l'acquisizione delle *soft skills*, superando i limiti normalmente incontrati da una didattica di tipo tradizionale (§ 3.2).

Infine, tutti gli studenti hanno risposto in maniera affermativa alla Domanda 82, confermando che tale iniziativa ha fatto emergere punti di forza e di debolezza di ognuno di loro:

S1: Mi ha insegnato principalmente a buttarmi di più, a prendere l'iniziativa, a non esitare troppo.

S3: Essere una persona piuttosto metodica mi è tornato utile, e questa esperienza mi ha fatto ragionare sull'importanza di migliorare le mie capacità di comunicazione e leadership

Da ultimo, in funzione della competenza personale e interpersonale (EMT, 2019), vale la pena focalizzarsi sulle domande 55, 58 e 63, inerenti rispettivamente allo sviluppo di capacità di gestione del tempo e rispetto delle scadenze, di autovalutazione e di *problem-solving*. Tutti gli studenti si sono dichiarati d'accordo, attribuendo un giudizio medio globale di 8,44. Ciò proverebbe l'efficacia dell'esperienza di IN.TRA nell'acquisizione della sottocompetenza in oggetto, il cui possesso qualifica un traduttore come professionista (§ 3.2).

c. Risultati interpersonali

All'interno del questionario *ex post* sono state dedicate 10 domande ai risultati riscontrati dagli studenti sul piano interpersonale.

ID	Item	Media
17	La collaborazione tra i membri del team è stata efficace.	8,46
18	Si sono creati rapporti significativi con gli altri membri del team.	8,08
22	Reputo di aver instaurato un legame profondo con la tutor del corso.	9,00
25	La comunicazione con i/le rappresentati delle organizzazioni partner è stata semplice ed efficace.	7,92
54	ho imparato a collaborare all'interno di un gruppo di lavoro.	9,08
59	ho migliorato le mie capacità di comunicazione.	8,62
62	ho sviluppato capacità di negoziazione.	7,38
72	mi sento maggiormente connesso con la comunità globale nella quale tutti/e viviamo.	8,54
75	ho appreso come approcciarmi alla comunità nella quale vivo e a riconoscerne i bisogni.	7,69
80	Reputi di aver imparato qualcosa dagli altri membri del team?	-

Escludendo la Domanda 80, che prevedeva una risposta chiusa di tipo sì/no, la risposta media globale per questa categoria è di 8,31 su 10.

In particolare, le domande numero 54, 59 e 62 si riferiscono allo sviluppo di capacità di comunicazione, di negoziazione e di *teamwork*. La risposta media raggiunta per queste 3 domande è

di 8,36 su 10, a conferma dell'impatto positivo dell'iniziativa su tali aspetti. Questo risultato sarebbe appoggiato altresì dalle risposte alle domande 17, 18 e 22, che intendono investigare la profondità dei rapporti creati all'interno del gruppo classe. Infatti, le stesse hanno totalizzato una media di 8,51 su 10. Inoltre, tutti gli studenti hanno risposto in maniera affermativa alla Domanda 80, che chiedeva loro se avessero imparato qualcosa dai propri colleghi di corso:

S7: In particolare nell'ambito del *social media managing*, ma in generale trovo che la collaborazione abbia sempre portato a un arricchimento.

S12: Lavorando e interagendo con gli altri membri del team, ho imparato a lavorare in gruppo, ma ho avuto anche la possibilità di riflettere sui loro punti di forza e sui loro punti deboli, e di conseguenza, sui miei. Collaborare con altre persone al raggiungimento di un obiettivo comune mi ha incoraggiato a migliorare ed è stato per me uno stimolo a fare del mio meglio, aprendomi maggiormente alle critiche costruttive in uno spirito di apprendimento e miglioramento reciproco.

Tali commenti proverebbero l'efficacia del metodo *peer-to-peer* adottato in IN.TRA (§ 4.2.1).

Inoltre, le domande 54 e 62 relative al *teamwork* e alle capacità di negoziazione con i clienti trattano le capacità che formano parte rispettivamente della competenza personale e interpersonale e della competenza relativa alla fornitura di servizi previste dal modello EMT (§ 3). Tutti i discenti si sono dichiarati altamente d'accordo con l'acquisizione della capacità di lavorare in gruppo tramite il progetto IN.TRA, con una risposta media di 9,08. Diversamente, per quanto concerne la capacità di negoziazione con i clienti, 2 studenti su 13 si sono dichiarati né in accordo né in disaccordo, per una risposta media di 7,38. Uno dei due, ha giustificato la propria risposta come segue:

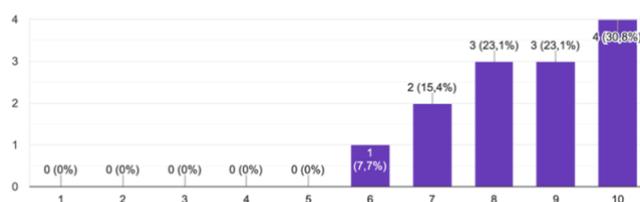
S3: Non mi sono mai trovata nella posizione di dover negoziare

Come già emerso, una maggiore rotazione dei ruoli consentirebbe una formazione più completa.

Anche le domande relative al rapporto con la comunità hanno riportato dei risultati positivi. Alla Domanda 72, tutti gli studenti hanno affermato di sentirsi maggiormente connessi con la comunità globale, con una risposta media di 8,54 su 10:

72) mi sento maggiormente connesso con la comunità globale nella quale tutti/e viviamo.

13 risposte



S1: Anche se l'esperienza del corso è stata relativamente breve, io continuerò a far parte di IN.TRA finché potrò, nella speranza di ampliare sempre di più la mia connessione con la comunità globale che, in base alla mia percezione, non può costruirsi appieno nell'arco del corso, ma necessita di più tempo, più scambi e lavoro costante. In ogni caso, il corso ha contribuito notevolmente all'accelerazione di questo processo di connessione.

Infine, gli studenti hanno fornito risposte positive anche alle domande 25 e 75, che indagano la qualità della comunicazione con i partner comunitari e l'apprendimento degli studenti su come approcciarsi alla comunità. Infatti, la risposta media alle due domande è di 7,81 su 10.

d. Risultati civici

Le domande atte a indagare il raggiungimento di risultati a livello civico all'interno del questionario *ex post* sono 3 e hanno raggiunto tutte dei punteggi positivi, per una risposta media globale di 8,41 su 10.

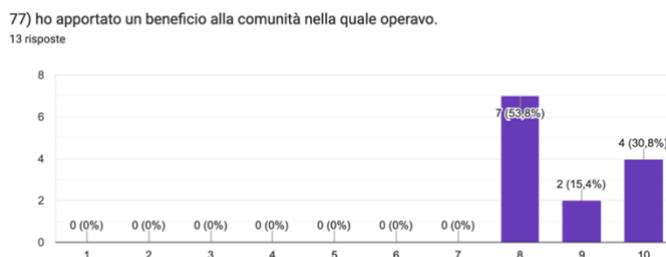
ID	Item	Media
29	Aver partecipato a questa esperienza ha aumentato la propensione a dedicarmi a iniziative di volontariato in futuro.	8,62
77	ho apportato un beneficio alla comunità nella quale operavo.	8,77
79	ha aumentato il mio interesse alla partecipazione politica e sociale.	7,85

In particolare, tutti gli studenti hanno affermato che partecipare a IN.TRA ha aumentato la loro propensione a svolgere attività di volontariato in futuro (Domanda 29), mentre la maggior parte di loro concorda con l'idea che l'esperienza di *service-learning* abbia accresciuto il loro interesse alla partecipazione politica e sociale (Domanda 79).

S1: Più sociale che politica, ma il corso mi ha fornito senz'altro numerosi spunti di riflessione su cui mi sono ripromesso di ragionare ora e in futuro.

Tali dati, suggerirebbe il successo del progetto nell'acquisizione delle competenze di cittadinanza attiva da parte degli studenti.

Inoltre, tutti gli studenti sono fortemente d'accordo nell'affermare che, tramite il proprio impegno nelle attività di IN.TRA, sono riusciti ad apportare un beneficio alla comunità (Domanda 77), dimostrando una forte integrazione tra apprendimento e servizio all'interno dell'iniziativa, d'accordo con i principi del *service-learning*.



e. Risultati etici

I risultati di natura etica vengono indagati in 2 domande del questionario *ex post*: la Domanda 73 e la 74.

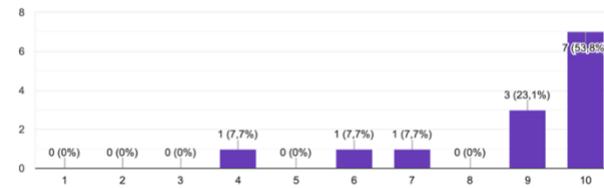
ID	Item	Media
73	ho preso coscienza del fatto che la lingua possa costituire una barriera per alcuni individui, causando disuguaglianze sociali.	8,77
74	ho appreso l'importanza di mettere le proprie capacità al servizio di cause di giustizia sociale e ambientale.	4,62 ³⁹

La maggior parte degli studenti si trova d'accordo nell'affermare che prendere parte ai corsi *Service Learning Laboratory* e *Advanced Service Learning Laboratory* sia stato d'aiuto nel prendere coscienza delle disuguaglianze sociali causate dalle barriere linguistiche, con una risposta media di 8,77 su 10.

³⁹ A causa di un errore in fase di creazione del sondaggio, la presente domanda è stata somministrata utilizzando una scala Likert a 5 punti invece che a 10. Per tale motivo, tale risposta media deve intendersi come corrispondente a "del tutto d'accordo".

73) ho preso coscienza del fatto che la lingua possa costituire una barriera per alcuni individui, causando disuguaglianze sociali.

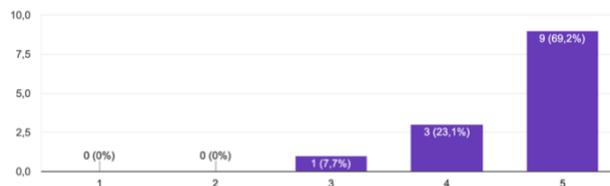
13 risposte



Allo stesso modo, i partecipanti riconoscono l'importanza di mettere le proprie capacità al servizio di cause di giustizia sociale e ambientale, come dimostrato dalla Domanda 74. Segnaliamo un errore commesso dalla ricercatrice inerentemente al presente quesito, in quanto è stata accidentalmente somministrata agli studenti una scala Likert a 5 punti invece dei soliti 10. Per tale motivo, la risposta media di 4,62 raggiunta deve essere considerata come risultato positivo.

74) ho appreso l'importanza di mettere le proprie capacità al servizio di cause di giustizia sociale e ambientale.

13 risposte



S1: I valori portati avanti da IN.TRA corrispondono ai miei, quindi per me è stato naturale e immediato comprendere l'importanza del lavoro svolto. La lettura dei testi da tradurre e l'analisi dei loro contenuti, poi, mi ha fatto prendere sempre più coscienza della necessità di abbattere le barriere linguistiche per abbattere di conseguenza le disuguaglianze sociali.

S3: Spendermi in prima persona per queste cause mi ha fatta ragionare sulla loro importanza.

I dati sopra presentati, suggerirebbero il contributo di IN.TRA nella formazione di cittadini consapevoli, d'accordo con i risultati d'apprendimento prefissati dai corsi *Service Learning Laboratory* e *Advanced Service Learning Laboratory*⁴⁰.

f. Risultati professionali

Infine, è stato chiesto agli studenti di esprimere il proprio giudizio circa 14 domande inerenti ai risultati di tipo professionale riscontrabili dalla loro partecipazione ai corsi di *service-learning*.

⁴⁰ <https://www.unibo.it/it/didattica/insegnamenti/insegnamento/2020/471692>;
<https://www.unibo.it/it/didattica/insegnamenti/insegnamento/2021/478081> [ultima visita 29/11/2022]

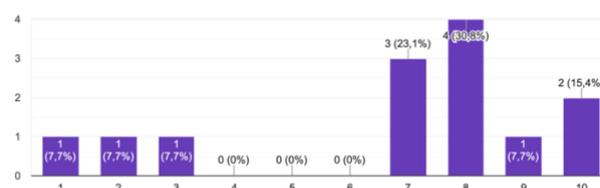
ID	Item	Media
16	Prendere parte a tale esperienza ha reso il mio profilo professionale più interessante agli occhi di eventuali selezionatori.	8,69
46	ho appreso il funzionamento di un'agenzia di traduzione.	7,31
47	sono venuto/a a conoscenza del workflow traduttivo e dei vari attori che prendono parte a tale processo.	7,85
49	ho appreso come utilizzare al meglio i canali social in ottica professionale.	7,15
50	ho appreso come fare scouting di clienti.	5,85
52	ho imparato come approcciarmi al meglio con i clienti.	6,77
65	ho potuto mettere in pratica in un contesto reale le conoscenze e abilità acquisite nel mio corso di studi.	9,31
66	ho imparato ad approcciarmi al mondo del lavoro.	7,38
67	ho potuto arricchire il mio CV.	9,08
68	ho potuto conoscere il mondo del lavoro e le competenze richieste per accedervi.	7,31
69	ho imparato a redigere una lettera di presentazione per una candidatura in ambito traduttivo.	6,08
70	ho imparato in che cosa consiste una prova di traduzione e che cosa mi può essere richiesto durante il suo svolgimento.	6,77
71	ho approfondito la mia conoscenza circa la deontologia della professione.	7,46
89	Reputi che il service-learning abbia avuto un impatto sulle tue scelte accademiche e professionali, ad esempio aiutandoti a capire quale professione ti piacerebbe svolgere in futuro?	-

Escludendo la Domanda 89, che prevedeva una risposta chiusa di tipo sì/no, la risposta media globale per questa categoria è di 7,46 su 10.

Una particolarità che emerge da una prima osservazione dei dati di tale categoria è la forte eterogeneità delle risposte. Una possibile spiegazione a ciò potrebbe essere il fatto che le capacità di tipo professionale sono particolarmente legate all'applicazione pratica. Pertanto, i risultati sono dipendenti dalle attività effettivamente svolte dagli studenti nell'ambito della distribuzione delle funzioni. Si prenda ad esempio la Domanda 70:

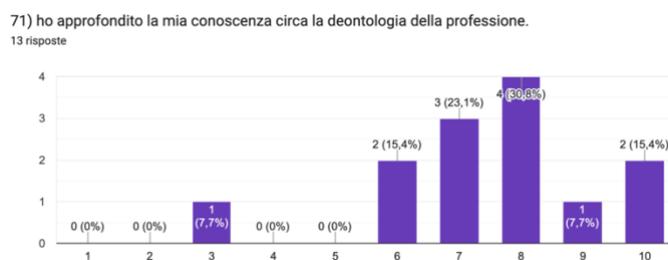
70) ho imparato in che cosa consiste una prova di traduzione e che cosa mi può essere richiesto durante il suo svolgimento.

13 risposte



Alla luce di ciò, si potrebbe prevedere una maggiore rotazione dei ruoli, come già ampiamente suggerito.

Entrando nel merito dell'analisi, diversi risultati di tipo professionale si collocano all'interno della competenza relativa alla fornitura di servizi del modello EMT (§ 3). Tra queste vi è ad esempio la conoscenza della deontologia professionale, investigata tramite la Domanda 71. D'accordo con la tendenza generale sopra illustrata, anche in questo caso le risposte si discostano sensibilmente le une dalle altre. Nonostante ciò, solo 1 studente su 13 si dichiara in disaccordo con l'approfondimento di tale conoscenza, per risposta media di 7,46:



La domanda che ha ottenuto il punteggio medio più basso è la numero 50 (5,84 su 10), relativa alle capacità di *scouting* di clienti. Nonostante la maggior parte degli studenti (76,92%) si sia dimostrata d'accordo con tale affermazione, la restante minoranza si è dichiarata fortemente in disaccordo, abbassando così la media totale. Analizzando alcuni dei commenti aggiuntivi, si può dedurre che tale scarto è dovuto al fatto che alcuni studenti non hanno avuto modo di mettersi alla prova nelle attività volte all'acquisizione della capacità in oggetto. Infatti, non tutti i discenti sono riusciti a essere sempre presenti durante gli incontri con i clienti, poiché, per esigenze di quest'ultimi, i *meeting* si sono svolti nella maggior parte dei casi fuori dall'orario delle lezioni del corso. Ciò dimostrerebbe che non si tratta di inefficacia dell'attività prevista dal corso, ma quanto più di problemi di natura organizzativa.

S1: Questa parte non l'ho proprio toccata, perché sfortunatamente non ho mai potuto essere presente agli incontri con i clienti e, anche quando ho dovuto contattare un'associazione per proporre una collaborazione, mi era stato detto quale contattare, quindi non ho partecipato attivamente alla ricerca di nuovi clienti, purtroppo.

Al contrario, la domanda che ha raggiunto la risposta media più alta (9,31) è la numero 65, inerente alla messa in pratica in un contesto reale delle competenze acquisite in aula. Tale risultato si ricollega a una delle motivazioni riscontrabili dietro la decisione di integrare un corso di *service-learning* all'interno del DIT, come segnalato dalle parole dei leader di progetto, le Professoressa Gaia Ballerini

e Silvia Bernardini e il Professor Paolo Scampa (§ 4.1.1). Ciò proverebbe quindi l'efficacia di tale approccio per il superamento dei limiti imposti dalla parcellizzazione dei corsi di studio in traduzione. Infine, 11 studenti su 13 hanno risposto in maniera affermativa alla Domanda 89, che chiedeva loro di indicare se la propria partecipazione a IN.TRA avesse avuto un impatto sulle proprie scelte accademiche e professionali. Alcuni partecipanti hanno motivato la propria risposta:

S1: L'esperienza di project manager mi ha fatto capire che ho una certa capacità di leadership che non credevo di avere, ma semplicemente perché non l'avevo mai messa in pratica con incarichi reali. Sicuramente ho rivalutato la possibilità di lavorare in agenzie o aziende rivestendo eventualmente ruoli di gestione o "comando".

S11: Mi ha dato conferma del fatto che voglio essere una traduttrice freelance. E infatti quest'anno, ancora prima di laurearmi, ho aperto partita IVA.

S12: Mi ha fatto scoprire un'inclinazione verso il terzo settore e il mondo umanitario, oltre a farmi capire il tipo di ruolo che vorrei ricoprire all'interno, per esempio, di un'agenzia di traduzione o di un'associazione, perché mi ha permesso di misurarmi con diversi ruoli.

Tali testimonianze confermerebbero i benefici di tipo orientativo del *service-learning*.

5.1.2.2 Quali risultati sono stati raggiunti dal punto di vista del servizio sociale offerto?

La seconda domanda di valutazione si concentra sui risultati ottenuti dal punto di vista del servizio sociale offerto. Per la sua valutazione, sono stati considerati due parametri: qualità del servizio e grado di soddisfazione dei destinatari. I dati analizzati per rispondere a questa domanda provengono dal questionario conclusivo somministrato ai partner comunitari.

a. Qualità del servizio sociale

All'interno del questionario somministrato ai partner comunitari, 6 domande erano indirizzate a raccogliere informazioni circa la qualità del servizio percepita dai destinatari.

ID	Item	Medie
6	<p>EN: Have you noticed a difference in the quality of your translations since the beginning of your collaboration with IN.TRA?</p> <p>IT: Avete notato una differenza a livello qualitativo nelle vostre traduzioni da quando se ne occupa IN.TRA?</p>	-
15	<p>EN: I am happy with the quality of the translations delivered by IN.TRA.</p> <p>IT: Sono soddisfatto della qualità delle traduzioni fornite da IN.TRA.</p>	9,6
16	<p>EN: During our collaboration with IN.TRA, students conducted themselves in a professional and collaborative manner.</p> <p>IT: Gli studenti e le studentesse si sono dimostrati collaborativi e professionali.</p>	9,6
17	<p>EN: Students complied with the instructions we provided when requesting the translation service.</p> <p>IT: Gli studenti e le studentesse hanno rispettato le istruzioni fornitegli in fase di richiesta.</p>	9,8
18	<p>EN: The deadlines proposed by IN.TRA for the delivery of the translations met our expectations.</p> <p>IT: Le tempistiche proposte da IN.TRA per la consegna delle traduzioni hanno rispettato le nostre aspettative.</p>	9,6
19	<p>EN: IN.TRA met the agreed deadlines for the delivery of the translations.</p> <p>IT: IN.TRA ha rispettato i tempi di consegna concordati per le traduzioni.</p>	9,4

Dopo aver invitato i partner a indicare se la propria documentazione fosse mai stata tradotta prima della *partnership* con IN.TRA (Domanda 4), è stato chiesto loro se avessero registrato dei cambiamenti dal punto di vista della qualità delle traduzioni (Domanda 6). Su 5 intervistati, 4 hanno affermato di aver già tradotto i propri documenti prima di collaborare con IN.TRA. Cittadinanza Onlus e Still I Rise hanno indicato di essersi occupati internamente delle proprie traduzioni⁴¹ e di aver notato un miglioramento nella qualità di queste ultime o, in generale, nel proprio flusso di lavoro grazie all'intervento di IN.TRA:

Cittadinanza Onlus: Assolutamente sì.

Still I Rise: ... il vostro supporto ci permette di tradurre più testi di quanto riusciremmo a fare internamente e questo ha sicuramente migliorato il nostro flusso di lavoro.

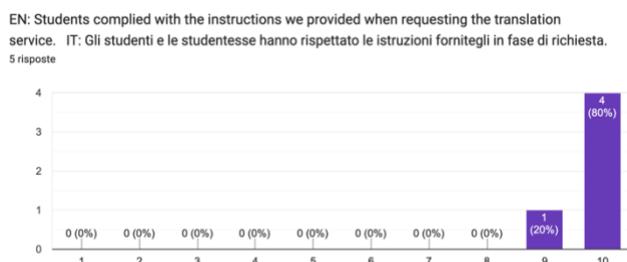
⁴¹ Nonostante Still I Rise abbia indicato all'interno del questionario di essersi rivolto a un/a professionista esterno/a prima di entrare in contatto IN.TRA, tale risposta è stata rettificata tramite uno scambio di e-mail successivo, nel quale è stato dichiarato che la collaborazione con il/la professionista è iniziata in seguito alla *partnership* con IN.TRA "per avere più opzioni e combinazioni linguistiche a disposizione".

CRIN ha invece dichiarato di essersi rivolto sia a traduttori volontari che professionisti e di non aver notato differenze nella qualità delle traduzioni consegnate da IN.TRA, lasciando intendere che fossero all'altezza di quelle svolte dai professionisti da loro precedentemente utilizzati:

CRIN: No major difference in the quality of translation. IN.TRA is of high quality and we are really happy to be working with you!

Essendo la collaborazione con OVERDUE recente, al momento non è stato possibile per la referente rispondere alla Domanda 6, poiché i primi incarichi sono attualmente in fase di elaborazione e quindi non è ancora stata consegnata alcuna traduzione al partner.

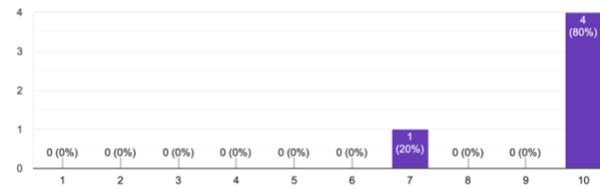
Le restanti domande inerenti alla qualità del servizio chiedevano ai partner di valutare su una scala da 1 a 10 i seguenti aspetti: grado di soddisfazione circa la qualità delle traduzioni ricevute, professionalità degli studenti durante la collaborazione, adempienza alle istruzioni fornite in fase di richiesta, grado di soddisfazione circa le tempistiche proposte e rispetto delle scadenze nelle consegne. IN.TRA ha ottenuto punteggi molto positivi in tutti gli ambiti sopracitati, con una risposta media complessiva di 9,6 su 10. Tra questi, il punteggio più alto equivale a 9,8 ed è stato raggiunto nella Domanda 17, inerente al rispetto delle istruzioni:



Al contrario, il punteggio più basso è di 9,4 e si riferisce alla domanda numero 21 relativa al rispetto delle deadline concordate:

EN: IN.TRA met the agreed deadlines for the delivery of the translations. IT: IN.TRA ha rispettato i tempi di consegna concordati per le traduzioni.

5 risposte



Alla luce dei dati appena presentati, è possibile affermare che il servizio è stato giudicato come di qualità da tutti i partner.

b. Soddisfazione dei destinatari del servizio

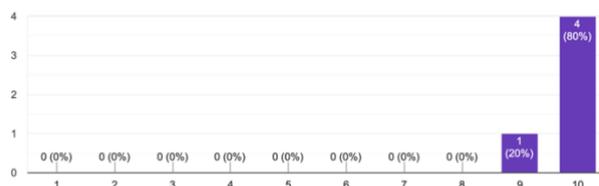
Le domande atte a valutare il grado di soddisfazione dei destinatari del servizio sono 3 all'interno del questionario.

ID	Item	Medie
20	EN: We will contact IN.TRA again should we need any new translation in the future. IT: Ricontatteremo IN.TRA per altre traduzioni in futuro.	9,8
21	EN: I would recommend IN.TRA to other organisations. IT: Consiglierei IN.TRA ad altre realtà simili alla mia.	9,8
27	EN: Is there anything that you particularly appreciated about the collaboration with IN.TRA or, on the contrary, any aspects that you think could be improved? IT: C'è qualcosa che avete particolarmente apprezzato della collaborazione con IN.TRA e, al contrario, aspetti che ritenete migliorabili?	-

Le domande 20 e 21 chiedevano ai partner di indicare su una scala da 1 a 10 il loro livello di accordo/disaccordo con le seguenti affermazioni: “Ricontatteremo IN.TRA per altre traduzioni in futuro” e “Consiglierei IN.TRA ad altre realtà simili alla mia”. Tutti i rispondenti si sono dimostrati del tutto d'accordo con tali affermazioni, con una risposta media di 9,8 su 10 per entrambe.

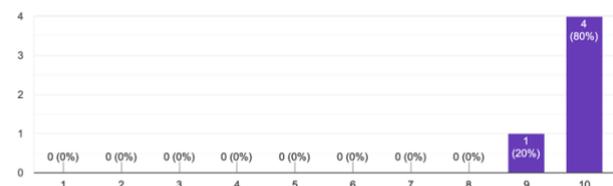
EN: We will contact IN.TRA again should we need any new translation in the future. IT: Ricontatteremo IN.TRA per altre traduzioni in futuro.

5 risposte



EN: I would recommend IN.TRA to other organisations. IT: Consiglierei IN.TRA ad altre realtà simili alla mia.

5 risposte



Infine, la domanda aperta numero 27 chiedeva alle organizzazioni partner di indicare quali aspetti avessero particolarmente apprezzato della collaborazione con IN.TRA e quali invece a loro parere fossero migliorabili. Tutti i partecipanti si sono dimostrati altamente soddisfatti della *partnership*, indicando svariati elementi positivi. Allo stesso modo, sono emersi anche alcuni aspetti da migliorare:

SDE: Credo che ci fosse grande professionalità. Forse la prossima volta organizzerei un incontro su TEAMS per conoscerci prima.

OVERDUE: I am very grateful that Gaia Ballerini insisted that we should meet and took time to set up a call. This was essential for us to understand INTRA. It was not clear at first how we could collaborate and we are more than grateful that Gaia listened to our needs and proposed ways of working together.

Cittadinanza Onlus: La disponibilità, la gentilezza e la professionalità.

Still I Rise: Disponibilità e qualità del servizio; da migliorare: rispetto delle scadenze e comunicazione anticipata nel caso di eventuali difficoltà nel *[sic]* svolgere l'incarico per tempo.

CRIN: Great level of translation services and great team to be working with!

In conclusione, è possibile affermare che tutti i partner comunitari si ritengono soddisfatti dei servizi offerti da IN.TRA e della collaborazione avviata. D'altra parte, segnalano margini di miglioramento per quanto concerne il rispetto delle scadenze e le fasi iniziali di presentazione della *partnership*.

5.1.2.3 Sono stati rispettati i criteri che rendono un'esperienza di *service-learning* di qualità?

Come precedentemente illustrato (§ 1.3), un'iniziativa di *service-learning* deve presentare alcuni elementi cardine per poter essere definita di qualità. Tra gli obiettivi della valutazione finale vi è quello di investigare se tali caratteristiche siano state rispettate (§ 1.5.2.3). Per tale ragione, per rispondere alla terza e ultima domanda di valutazione, verranno analizzati i seguenti aspetti: coinvolgimento di tutti gli attori, protagonismo degli studenti, rilevanza del servizio sociale offerto e spazio dedicato ai momenti di riflessione.

A tal fine, verranno utilizzati i dati raccolti tramite tutti e tre gli strumenti utilizzati, in modo da triangolare i risultati e tenere conto del parere di tutti i protagonisti dell'iniziativa.

a. Coinvolgimento di tutti gli attori

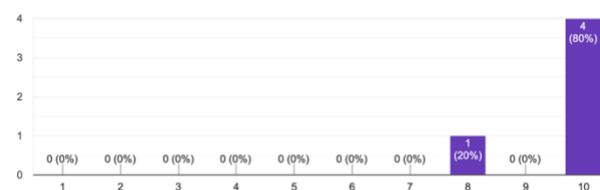
Affinché un progetto di *service-learning* possa definirsi di qualità, è necessario che tutti gli attori vengano coinvolti in maniera attiva in ogni tappa del progetto e che svolgano la propria parte per il raggiungimento degli obiettivi.

Per valutare tale aspetto, tre domande mirate sono state poste ai partner comunitari nel sondaggio a loro destinato.

ID	Item	Medie
12	<p>EN: A clear presentation of IN.TRA and its services was provided during our first contact.</p> <p>IT: Durante il primo contatto con IN.TRA è stata offerta una presentazione chiara dell'agenzia e dei servizi offerti.</p>	8,2
13	<p>EN: IN.TRA is a pro bono language service provider founded within the course Service-Learning Laboratory at University of Bologna. Information provided on the notion of service-learning and its role within IN.TRA was comprehensive and clear.</p> <p>IT: L'agenzia pro-bono IN.TRA nasce all'interno del corso "Service Learning Laboratory" attivo presso l'Università di Bologna. Le informazioni ricevute circa il concetto di service-learning e il suo ruolo in IN.TRA sono state complete e chiare.</p>	7,8
14	<p>EN: IN.TRA valued my opinions and took time to understand my real needs during our collaboration.</p> <p>IT: Durante la collaborazione con IN.TRA è stato dedicato abbastanza spazio alle mie opinioni e all'ascolto delle mie reali esigenze.</p>	9,6

Tra queste, la domanda che ha ottenuto un punteggio più alto è stata la numero 14, che chiedeva ai partner se ritenessero che le proprie opinioni e i propri bisogni fossero stati ascoltati durante la collaborazione con IN.TRA. Tutti i rispondenti si sono dichiarati d'accordo, con una risposta media di 9,6 su 10.

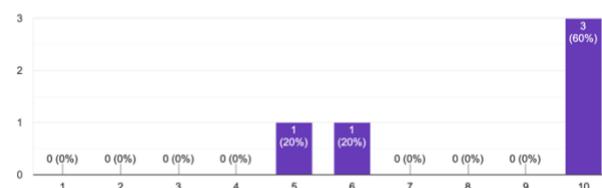
EN: IN.TRA valued my opinions and took time to understand my real needs during our collaboration. IT: Durante la collaborazione con IN...ie opinioni e all'ascolto delle mie reali esigenze.
5 risposte



Tale risultato si ricollega agli obiettivi della diagnosi partecipativa, provando il suo corretto svolgimento all'interno di IN.TRA al fine di individuare i bisogni reali della comunità destinataria (§ 1.4.2.1).

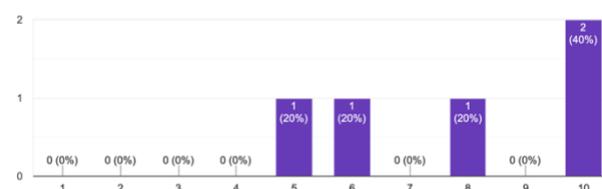
La maggior parte dei rispondenti si è dimostrata d'accordo anche con la domanda numero 12, che chiedeva loro se avessero ricevuto una presentazione chiara di IN.TRA e dei servizi offerti. 3 partner comunitari si sono dichiarati totalmente d'accordo, 1 partner si è dichiarato d'accordo e il restante 1 partner si è dichiarato né in accordo né in disaccordo, per una risposta media di 8,2 su 10.

EN: A clear presentation of IN.TRA and its services was provided during our first contact. IT: Durante il primo contatto con IN.TRA è stata offerta ...ntazione chiara dell'agenzia e dei servizi offerti. 5 risposte



Infine, la domanda che ha ricevuto la risposta media più bassa da parte dei partner inerentemente il proprio coinvolgimento è stata la numero 13, che chiedeva loro se fossero stati adeguatamente informati circa il concetto di *service-learning* e il suo ruolo in IN.TRA. La risposta media è stata di 8,2 su 10.

EN: IN.TRA is a pro bono language service provider founded within the course Service-Learning Laboratory at University of Bologna. Information p...suo ruolo in IN.TRA sono state complete e chiare. 5 risposte



I due partner che hanno dato i punteggi più bassi sono gli stessi per entrambe le domande appena presentate, nello specifico Still I Rise e lo SDE. Tale dato, confermerebbe la necessità di migliorare la fase conoscitiva iniziale necessaria a garantire il coinvolgimento attivo di tutti gli attori (§ 1.4.2.1), come precedente emerso anche alla Domanda 27 dello stesso questionario proprio su istanza dello SDE (§ 5.1.2.2).

b. Protagonismo degli studenti

Come ampiamente ripetuto all'interno dell'elaborato, il protagonismo degli studenti è uno degli elementi cardine di un'iniziativa di *service-learning*. Per valutare tale aspetto, durante il *focus group* con i leader di progetto è stato chiesto il parere della tutor del corso, la Professoressa Gaia Ballerini. Nel dettaglio, due domande erano specificatamente volte a indagare tale elemento.

DOMANDA: **Reputi che ogni studente/essa abbia contribuito attivamente al progetto e che tutti/e abbiano avuto l'occasione di mettersi alla prova?**

GAIA BALLERINI: ... Io direi di sì. Logico però che, io questi sono aspetti che ho sempre fatto presente in separata sede ai vari studenti, che qualcuno magari aveva la necessità di sviluppare più l'aspetto comunicativo, quindi temendo di non essere compreso/compresa, non partecipava magari tanto quanto gli altri. Ma non appena si riusciva a capire quale fosse il punto, il nodo, diciamo "problematico", si scioglieva e si faceva avanti. Perché poi comunque avete tanti caratteri diversi e magari chi è un po' più timido effettivamente anche nella prima fase del progetto faceva un po' più fatica ad emergere. Però poi quando ha capito che si sentiva accolto, che si trovava in un contesto, come dicevo, "protetto", poi è sbocciato. Per cui io direi di sì, poi ognuno a proprio modo.

DOMANDA: **Reputi che gli/le studenti/esse abbiano dimostrato un altro grado di autonomia o, al contrario, che il tuo intervento si sia spesso reso necessario? Nel secondo caso, quali situazioni hanno richiesto un maggiore intervento da parte tua?**

GAIA BALLERINI: No, allora, l'autonomia era l'elemento chiave ed è l'elemento chiave del progetto. Io non ho fatto altro che dare una direzione a questa caratteristica, che comunque tutte voi avevate, perché avevo notato semplicemente che c'era la necessità solo di fissare degli obiettivi ... Però, su come lavorare, io vi ho sempre lasciato molto libere; entravo in alcuni in alcune dinamiche, quando secondo me magari si poteva ottenere lo stesso risultato in un altro modo, magari anche risparmiando tempo, risparmiando fatica. Pensando invece al secondo anno, ho dovuto lavorare in privato un po' di più con alcuni studenti, perché avevano paura di sbagliare. ... era una questione di personalità.

La testimonianza della tutor di progetto proverebbe che tutti gli studenti si sono resi parte attiva del proprio apprendimento, nel rispetto del principio di protagonismo degli studenti.

c. Rilevanza del servizio sociale offerto

Un'iniziativa di *service-learning* di qualità deve offrire risposta a un bisogno che sia reale e rilevante all'interno della comunità destinataria. Nel sondaggio somministrato ai partner comunitari vi erano 5 domande che avevano precisamente lo scopo di indagare tale aspetto.

ID	Item	Medie
2	EN: Have you ever perceived language as a barrier to your organisation's work? IT: Avete mai percepito nel vostro operato la lingua come una barriera?	-
3	EN: Do you think it is important that your documentation gets translated? Does this apply to all your documents or just to some of them? IT: Credete che sia importante che la vostra documentazione venga tradotta? Se sì, c'è una tipologia di documenti per i quali percepite questa esigenza come più forte?	-
22	EN: Knowing that we could rely on IN.TRA prompted us to translate more material than our usual standards. IT: Sapere di poter contare sul servizio di IN.TRA ci ha spinti a tradurre più materiale rispetto ai nostri standard.	8,2
23	EN: For non-profit and not-for-profit organisations, having access to free translation services is a very important opportunity. IT: Per un'organizzazione non profit avere accesso a servizi di traduzione in forma gratuita rappresenta un'opportunità molto importante.	9,8
26	EN: Do you think that the services offered by IN.TRA have been a benefit to your organisation and have helped you to pursue your mission? If yes, please explain why. IT: Credete che il servizio offerto da IN.TRA abbia rappresentato un beneficio per la vostra organizzazione e vi abbia aiutato a perseguire la vostra mission? Se sì, in che modo?	-

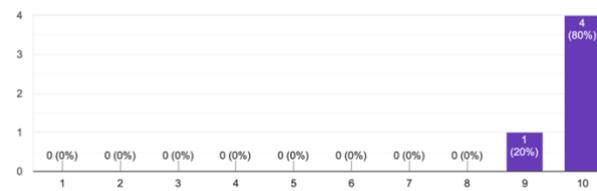
Tramite la domanda 3 tutti i partner hanno confermato l'importanza del ruolo della traduzione per lo svolgimento del proprio operato:

OVERDUE: Translation of our outputs is very important from our perspective because we want to facilitate conversations and think across language boundaries, also because often the teams are multilingual and it is not fair if the outputs are only in English.

SDE: Sì, credo sia molto importante. Soprattutto *[sic]* se fatta da professionisti come voi.

Allo stesso modo, i rispondenti si sono dichiarati totalmente d'accordo nell'affermare l'importanza di un servizio di traduzione gratuito come quello offerto da IN.TRA per organizzazioni non profit e *not-for-profit*, con una risposta media di 9,8 su 10 (Domanda 23).

EN: For non-profit and not-for-profit organisations, having access to free translation services is a very important opportunity. IT: Per un'organizzazio...uita rappresenta un'opportunità molto importante.
5 risposte



A conferma della rilevanza del servizio sociale ricevuto, tutti i partner hanno dichiarato non solo di percepire la lingua come una barriera nello svolgimento del proprio operato (Domanda 2), ma hanno altresì dimostrato che i servizi offerti da IN.TRA hanno apportato loro un reale beneficio, aiutandoli a perseguire la propria *mission* (Domanda 26).

DOMANDA 2

CRIN: Language is a barrier in the sense that we can't access as many people/organisations as we would like to. At CRIN we have always tried our best to make our material available in different languages but capacity and costs are sometimes a barrier to making that possible.

OVERDUE: Yes absolutely. It is a major issue. Members of our team who have to express in English even though it is not their mother tongue often say that it is like they are judged on their language skills rather than their ideas and that it is frustrating. Translation, from African languages to English or French, is also a heavy burden for many of our partners. And translation between English, French and Portuguese of the working documents and outputs is heavy for the members coordinating activities and consolidating results.

Cittadinanza Onlus: Si è capitato, soprattutto rispetto a iniziative con testimonianze dai partner in loco che andavano costantemente tradotte o quando non vi era la possibilità di intervistare i beneficiari dei progetti perché [*sic*] non parlavano inglese ma Swahili.

DOMANDA 26

SDE: Sì, abbiamo creato la versione italiana del documentario, potendolo quindi distribuire anche ad un pubblico italiano

Cittadinanza Onlus: Certo. Avere materiale aggiornato e tradotto permette di raggiungere coi propri materiali più persone sia in Italia [*sic*] che all'estero.

Still I Rise: Sì ci ha permesso di tradurre documenti che abbiamo poi pubblicato sul sito o diffuso in ambito comunicativo/advocacy

CRIN: Yes definitely as we have been able to make our reports available to more people particularly those from the national level: our reports are research reports that we hope will be used by national organisations after they are published so they are used for advocacy in the national context (we are not doing the national advocacy ourselves). Having those country reports available in the national context makes a huge difference in that regard.

Infine, un dato interessante viene offerto dalla Domanda 22. Infatti, dalle risposte si evince che 4 partner su 5 si trovano totalmente d'accordo o d'accordo nell'affermare che sapere di potere contare sul servizio di IN.TRA li ha spinti a tradurre più materiale rispetto ai propri standard, per una risposta media di 8,2. Questo risultato confermerebbe l'ipotesi secondo la quale, a causa delle limitazioni di budget, la collaborazione con IN.TRA rappresenterebbe l'unica opzione per accedere a un servizio di traduzione professionale per le organizzazioni *non profit* e *not-for-profit* alle quali si rivolge. Tale dato, oltre a confermare la rilevanza sociale del servizio offerto, dimostrerebbe che IN.TRA non compete con i traduttori professionisti che operano nel mercato del lavoro, nel pieno rispetto della deontologia professionale (§ 4.2).

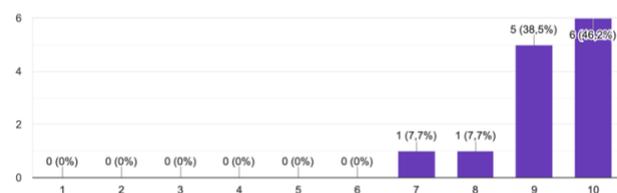
d. Spazio dedicato ai momenti di riflessione

La valutazione della componente di riflessione all'interno dell'iniziativa è stata effettuata tramite 3 domande specifiche all'interno del questionario *ex post* per gli studenti.

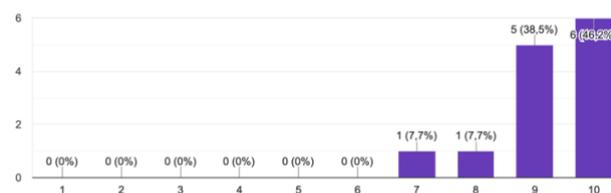
ID	Item	Media
35	È stato dato adeguato spazio ai momenti di riflessione.	9,23
36	È stato dato adeguato spazio a momenti che celebrassero i risultati del progetto.	9,23
87	Quale modalità di riflessione hai trovato più utile ai fine dell'apprendimento?	-

Le domande 35 e 36 chiedevano agli studenti se secondo loro fosse stato dedicato abbastanza spazio ai momenti di riflessione e ai momenti di celebrazione (che rientrano a loro volta tra le attività di riflessione). Tutti i discenti si sono dichiarati ampiamente d'accordo, con una risposta media di 9,23 su 10 per entrambe le domande.

35) È stato dato adeguato spazio ai momenti di riflessione.
13 risposte



36) È stato dato adeguato spazio a momenti che celebrassero i risultati del progetto.
13 risposte



Inoltre, tramite la domanda 87 è stato richiesto loro quale (o quali) tra le modalità di riflessione adottate si fosse rivelata più utile ai fini dell'apprendimento. Il confronto collettivo è stata la modalità più menzionata (5 studenti), seguito dalla stesura dei diari (2 studenti) e dalle discussioni nate sulla

scelta dei potenziali destinatari del servizio (2 studenti). Uno studente (S9) non ha risposto alla domanda.

S1: Lo scambio di pareri in aula prima e dopo qualsiasi attività, e anche la discussione sui valori e il codice deontologico del traduttore.

S2: confronto comune.

S3: Gli spunti forniti dalla tutor.

S4: Sicuramente la riflessione sulla vera esistenza delle condizioni espresse a parole sulla carta. Molto spesso si pensa che le parole che compongono i testi da tradurre esistano soltanto entro i quattro bordi del foglio di carta o di Word. Grazie a quest'esperienza ho potuto riflettere veramente sulla realtà che mi circonda e capire che, in questo mondo, le disuguaglianze sono più reali che mai.

S5: Quella collettiva.

S6: Il semplice scrivere un paragrafo sulle nostre esperienze per me è stato molto utile

S7: Il confronto collettivo in classe.

S8: Il diario.

S10: La scelta delle collaborazioni per apprendere come fare una cernita tra i potenziali clienti.

S11: I momenti in cui riflettevamo sulle possibili implicazioni etiche che potevano avere alcune nostre decisioni.

S12: La presa di decisioni in gruppo.

S13: Le riflessioni riguardanti quali committenti fossero adatto al nostro scopo di service learning.

Anche le parole della tutor del corso rilasciate durante il *focus group* con i leader di progetto confermano l'evoluzione avvenuta nei discenti tramite la stesura dei diari:

GAIA BALLERINI: ... ho visto proprio una crescita, sia di consapevolezza dello studente, cioè proprio una consapevolezza maggiore di ciò che so fare, cioè da dove sono partito, mi sono reso conto che ho migliorato le mie competenze... ma soprattutto ci sono delle riflessioni molto belle che riguardano anche l'aspetto civico del progetto, che rispecchiano quella che è l'idea finale, ossia "io mi inserisco in una comunità, divento utile alla comunità". Questo crea un dialogo con la comunità e uno scambio bidirezionale di competenze. Fondamentalmente è "mi sento utile".

5.1.3 Discussione

La valutazione finale fornisce vari spunti di riflessione. In primo luogo, è possibile affermare che, nonostante la presenza di alcuni ambiti di miglioramento, all'interno del progetto IN.TRA si sono raggiunti i risultati attesi. Infatti, al fianco di un apprendimento significativo degli studenti in tutti gli

ambiti analizzati, troviamo un servizio sociale di qualità e rilevante per i destinatari. A incorniciare il tutto, l'iniziativa ha soddisfatto i requisiti di un progetto di *service-learning* di qualità. Tali conclusioni sono immediatamente ravvisabili dalle medie globali raggiunte in tutte le categorie presentate.

Entrando nel dettaglio, dal punto di vista dell'apprendimento, le autovalutazioni degli studenti mostrano l'impatto positivo della partecipazione a IN.TRA nello sviluppo di capacità inerenti agli ambiti accademico, personale, interpersonale, civico, etico e professionale. In particolare, all'interno del presente caso studio, il *service-learning* si è dimostrato un approccio vincente per una pedagogia della traduzione ancorata alla professione (§ 3.2), poiché i dati raccolti provverebbero lo sviluppo da parte dei corsisti di quelle competenze trasversali che contraddistinguono un/a traduttore/rice professionista. Queste ultime trovano corrispondenza con la competenza personale e interpersonale e con la competenza relativa alla fornitura di servizi del modello proposto dalla rete EMT (§ 3), della quale il DIT fa parte. Inoltre, l'esperienza ha favorito lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva negli studenti partecipanti, che hanno affermato di sentirsi parte attiva della comunità e di aver compreso l'importanza del proprio ruolo nell'apportare un reale beneficio alla stessa. Tutto ciò è stato favorito dall'opportunità offerta dal corso di *service-learning* di mettere alla prova le competenze acquisite all'interno dei singoli moduli del CdS in una situazione reale e in maniera integrata.

Dal punto di vista degli obiettivi di servizio, invece, i dati dimostrerebbero che gli studenti sono stati in grado di fornire un servizio sociale di qualità, capace di offrire risposta alle reali esigenze dei destinatari, i quali hanno mostrato un alto grado di soddisfazione. In tal senso, è possibile affermare che sono stati raggiunti i risultati attesi anche dal punto di vista della fornitura del servizio sociale, come previsto dalle iniziative di *service-learning*.

Infine, dall'analisi si può evincere la qualità dei corsi *Service Learning Laboratory* e *Advanced Service Learning Laboratory* attivati presso il DIT, in quanto sono stati soddisfatti i principali requisiti necessari nelle iniziative di *service-learning*, ovvero: coinvolgimento di tutti gli attori, protagonismo degli studenti, rilevanza del servizio sociale offerto e spazio dedicato ai momenti di riflessione.

Accanto a tali risultati positivi, la valutazione finale ha fatto emergere alcune criticità. In primo luogo, relativamente all'apprendimento sarebbe auspicabile garantire una maggiore rotazione dei ruoli ricoperti dagli studenti, in modo da offrire a tutti la possibilità di mettersi alla prova con la totalità delle attività previste, garantendo così una formazione completa. In secondo luogo, inerentemente alla qualità del servizio offerto, è stata segnalata dai partner la necessità di un maggiore rispetto delle scadenze concordate e di una migliore comunicazione nel caso ciò non fosse possibile. In ultimo, dal punto di vista della qualità del progetto, si è manifestata l'esigenza di un maggiore coinvolgimento

di tutti gli attori. Ciò si applica in particolare alle prime fasi della collaborazione, dove è necessario che IN.TRA si presenti adeguatamente ai partner, in modo da permettere a questi ultimi di prendere coscienza del proprio ruolo all'interno dell'iniziativa di *service-learning*.

L'identificazione delle criticità sopra elencate rappresenta uno strumento prezioso per un progetto *in itinere* come IN.TRA, poiché permette l'individuazione di ambiti di miglioramento, rendendo possibile la pianificazione di azioni correttive per un'evoluzione ideale del progetto.

5.1.4 Limiti della ricerca e sviluppi futuri

La presente valutazione presenta alcuni limiti. In primo luogo la dimensione della ricerca, che prevede un gruppo ristretto di intervistati. In secondo luogo, l'impossibilità di affermare con certezza che i risultati riportati all'interno dei sondaggi, in particolare quelli relativi alle competenze sviluppate dai discenti, siano effettivamente attribuibili alla loro partecipazione alle attività del corso di *service-learning*. Infatti, i risultati raggiunti percepiti dagli intervistati potrebbero in realtà essere attribuibili ad altre influenze non controllate dalla ricerca (Hatcher et al., 2013). Inoltre, trattandosi di autovalutazioni basate su percezioni personali, potrebbero non corrispondere a una rappresentazione reale degli effettivi risultati raggiunti ed essere soggette a *bias* come ad esempio quello di desiderabilità sociale⁴².

Alla luce di tali limitazioni, poiché a partire dall'a.a. 2022/2023 il corso di *service-learning* diventerà obbligatorio e conterà quindi un numero sensibilmente maggiore di iscritti, sarebbe auspicabile ripetere la valutazione includendo l'utilizzo di questionari pre/post per monitorare il progresso dei discenti e prevedere un gruppo di controllo per confrontare i risultati ottenuti.

Inoltre, nonostante la presente valutazione suggerisca l'ipotesi che il *service-learning* possa avere effetti positivi sugli studenti dal punto di vista dell'acquisizione della competenza traduttiva, si rendono necessarie ulteriori ricerche per poter trarre conclusioni più solide al fine di generalizzare tali risultati.

⁴² Il *social desirability bias* è un effetto di disturbo che si presenta quando i comportamenti e gli atteggiamenti che la ricerca vuole misurare sono "socialmente desiderabili" e quindi gli intervistati sono portati a mentire per mettersi in buona luce. È il caso delle valutazioni di *service-learning*, dove vengono valutati, ad esempio, senso civico, responsabilità sociale, ecc. (Hatcher et al., 2013).

CONCLUSIONI

Il presente elaborato si proponeva lo scopo di effettuare una valutazione finale dell'insegnamento *Service Learning Laboratory* attivo presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna, in modo da provare il raggiungimento degli obiettivi del corso.

A tal fine, si è dapprima offerta una cornice teorica all'argomento di tesi tramite i capitoli 1, 2 e 3. Nel capitolo 1 si è introdotto l'approccio del *service-learning*, soffermandosi sui propri elementi fondanti e distintivi, sull'itinerario proposto in letteratura per il suo sviluppo e sui rischi e benefici riscontrabili dalla sua adozione. Poiché il *service-learning* si propone di fondere servizio sociale e apprendimento, si è ritenuto rilevante trattare queste due dimensioni nel contesto della traduzione, in modo giustificare l'adozione dell'approccio in tale ambito. Per questo motivo, nel capitolo 2 si è tentato di mettere in evidenza la componente sociale riscontrabile nella traduzione. Per fare ciò, si sono presentati tre esempi di ambiti di intervento sociale della traduzione, ovvero la *community translation*, la *crisis translation* e la traduzione per le ONG. Allo stesso modo, nel capitolo 3 si è presentata la ricerca accademica svolta circa i modelli della competenza traduttiva, evidenziando come le implicazioni del *service-learning* ne farebbero un approccio ideale alla sua acquisizione rispetto alle altre proposte pedagogiche avanzate in letteratura. Inoltre, in conclusione di tale capitolo, si sono presentati i risultati di una ricerca condotta sulla diffusione e comprensione del *service-learning* all'interno delle università membri dello *European Master's in Translation*. Da tali risultati è emersa la quasi totale assenza di proposte di *service-learning* consapevoli all'interno dei corsi di studio della rete che offrono *Collaborative student translation projects*.

Successivamente, tramite il capitolo 4, si è presentato il contesto di ricerca, nello specifico il corso *Service Learning Laboratory* e il progetto di *service-learning* nato al suo interno, ovvero IN.TRA.

La sistematizzazione effettuata in tale capitolo ha permesso di gettare le basi per il *focus* dell'elaborato, ovvero la valutazione finale, che si è svolta nel capitolo 5. All'interno del citato capitolo, dopo aver fornito una presentazione iniziale del metodo di ricerca adottato, degli strumenti utilizzati, dei soggetti coinvolti e delle domande di valutazione alle quali si intendeva dare risposta, si è provveduto a presentare i risultati ottenuti sulla base di queste ultime e a discuterli ai fini dello scopo della presente tesi. La valutazione finale ha confermato il raggiungimento degli obiettivi previsti dal corso di *service-learning*. Infatti, dai dati raccolti si evince in primo luogo che, per quanto riguarda l'apprendimento, la maggior parte dei partecipanti al corso ha potuto migliorare le proprie competenze o svilupparne di nuove inerenti ai campi presi in analisi, nello specifico: accademico,

personale, interpersonale, civico, etico e professionale. In particolare, le autovalutazioni degli studenti hanno fatto emergere non solo un miglioramento in quelle competenze trasversali e legate alla fornitura di servizi che sarebbero più difficili da fare proprie all'interno dei corsi di studio di tipo tradizionale, ma anche uno sviluppo di competenze di cittadinanza attiva. In secondo luogo, i dati raccolti suggeriscono l'avvenuto raggiungimento degli obiettivi di fornitura del servizio sociale. Infatti, le opinioni dei partner comunitari segnalano un alto grado di soddisfazione circa il servizio offerto da IN.TRA, la sua rilevanza e la qualità delle traduzioni ricevute. Infine, dalla valutazione finale è emerso anche che sono stati rispettati gli elementi cardine di un'esperienza di *service-learning*, quali: coinvolgimento di tutti gli attori, protagonismo degli studenti, rilevanza del servizio sociale offerto e spazio dedicato ai momenti di riflessione. Ciò dimostrerebbe il raggiungimento anche degli obiettivi circa la qualità dell'esperienza di *service-learning*.

Al fianco di tali risultati positivi, durante la valutazione finale sono emersi anche alcuni ambiti di miglioramento, i quali interessano tutti e tre gli aspetti valutati, ovvero apprendimento, servizio e qualità dell'iniziativa. Relativamente al primo, è emersa la necessità di garantire una maggiore rotazione delle attività svolte dai vari membri, in modo da permettere a ogni studente di fare pratica con tutte le attività previste all'interno del progetto. Per quanto riguarda il secondo aspetto, invece, si è delineata la necessità di prestare una maggiore attenzione al rispetto delle scadenze e alla comunicazione relativa a queste ultime con i partner comunitari. Infine, relativamente alla qualità dell'iniziativa, si è manifestata l'esigenza di coinvolgere maggiormente i protagonisti esterni all'ambito accademico. Nello specifico, deve essere riservata la massima cura alla presentazione di IN.TRA ai partner comunitari nelle fasi iniziali della collaborazione, prestando particolare attenzione alla comprensione da parte di questi ultimi del concetto di *service-learning* e del suo ruolo all'interno del progetto. Il fatto che la valutazione finale consenta l'identificazione di tali criticità rappresenta uno spunto prezioso per la progettazione dell'iniziativa. Infatti, essendo IN.TRA un progetto *in itinere*, è possibile implementare azioni correttive sulla base di quanto emerso dalla valutazione, al fine di garantire un'evoluzione ideale dell'iniziativa.

In conclusione, come affermato nelle righe precedenti, la valutazione finale ha confermato il raggiungimento degli obiettivi sia di apprendimento che sociali previsti dal corso di *Service Learning Laboratory*. Alla luce di ciò, è possibile avanzare l'ipotesi che l'integrazione del *service-learning* all'interno dei curricula di traduzione possa contribuire in maniera significativa alla formazione di traduttori e traduttrici, in particolare nell'acquisizione di quelle competenze necessarie per operare professionalmente nel mercato dei servizi linguistici. Tuttavia, per poter confermare quest'ipotesi si rendono necessarie ulteriori ricerche. Infatti, il presente elaborato si prefigge unicamente di descrivere il caso studio IN.TRA, senza la pretesa di generalizzare i risultati ottenuti per applicarli ad

altri ambiti di intervento. In tale contesto, il presente elaborato mira a fornire un contributo iniziale alla limitata letteratura circa l'implementazione del *service-learning* nei curricula di traduzione, nella speranza di aprire la pista a ulteriori ricerche da parte della comunità accademica per approfondirne i risultati.

BIBLIOGRAFIA

- Alexander, D. E. (2016a). *How to write an emergency plan*. Dunedin Academic Press.
- Alexander, D. E. (2016b). Disaster and emergency planning for preparedness, response, and recovery. *Oxford Research Encyclopedia of Natural Hazard Science*, 1-20.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199389407.013.12>
- Alt, M. N., & Medrich, E. A. (1994). *Student outcomes from participation in community service*. MPR Associates.
- Ander-Egg, E., & Aguilar Idáñez, M. J. (2005). *Cómo elaborar un proyecto: guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Lumen-Hvmanitas.
- Baaij, C. J. W. (2012). The EU Policy on Institutional Multilingualism: Between Principles and Practicality. *International Journal of Language & Law (JLL)*, 1(2).
<https://doi.org/10.14762/jll.2012.014>
- Ballerini, G., Genovese, C., Turato, A., & Zabotto, A. (2022, 11 febbraio). *Apprendere aiutando: l'esperienza di un'agenzia di servizi linguistici studentesca pro bono*.
<https://blogs.ec.europa.eu/emt/it/apprendere-aiutando-lesperienza-di-unagenzia-di-servizi-linguistici-studentesca-pro-bono/>
- Barreneche, G. (2011). Language learners as teachers: Integrating service-learning and the advanced language course. *Hispania*, 94(1), 103-120.
- Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2010). Prospects and challenges for inquiry-based approaches to learning. *Educational Research and Innovation*, 199-225.
<https://doi.org/10.1787/9789264086487-11-en>
- Bastide, L. (2018). Crisis communication during the Ebola outbreak in West Africa: The paradoxes of Decontextualized contextualization. *Risk Communication for the Future*, 95-108.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-74098-0_7

- Benenson, P. (2005, February 28). The Forgotten Prisoners. *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/uk/1961/may/28/fromthearchive.theguardian> (Original work published 1961)
- Benware, C. A., & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21(4), 755-765.
<https://doi.org/10.3102/00028312021004755>
- Billig, S. H. (2000). Research on K-12 School-Based Service-Learning - the Evidence Builds. *Phi Delta Kappan*, 81(9), 658-664.
<https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=slcek12>
- Bornstein, L., Chapman, J., & Wallace, T. (2007). The aid chain: Coercion and commitment in development NGOs. *Development in Practice*, 17(6), 835-836.
<https://doi.org/10.1080/09614520701723427>
- Boyd, B. (2001). Bringing leadership experiences to inner-city youth. *Journal of Extension*, 39(4).
- Bugel, T. (2013). Translation as a Multilingual and Multicultural Mirror Framed by Service-Learning. *Hispania*, 96(2), 369–382. <https://doi.org/10.1353/hpn.2013.0054>
- Butin, D. W. (2003). Of What Use Is It? Multiple Conceptualizations of Service Learning Within Education. *Teachers College Record*. 105(9). 1674–1692. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00305.x>
- Buyschaert, J., Fernández-Parra, M., Kerremans, K., Koponen, M., & Van Egdome, G. W. (2018). Embracing digital disruption in translator training: technology immersion in simulated translation bureaus. *Tradumàtica: Tecnologies De La Traducció*, 16, 125-133.
<https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.209>
- Cadwell, P. (2014), Translation and interpreting needs in the Great East Japan Earthquake of 2011, *Man versus Machine Conference, Proceedings of the XXth FIT World Congress* (Vol. II), 752-760.
- Cadwell, P., & O'Brien, S. (2016). Language, culture, and translation in disaster ICT: an ecosystemic model of understanding. *Perspectives*, 24(4), 557–575.
<https://doi.org/10.1080/0907676x.2016.1142588>

- Caldwell, W. (2007). Taking Spanish outside the box: A model for integrating service learning into foreign language study. *Foreign Language Annals*, 40(3), 463-471.
- Campbell, S. (1998). *Translation Into the Second Language*. Longman.
- Conrad, D., & Hedin, D. (1981). National assessment of experiential education: Summary and implications. *Journal of Experiential Education*, 4(2), 6-20. <https://doi.org/10.1177/105382598100400202>
- Conrad, D., & Hedin, D. (1991). School-Based Community Service: What We Know from Research and Theory. *Phi Delta Kappan*, 72(10). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ426971>
- Cronin, M. (2003). *Translation and globalization*. Routledge.
- Culcasi, I. (2020). Il Virtual Service-Learning. *Tuttoscuola*, 603, 34-38.
- Dean, T. (1999). Service-Learning in two keys: Paulo Freire's critical pedagogy in relation to John Dewey's pragmatism. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 6(1), 15-29.
- Drabek, A. G. (1987). Development alternatives: The challenge for NGOs—an overview of the issues. *World Development*, 15, ix–xv. [https://doi.org/10.1016/0305-750x\(87\)90135-5](https://doi.org/10.1016/0305-750x(87)90135-5)
- EMT Board. (2017). *Competence Framework*. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/emt_competence_fwk_2017_en_web.pdf
- EMT Expert Group. (2009). *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/emt_competences_translators_en.pdf
- Erasmus+ (2020, 9 giugno). *Il Service Learning*. https://www.istitutocomprensivoperugia4.it/wp-content/uploads/2020/02/Service-Learning_definizione_struttura.pdf
- Eyler, J. S. (2000). What Do We Most Need To Know about the Impact of Service-Learning on Student Learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 11-17.
- Eyler, J. S. (2001). Creating Your Reflection Map. *New Directions for Higher Education*. 114. 35-43. <https://doi.org/10.1002/he.11>
- Eyler, J. S., & Giles, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* Jossey-Bass.

- Faine Greenwood, Caitlin Howarth, Danielle Escudero Poole, Nathaniel A. Raymond, & Daniel P. Scarnecchia. (2017). *The Signal Code: A Human Rights Approach to Information During Crisis*.
- Federici, F. M. (2016). Introduction: A State of Emergency for Crisis Communication. *Mediating Emergencies and Conflicts*, 1–29. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55351-5_1
- Federici, F. M., & Cadwell, P. (2018). Training citizen translators: Red Cross translation needs and the delivery of a bespoke training on the fundamentals of translation. *Translation in Non-governmental Organisations. Special issue of Translation Spaces*, 7(1), 20-43.
- Field, J. (2017). What is appropriate and relevant assistance after a disaster? Accounting for culture(s) in the response to typhoon Haiyan/Yolanda. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 22, 335-344. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2017.02.010>
- Fiorin, I. (2017a). *La sfida dell'insegnamento. Fondamenti di didattica generale*. Mondadori Università.
- Fiorin, I. (2017b). Service Learning: una 'novità' dal cuore antico. In L. Mortari (A cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile* (pp.35-70). Franco Angeli.
- Fiorin, I. (2019, 23 agosto). *La proposta pedagogica del Service Learning*. http://www.lamiascuolaperlapace.it/buonaidea_servicelarning/
- Fischer, H. W. (2008). *Response to disaster: Fact versus fiction and its perpetuation : the sociology of disaster*. University Press of Amer.
- Footitt, H., Crack, A. M., & Tesseur, W. (2020). *Development NGOs and languages: Listening, power and inclusion*. Springer Nature.
- Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Teachers college press.
- Fraser, J. (1993). Public Accounts: Using Verbal Protocols to Investigate Community Translation. *Applied Linguistics*, 14(4), 325–343.
- Furco, A. (1994). A conceptual framework for the institutionalization of youth service programs in primary and secondary education. *Journal of Adolescence*, 17(4), 395-409. <https://doi.org/10.1006/jado.1994.1035>

- Furco, A. (2002). Is Service-Learning Really Better Than Community Service? A Study of High School Service Program Outcomes. In A. Furco & H. S. Billig (A cura di), *The Essence of the Pedagogy* (pp. 23-50). Information Age Publishing Inc.
- Furco, A. (2010). The community as a resource for learning. *Educational Research and Innovation*, 227-249. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-12-en>
- García-Gutierrez, J., Ruiz-Corbella, M., & Del Pozo Armentia, A. (2017). Developing civic engagement in distance higher education: A case study of virtual service-learning (VSL) programme in Spain. *Open Praxis*, 9(2), 235-244. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.9.2.578>
- García, I. (2017). 5. Volunteers and Public Service Translation. In M. Taibi (Ed.), *Translating for the Community* (pp. 98-109). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Gile, D. E. (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Van Haren Publishing.
- Giles, D. E., & Eyler, J. (1994). The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service Learning. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 1(1), 77–85.
- González Davies, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Benjamins Translation Library.
- Göpferich, S. (2009). Towards a model of translation competence and its acquisition. In S. Göpferich, A. L. Jakobsen, & M. M. Mees (Ed.), *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research* (pp. 11–37). Samfundslitteratur Press.
- Gouadec, D. (2000). Pédagogie par projets - Le modèle rennais. In D. Gouadec (Ed.), *Traduction - Localisation : Technologies & Formation* (pp. 33–50). Maison du dictionnaire.
- Guadagno, L., Fuhrer, M., Twigg, J., Wilson, B., Paradise, T., Enomoto, T., Trang, T., Khovanova, K., Kikuchi, A., Clark-Ginsberg, A., Hunt, D., Lakhina, S., Eriksen, C., Parzniewski, S., Phillimore, J., Martínez, K., Núñez-Álvarez, A., Economos, J., Lieberam, M., & Simmons, P. (2017). *Migrants in Disaster Risk Reduction: Practices for Inclusion*.

- Guarino, A., Albanesi, C., Zani, B., & Compare, C. (2019). Quality of participation in Service-Learning projects. *Psicologia di Comunità. 1.* 90-110. <https://doi.org/10.3280/PSC2019-001007>
- Hale, S. B. (2007). *Community Interpreting*. Palgrave Macmillan UK.
- Hamilton, S. F., & Fenzel, L. M. (1988). The impact of volunteer experience on adolescent social development: Evidence of program effects. *Journal of Adolescent Research, 3*(1), 65-80. <https://doi.org/10.1177/074355488831006>
- Hart, D., Donnelly, T. M., Youniss, J., & Atkins, R. (2007). High school community service as a predictor of adult voting and volunteering. *American Educational Research Journal, 44*(1), 197-219. <https://doi.org/10.3102/0002831206298173>
- Hatcher, J., & Bringle, R. G. (1997). Reflection: Bridging the Gap Between Service and Learning. *College Teaching, 45*(4). 153-158. <https://doi.org/10.1080/87567559709596221>
- Hatcher, J., Clayton, P., & Bringle, R. (2013). *Research on service learning: Conceptual frameworks and assessment Vol 2A and 2B*.
- Hopgood, S. (2006). *Keepers of the flame: Understanding amnesty international*. Cornell University Press.
- Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Edelsa.
- International Organization for Standardization. (2015). *Translation services — Requirements for translation services* (Norma ISO n° 17100:2015). <https://www.iso.org/standard/59149.html>
- Jacoby, B. (2003). *Building Partnerships for Service-Learning*. Jossey-Bass.
- Joscelyne, A. (2000). 6. The Role of Translation in an International Organization. *American Translators Association Scholarly Monograph Series, 81–95*. <https://doi.org/10.1075/ata.xi.10jos>
- Kahne, J. E., & Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal, 45*(3), 738-766. <https://doi.org/10.3102/0002831208316951>

- Kelly, D. (2002). La competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1, 9–20.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*. St. Jerome Pub.
- Kelly, D. (2014). ‘Training in Community Translation / Community Translation in Translator Training’, Keynote speech given at the International Conference on Community Translation, University of Western Sydney, 11–13 September 2014.
- Khan, K., & McNamara, T. (2017). Citizenship, immigration laws, and language. In *The Routledge Handbook of Migration and Language* (pp. 451-467). Routledge.
- King de Ramírez, C. (2016). Creating campus communities for Latin@s through service-learning: Heritage learners’ broadcast university Spanish-Language radio. *Heritage Language Journal*, 13(3), 382-405.
- Kiraly, D. C. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Routledge.
- Kiraly, D. C. (2005). Project-Based Learning: A Case for Situated Translation. *Meta: Journal Des Traducteurs/ Meta: Translators’ Journal*, 50(4), 1098–1111.
- Kiraly, D. C. (2016). Beyond the Static Competence Impasse in Translator Education. In B. Lewandowska-Tomaszczyk, M. Thelen, G. van Egdom, D. Verbeeck, & L. Bogucki (Ed.), *Translation and Meaning* (pp. 129–142). Peter Lang GmbH.
- Krüger, R. & Serrano Piqueras, J. (2015). Situated Translation in the Translation Classroom. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 2, 5–30.
- Meylaerts, R. (2010). Multilingualism and translation. *Handbook of translation studies*, 1, 227-230.
- Meylaerts, R. (2012). Translation Policy. *Handbook of translation studies*, 2, 163-168.
- MIUR – Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2016). *Una via italiana per il Service Learning*.
- Morgan, W., & Streb, M. (2001). Building citizenship: How student voice in service-learning develops civic values. *Social Science Quarterly*, 82(1), 154-169. <https://doi.org/10.1111/0038-4941.00014>

- Mowbray, J. (2017). Translation as marginalisation? International law, translation and the status of linguistic minorities. In G. G. Núñez & R. Meylaerts (A cura di), *Translation and public policy: Interdisciplinary perspectives and case studies* (pp. 32-57). Routledge Advances in Translation and Interpreting Studies.
- Mustapha, T. (A cura di). (2018). Translating for the Community. Multilingual Matters.
- Niska, H. (2002). Community interpreter training. In *Interpreting in the 21st Century* (pp. 133–144). John Benjamins Publishing Company.
- Nord, C. (1991). *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Rodopi.
- O'Brien, S. (2016). Training translators for crisis communication: Translators without Borders as an example. In F. M. Federici (A cura di), *Mediating emergencies and conflicts. Frontline translating and interpreting* (pp. 85-111). Palgrave Macmillan.
- O'Brien, S., & Cadwell, P. (2017). Translation facilitates comprehension of healthrelated crisis information: Kenya as an example. *Journal of Specialised Translation*, 28, 23-51.
- O'Brien, S., & Federici, F. M. (2019). Crisis translation: Considering language needs in multilingual disaster settings. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 29(2), 129-143. <https://doi.org/10.1108/dpm-11-2018-0373>
- O'Brien, S., Federici, F., Cadwell, P., Marlowe, J., & Gerber, B. (2018). Language translation during disaster: A comparative analysis of five national approaches. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 31, 627–636. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2018.07.006>
- O'Hagan, M. (2011). Translating as a social activity. Antwerp: Artesis University College, Department of Translators & Interpreters.
- Orlandini, L. (2017). Service Learning: un approccio pedagogico per la formazione dello studente, del cittadino e del lavoratore. *MeTis*, VII(1). <http://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/203-buone-prassi/938-service-learning-un-approccio-pedagogico-per-la-formazione-dello-studente-del-cittadino-e-del-lavoratore.html>
- PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. In F. Alves (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research* (pp. 43–66).

- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Puthooppambal, S. J., & Parente, P. (2016). *Report on the health of refugees and migrants in the WHO European Region: no public health without refugee and migrant health*. WHO Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/311347/9789289053846-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y&ua=1>
- Pym, A. (2021, 31 agosto). *The use of translation in international organizations*. *Translation and Institutions Workshop* [Sessione convegno]. Societas Linguistica Europaea, Leuven.
- Risku, H. (1998). *Translatorische Kompetenz: kognitive Grundlagen des Übersetzens als Expertentätigkeit*. Stauffenburg.
- Risku, H. (2004). *Translationsmanagement: interkulturelle Fachkommunikation im Informationszeitalter*. Narr.
- Rossa, C. (2016). Dal dire al fare: la progettazione secondo il *Service Learning*. In I. Fiorin (A cura di), *Oltre l'aula* (pp. 67-96). Mondadori Università.
- Rota, M. B. (2015) *La proposta pedagogica del service learning: una connessione generativa fra apprendimento e servizio* [Tesi di dottorato]. Università degli Studi di Bergamo. https://aisberg.unibg.it/retrieve/handle/10446/32812/24193/Rota_XXVI_tesi%20PhD_def.pdf
- Rueda-Acedo, A. R. (2017). 3. From the Classroom to the Job Market: Integrating Service-Learning and Community Translation in a Legal Translation Course. In M. Taibi (Ed.), *Translating for the Community* (pp. 42-68). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783099146-007>
- Rueda-Acedo, A. R. (2021). A Successful Framework for Developing a Certificate in Spanish Translation through Community Translation and Service-Learning. *Hispania*, 104(2), 241–258. <https://doi.org/10.1353/hpn.2021.0043>
- Sandy, M. G., & Holland, B. A. (2006). Different Worlds and Common Ground: Community Partner Perspectives on Campus-Community Partnerships. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 13(1), 30–43. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ843845.pdf>

- Scampa, P., Ballerini, G., & Bernardini, S. (2022). La formazione in traduzione fra competenze, professione e civismo. Alcune riflessioni sul service-learning. *InTRAlinea*, 24. https://www.intralea.org/current/article/la_formazione_in_traduzione_fra_competenze_professione_e_civismo
- Service-Learning 2000 Center. (1996). *Service-learning Quadrants*. Stanford University.
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches* (1st ed.). Routledge.
- Shreve, G. (2000). Translation at the millennium: prospects for the evolution of a profession. In P. Schmitt (Ed.), *Paradigmenwechsel in der Translation: Festschrift für Albrecht Neubert zum 70. Geburtstag* (pp. 217–234). Stauffenburg.
- Sigmon, R. (1979). Service-learning: Three principles. *The Synergist*, 8(1), 9-11.
- Taibi, M. N. (2011). Public service translation. In K. Malmkjær & K. Windle (Cur.), *The Oxford Handbook of Translation Studies* (pp. 214-227). Oxford UP.
- Taibi, M. N., & Ozolins, U. (2016). *Community Translation*. Bloomsbury Academic.
- Tapia, M. N. (2020). *Educazione e solidarietà: La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. CLAYSS. (Originariamente pubblicato nel 2006)
- Tesseur, W. (2015). Institutional multilingualism in NGOs: Amnesty international's strategic understanding of multilingualism. *Meta*, 59(3), 557-577. <https://doi.org/10.7202/1028657ar>
- Tesseur, W. (2017). Incorporating translation into sociolinguistic research: Translation policy in an international non-governmental organisation. *Journal of Sociolinguistics*, 21(5), 629-649. <https://doi.org/10.1111/josl.12245>
- Thompson, G.L., & Hague, D.R. (2018). Using community service learning in the Spanish translation classroom: challenges and opportunities. *Cuadernos de ALDEEU*, 33, 87-112
- Tocaimaza-Hatch, C. (2018). Linguistic and social affordances in the translation and interpretation course via service-learning. *Cuadernos de ALDEEU*, 33, 53-86.
- USR Lombardia (2016). *Scheda informativa del service learning*. <http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2016/10/SCHEDA-SERVICE-LEARNING.pdf>

- Van Egdom, G. W., Konttinen, K., Vandepitte, S., Fernández-Parra, M., Loock, R., & Bindels, J. (2020). Empowering Translators through Entrepreneurship in Simulated Translation Bureaus. *HERMES - Journal of Language and Communication in Business*, 60, 81–95. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v60i0.121312>
- Vienne, J. (1994). Toward a pedagogy of ‘translation in situation.’ *Perspectives*, 2(1), 51–59. <https://doi.org/10.1080/0907676x.1994.9961222>
- Waldner, L. S., McGorry, S. Y., & Widner, M. C. (2012). E-Service-Learning: the evolution of Service-Learning to Engage a growing online student population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 123-149.
- Wong, W. H. (2012). *Internal Affairs: How the Structure of Ngos Transforms Human Rights*. Cornell University Press.
- World Economic Forum. (2016). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth Industrial Revolution: Global challenge insight report*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- Zapata, G. (2011). The effects of community service learning projects on L2 learners’ cultural understanding. *Hispania*, 94(1), 86-102.

INDICE DELLE FIGURE

Figura 1.1	9
<i>I quadranti dell'apprendimento e del servizio</i>	
Figura 1.2	11
<i>Itinerario di un progetto di apprendimento-servizio</i>	
Figura 1.3	19
<i>Domande della pianificazione</i>	
Figura 3.1	46
<i>Le sottocompetenze della competenza traduttiva secondo il gruppo PACTE</i>	
Figura 3.2	58
<i>Parole chiave inerenti al service-learning all'interno del sondaggio per le università della rete EMT</i>	
Figura 4.1	63
<i>Annuncio per partecipare al corso Service Learning Laboratory</i>	
Figura 4.2	68
<i>Il logo di IN.TRA realizzato da Martina Quaquarelli</i>	
Figura 4.3	79
<i>Struttura cartelle di archiviazione in IN.TRA</i>	

INDICE DELLE TABELLE

Tabella 1.1	8
<i>Differenze tra tre tipologie di esperienze educative basate sul servizio</i>	
Tabella 1.2	25
<i>I benefici di un'iniziativa di service-learning</i>	
Tabella 3.1	48
<i>Le competenze (o sotto-competenze) che costituiscono la competenza di traduzione/del traduttore in 5 modelli proposti nella letteratura, allineate secondo corrispondenze necessariamente approssimative</i>	

APPENDICE A: QUESTIONARIO *EX POST* SOMMINISTRATO

AGLI STUDENTI E ALLE STUDENTESSE

Questionario di valutazione dei corsi "Service Learning Laboratory" e "Advanced Service-Learning Laboratory"

Gentile collega,

Chiedo il tuo contributo per sviluppare il mio progetto di tesi tramite la compilazione del presente questionario finalizzato alla raccolta delle opinioni circa i corsi "Service Learning Laboratory" e "Advanced Service-Learning Laboratory".

Il presente questionario è anonimo. I dati raccolti verranno utilizzati esclusivamente in modo aggregato e per scopi inerenti alla ricerca scientifica. Le risposte da te fornite non potranno in nessun modo essere ricondotte alla tua persona.

Il tempo richiesto per la compilazione del questionario è di circa 25 minuti.

Ti ringrazio in anticipo per il tuo contributo e per il tempo che riuscirai a dedicarmi.

*Campo obbligatorio

1) A quale anno accademico sei attualmente iscritto/a? *

- Secondo anno
 Laureando/a

Indica il tuo livello di accordo/disaccordo rispetto alle seguenti affermazioni (al numero 1 corrisponde "per nulla d'accordo", mentre al numero 10 corrisponde "del tutto d'accordo"):

2) So quali conoscenze e competenze sono richieste ai traduttori e alle traduttrici * nel mondo del lavoro.

- | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> |

3) So come avvicinarmi al mondo del lavoro. *

- | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> |

4) So come redigere una lettera di presentazione per una candidatura in ambito traduttivo *

- | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> |

5) So in che cosa consiste una prova di traduzione e che cosa mi può essere richiesto durante il suo svolgimento. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

6) Conosco i diversi step che compongono il processo traduttivo e i vari agenti che vi prendono parte. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

7) Conosco il funzionamento di un'agenzia di traduzione. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

8) So come intraprendere l'attività di scouting della clientela. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

9) Conosco il codice etico e deontologico della professione del/della traduttore/ice. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

10) So come sfruttare le conoscenze e abilità acquisite nel mio corso di studi a scopo di utilità sociale. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

11) Durante l'a.a. 2020/2021 avevi preso parte al corso Service-Learning Laboratory? *

- Sì, in qualità di co-fondatrice
- Sì, in veste di collaboratore/ice
- No

12) Con quali combinazioni linguistiche lavori? *

La tua risposta

13) Per quale ragione hai deciso di iscriverti al corso di *service-learning*? *

La tua risposta

14) Avevi familiarità con il concetto di *service-learning* prima di prendere parte al relativo corso? *

- Sì
- No

Indica il tuo livello di accordo/disaccordo rispetto alle seguenti affermazioni (al numero 1 corrisponde "per nulla d'accordo", mentre al numero 10 corrisponde "del tutto d'accordo"):

15) Ciò che ho appreso in classe è stato sufficiente e/o adeguato ad affrontare i compiti assegnati all'interno di IN.TRA. *

- | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> |

16) Prendere parte a tale esperienza ha reso il mio profilo professionale più interessante agli occhi di eventuali selezionatori. *

- | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> |

17) La collaborazione tra i membri del team è stata efficace. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

18) Si sono creati rapporti significativi con gli altri membri del team. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

19) Il fatto che la mia traduzione venisse revisionata da un/a compagno/a mi ha permesso di apprendere dai miei errori. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

20) Le istruzioni e indicazioni forniteci dalla tutor sono sempre state chiare. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

21) Mi sono sentito/a supportato/a dalla tutor nei momenti di bisogno. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

22) Reputo di aver instaurato un legame profondo con la tutor del corso. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

23) Sono soddisfatto/a delle organizzazioni con le quali abbiamo collaborato. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

24) I partner con i quali abbiamo collaborato condividono la vision di IN.TRA. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

25) La comunicazione con i/le rappresentati delle organizzazioni partner è stata semplice ed efficace. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

26) Ritengo che il mio operato abbia apportato dei benefici alla comunità globale. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

27) Aiutando la comunità ne ho tratto un beneficio anche io (accademico, personale, professionale, ecc.) *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

28) Sapere che stavo traducendo per uno scopo preciso e reale ha aumentato la mia motivazione a prendere parte alle attività del corso e a consegnare una traduzione di qualità. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

29) Aver partecipato a questa esperienza ha aumentato la propensione a dedicarmi a iniziative di volontariato in futuro. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

30) I CFU riconosciuti corrispondono alla mole di lavoro richiesta. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

31) È stato difficile conciliare la mia partecipazione a IN.TRA con gli altri impegni universitari. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

32) È stato difficile conciliare la mia partecipazione a IN.TRA con gli altri impegni extrascolastici. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

33) Gli obiettivi del progetto erano fattibili. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

34) Le ore di corso programmate si sono rivelate sufficienti ai fini del progetto. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

35) È stato dato adeguato spazio ai momenti di riflessione. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

36) È stato dato adeguato spazio a momenti che celebrassero i risultati del progetto. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

37) Ripeterei un'esperienza simile. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

38) Mi ritengo soddisfatto/a del grado di integrazione del *service-learning* all'interno del relativo corso. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

39) In linea generale, mi ritengo soddisfatto/a dell'esperienza di *service-learning* svolta partecipando al relativo corso. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

Indica il tuo livello di accordo/disaccordo rispetto alle seguenti affermazioni (al numero 1 corrisponde "per nulla d'accordo", mentre al numero 10 corrisponde "del tutto d'accordo"). Grazie alla mia partecipazione al corso di *service-learning*...

**a seguito di ogni domanda troverai una casella di testo per inserire eventuali commenti, come ad esempio l'indicazione dell'attività svolta in IN.TRA tramite la quale credi di aver sviluppato quella determinata competenza.*

40) ho migliorato la conoscenza delle mie lingue di lavoro. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

La tua risposta

41) ho sviluppato competenze di tipo traduttivo. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

La tua risposta

42) ho acquisito competenze inerenti all'attività di revisione (ovvero, secondo la norma ISO 17100, "(the) bilingual examination of target language content against source language content for its suitability for the agreed purpose"). *

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-

La tua risposta

43) ho acquisito competenze inerenti all'attività di *proofreading* (ovvero, secondo la norma ISO 17100, "(to) examine the revised target language content and applying corrections before printing). *

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-

La tua risposta

44) ho approfondito la mia conoscenza dei *CAT tool*. *

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-

La tua risposta

45) ho approfondito la mia conoscenza della *Machine Translation* (MT) e del *post-editing* (PE). *

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-

La tua risposta

46) ho appreso il funzionamento di un'agenzia di traduzione. *

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-

La tua risposta

47) sono venuto/a a conoscenza del *workflow* traduttivo e dei vari attori che prendono parte a tale processo. *

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-

La tua risposta

48) ho sviluppato competenze di *project management*. *

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-

La tua risposta

49) ho appreso come utilizzare al meglio i canali *social* in ottica professionale. *

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-

La tua risposta

50) ho appreso come fare *scouting* di clienti. *

- | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> |

La tua risposta

51) ho acquisito competenze di *desktop publishing* (DTP). *

- | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> |

La tua risposta

52) ho imparato come approcciarmi al meglio con i clienti. *

- | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> |

La tua risposta

53) ho avuto l'opportunità di approcciarmi a clienti reali. *

- | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| <input type="radio"/> |

La tua risposta

54) ho imparato a collaborare all'interno di un gruppo di lavoro. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

La tua risposta

55) ho imparato a gestire al meglio il tempo a mia disposizione nel rispetto delle scadenze. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

La tua risposta

56) ho migliorato le mie capacità decisionali. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

La tua risposta

57) ho sviluppato competenze di *leadership*. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

La tua risposta

58) ho sviluppato capacità di autovalutazione. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

La tua risposta

59) ho migliorato le mie capacità di comunicazione. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

La tua risposta

60) ho migliorati le mie capacità di pianificazione e progettazione. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

La tua risposta

61) ho migliorato le mie capacità di ricerca e analisi. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

La tua risposta

62) ho sviluppato capacità di negoziazione. *

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

La tua risposta

63) ho sviluppato un approccio volto alla risoluzione dei problemi. *

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

La tua risposta

64) ho potuto approfondire le conoscenze apprese in aula. *

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

La tua risposta

65) ho potuto mettere in pratica in un contesto reale le conoscenze e abilità acquisite nel mio corso di studi. *

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

La tua risposta

66) ho imparato ad avvicinarmi al mondo del lavoro. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

La tua risposta

67) ho potuto arricchire il mio CV. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

La tua risposta

68) ho potuto conoscere il mondo del lavoro e le competenze richieste per accedervi. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

La tua risposta

69) ho imparato a redigere una lettera di presentazione per una candidatura in ambito traduttivo. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

La tua risposta

70) ho imparato in che cosa consiste una prova di traduzione e che cosa mi può essere richiesto durante il suo svolgimento. *

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-

La tua risposta

71) ho approfondito la mia conoscenza circa la deontologia della professione. *

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-

La tua risposta

72) mi sento maggiormente connesso con la comunità globale nella quale tutti/e viviamo. *

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-

La tua risposta

73) ho preso coscienza del fatto che la lingua possa costituire una barriera per alcuni individui, causando disuguaglianze sociali. *

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-

74) ho appreso l'importanza di mettere le proprie capacità al servizio di cause di giustizia sociale e ambientale. *

- 1 2 3 4 5
-

La tua risposta

75) ho appreso come avvicinarmi alla comunità nella quale vivo e a riconoscerne i bisogni. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

La tua risposta

76) ho appreso in che modo l'attività dei traduttori e delle traduttrici può rispondere ai bisogni della comunità nella quale operano. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

La tua risposta

77) ho apportato un beneficio alla comunità nella quale operavo. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

La tua risposta

78) ho appreso delle abilità che mi tornano utili nella vita di tutti i giorni. *

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

La tua risposta

79) ha aumentato il mio interesse alla partecipazione politica e sociale. *

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
-

La tua risposta

80) Reputi di aver imparato qualcosa dagli altri membri del team? *

- Sì
- No

Se vuoi, argomenta la tua risposta.

La tua risposta

81) Reputi di aver approfondito la tua conoscenza settoriale in determinati ambiti traduttivi? *

- Sì
- No

Se vuoi, argomenta la tua risposta.

La tua risposta

82) Prendere parte a tale iniziativa ti aiutato/a a far emergere i tuoi punti di forza e/o debolezza? *

- Sì
- No

Se vuoi, argomenta la tua risposta.

La tua risposta

83) Credi che tramite le lezioni standard in aula saresti stato/a in grado di apprendere gli stessi contenuti? *

- Sì
 No

Se vuoi, argomenta la tua risposta.

La tua risposta

84) Credi che tramite un'esperienza di tirocinio saresti stato/a in grado di apprendere gli stessi contenuti? Motiva la tua risposta. *

- Sì
 No

Se vuoi, argomenta la tua risposta.

La tua risposta

85) Quali argomenti dovrebbero essere maggiormente approfonditi in classe per preparare al meglio gli studenti e le studentesse al mondo del lavoro? *

La tua risposta

86) Reputi che gli incontri programmati con esperti di settore ti abbiano fornito indicazioni utili ai fini del progetto e in generale per la tua carriera? *

- Sì
 No

Se vuoi, argomenta la tua risposta.

La tua risposta

87) Quale modalità di riflessione hai trovato più utile ai fini dell'apprendimento? *

La tua risposta

88) Questa esperienza ti ha insegnato qualcosa su te stesso/a di cui prima non avevi consapevolezza? *

- Sì
 No

Se vuoi, argomenta la tua risposta.

La tua risposta

89) Reputi che il *service-learning* abbia avuto un impatto sulle tue scelte accademiche e professionali, ad esempio aiutandoti a capire quale professione ti piacerebbe svolgere in futuro? *

- Sì
 No

Se vuoi, argomenta la tua risposta.

La tua risposta

90) Ci sono state delle difficoltà? Se sì, quali e come sono state superate? *

La tua risposta

91) Ti sei mai sentito/a scoraggiato/a durante il corso? *

- Sì
 No

In caso affermativo, se vuoi racconta la tua esperienza.

La tua risposta

92) Quale tra le diverse attività che hai svolto ti ha dato maggiori soddisfazioni? *

La tua risposta

93) Indica un aspetto del corso che hai particolarmente apprezzato. Motiva la tua risposta. *

La tua risposta

94) Indica un aspetto del corso che miglioreresti. Motiva la tua risposta. *

La tua risposta

95) I *feedback* dei colleghi che avevano già partecipato al corso di *service-learning* gli anni passati hanno influito sulla tua iscrizione al corso? *

Sì

No

96) Consigliaresti il corso ai colleghi universitari? *

Sì

No

Se vuoi, motiva la tua risposta.

La tua risposta

APPENDICE B: QUESTIONARIO CONCLUSIVO

SOMMINISTRATO AI PARTNER COMUNITARI

IN.TRA Evaluation Form

English:

Dear Partner,

My name is Marian Fabbri and I am one of the co-founders of IN.TRA, the pro-bono language service provider created within the Department of Interpretation and Translation at University of Bologna.

The purpose of this survey is to collect your feedback on the quality of the collaboration and services offered by IN.TRA. The collected data will be presented within my master's thesis dealing with the IN.TRA experience.

The estimated completion time is about 20 minutes.

Thank you in advance for your contribution.

Italiano:

Gentile Collaboratore,

Mi chiamo Marian Fabbri e sono una delle co-fondatrici di IN.TRA, l'agenzia di servizi linguistici pro bono e studentesca del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna.

Il presente sondaggio è finalizzato alla raccolta delle opinioni circa la qualità della collaborazione e dei servizi offerti da IN.TRA. I dati raccolti verranno presentati all'interno del mio elaborato di tesi magistrale che tratta l'esperienza di IN.TRA.

Il tempo richiesto per la compilazione è di circa 20 minuti.

Ti ringrazio in anticipo per vostro contributo.

*Campo obbligatorio

1. **EN:** Is the documentation created within your organisation intended for a local or international audience? *

IT: La vostra documentazione è destinata a un pubblico locale o internazionale?

2. **EN:** Have you ever perceived language as a barrier to your organisation's work? *

IT: Avete mai percepito nel vostro operato la lingua come una barriera?

3. **EN:** Do you think it is important that your documentation gets translated? Does this apply to all your documents * or just to some of them?

IT: Credete che sia importante che la vostra documentazione venga tradotta? Se sì, c'è una tipologia di documenti per i quali percepite questa esigenza come più forte?

4. **EN:** Did you already have your documentation translated before collaborating with IN.TRA? *

IT: Facevate già tradurre la vostra documentazione prima di collaborare con IN.TRA?

Contrassegna solo un ovale.

- Sì *Passa alla domanda 5.*
 No *Passa alla domanda 7.*

5. **EN:** If you answered "yes" to the previous question, please indicate who was in charge of your previous translations, specifying whether it was an internal member of your organisation or an external professional translator. In the latter case, please specify whether the translation service was offered for a fee or on a voluntary basis. *

IT: Se avete risposto "sì" alla domanda precedente, indicare chi se ne occupava specificando se si trattava di un interno o di un professionista esterno. Nel secondo caso, specificare se il servizio veniva offerto dietro retribuzione o su base volontaria.

6. **EN:** Have you noticed a difference in the quality of your translations since the beginning of your collaboration with IN.TRA? *

IT: Avete notato una differenza a livello qualitativo nelle vostre traduzioni da quando se ne occupa IN.TRA?

Passa alla domanda 8.

7. **EN:** If you answered "no" to the previous question, what prompted you to request a translation service from IN.TRA? *

IT: Se avete risposto "no" alla domanda precedente, cosa vi ha convinti a richiedere un servizio di traduzione ad IN.TRA?

Passa alla domanda 8.

8. **EN:** How often does your organisation need translations? *

IT: Con quale frequenza avete necessità di un servizio di traduzione?

9. **EN:** From and into which languages do you usually need translations? *

IT: Quali sono le lingue (sia di partenza che di arrivo) che avete necessità di tradurre più spesso?

10. **EN:** How did you learn about IN.TRA? *

IT: Come avete conosciuto IN.TRA?

11. **EN:** Are you currently relying on IN.TRA for all your translations or only for some of them? In the latter case, *
please specify which documents you usually assign to IN.TRA and why.

IT: Attualmente, vi state rivolgendo a IN.TRA per tutte le traduzioni o solo per alcune? Nel secondo caso, per quale tipologia di traduzioni vi affidate ad IN.TRA (tipo di documento, combinazione linguistica, destinazione, ecc.) e perché?

EN: Please, indicate your level of agreement with the statement below with 1 being "strongly disagree" and 10 being "strongly agree":

IT: Indicate il vostro livello di accordo/disaccordo rispetto alle seguenti affermazioni (al numero 1 corrisponde "per nulla d'accordo", mentre al numero 10 corrisponde "del tutto d'accordo"):

12. **EN:** A clear presentation of IN.TRA and its services was provided during our first contact. *

IT: Durante il primo contatto con IN.TRA è stata offerta una presentazione chiara dell'agenzia e dei servizi offerti.

Contrassegna solo un ovale.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

13. **EN:** IN.TRA is a pro bono language service provider founded within the course Service-Learning Laboratory * at University of Bologna. Information provided on the notion of service-learning and its role within IN.TRA was comprehensive and clear.

IT: L'agenzia pro-bono IN.TRA nasce all'interno del corso "Service Learning Laboratory" attivo presso l'Università di Bologna. Le informazioni ricevute circa il concetto di service-learning e il suo ruolo in IN.TRA sono state complete e chiare.

Contrassegna solo un ovale.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

—

14. **EN:** IN.TRA valued my opinions and took time to understand my real needs during our collaboration. *

IT: Durante la collaborazione con IN.TRA è stato dedicato abbastanza spazio alle mie opinioni e all'ascolto delle mie reali esigenze.

Contrassegna solo un ovale.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

15. **EN:** I am happy with the quality of the translations delivered by IN.TRA. *

IT: Sono soddisfatto della qualità delle traduzioni fornite da IN.TRA.

Contrassegna solo un ovale.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

16. **EN:** During our collaboration with IN.TRA, students conducted themselves in a professional and collaborative * manner.

IT: Gli studenti e le studentesse si sono dimostrati collaborativi e professionali.

Contrassegna solo un ovale.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

17. **EN:** Students complied with the instructions we provided when requesting the translation service. *

IT: Gli studenti e le studentesse hanno rispettato le istruzioni fornitegli in fase di richiesta.

Contrassegna solo un ovale.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

18. **EN:** The deadlines proposed by IN.TRA for the delivery of the translations met our expectations. *

IT: Le tempistiche proposte da IN.TRA per la consegna delle traduzioni hanno rispettato le nostre aspettative.

Contrassegna solo un ovale.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

19. **EN:** IN.TRA met the agreed deadlines for the delivery of the translations. *

IT: IN.TRA ha rispettato i tempi di consegna concordati per le traduzioni.

Contrassegna solo un ovale.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

20. **EN:** We will contact IN.TRA again should we need any new translation in the future. *

IT: Ricontatteremo IN.TRA per altre traduzioni in futuro.

Contrassegna solo un ovale.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

-

21. **EN:** I would recommend IN.TRA to other organisations. *

IT: Consiglierei IN.TRA ad altre realtà simili alla mia.

Contrassegna solo un ovale.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

22. **EN:** Knowing that we could rely on IN.TRA prompted us to translate more material than our usual standards. *

IT: Sapere di poter contare sul servizio di IN.TRA ci ha spinti a tradurre più materiale rispetto ai nostri standard.

Contrassegna solo un ovale.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

23. **EN:** For non-profit and not-for-profit organisations, having access to free translation services is a very important opportunity. *

IT: Per un'organizzazione non profit avere accesso a servizi di traduzione in forma gratuita rappresenta un'opportunità molto importante.

Contrassegna solo un ovale.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

24. **EN:** After collaborating with IN.TRA, it is more likely that we will consider turning to a professional translator for our future translation needs rather than carry out the translations in-house or outsource them to non-professionals, even if this means paying for the service. *

IT: Dopo esserci affidati ad IN.TRA è più probabile che per le nostre future esigenze di traduzione ci rivolgeremo ad un traduttore professionista piuttosto che svolgere le traduzioni internamente o affidarle a non professionisti, anche se questa scelta dovesse significare pagare per il servizio.

Contrassegna solo un ovale.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

25. **EN:** Have you made any useful contacts through IN.TRA, for example with other departments of the University of Bologna, other pro-bono organisations or sector experts? If yes, please provide details. *

IT: La collaborazione con IN.TRA ha aperto la strada a nuovi contatti per voi utili (altri dipartimenti dell'Università di Bologna, altre realtà pro bono, esperti di settore, ecc.)? Se sì, quali?

26. **EN:** Do you think that the services offered by IN.TRA have been a benefit to your organisation and have helped you to pursue your mission? If yes, please explain why. *

IT: Credete che il servizio offerto da IN.TRA abbia rappresentato un beneficio per la vostra organizzazione e vi abbia aiutato a perseguire la vostra mission? Se sì, in che modo?

27. **EN:** Is there anything that you particularly appreciated about the collaboration with IN.TRA or, on the contrary, any aspects that you think could be improved? *

IT: C'è qualcosa che avete particolarmente apprezzato della collaborazione con IN.TRA e, al contrario, aspetti che ritenete migliorabili?

28. **EN:** Please add any additional comments in the box below.

IT: Il box sottostante può essere utilizzato per eventuali commenti aggiuntivi.

Questi contenuti non sono creati né valutati da Google.

Google Moduli

APPENDICE C: TRACCIA DEL *FOCUS GROUP* CON I LEADER DI PROGETTO

1. Com'è nata l'idea di avviare un corso di service-learning?
2. All'interno del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione, sono mai state implementate iniziative di project-based learning o basate sull'apprendimento situato tramite simulazioni?
3. È nata prima l'idea di un corso di service-learning o la volontà di prendere parte al progetto UNICORN?
4. Da quale necessità nasce l'esigenza di un corso di service-learning in un programma di traduzione?
5. Come mai è stato scelto di rendere il corso facoltativo per gli a.a. 2020/2021 e 2021/2022?
6. Era stato definito un numero chiuso per la partecipazione al corso? Se sì, perché?
7. Come è stata recepita la proposta di un corso con una componente di service-learning dagli studenti? Il grado di interesse ha rispettato le vostre aspettative? In caso negativo, quale pensate possa essere stata la causa?
8. Quali sono i risultati attesi sia a livello accademico che sociale?
9. IN.TRA si prefigge di rispondere a un determinato bisogno sociale, ovvero l'abbattimento delle barriere linguistiche che frenano la circolazione delle informazioni e l'incontro delle diversità culturali. In che modo è stato individuato questo bisogno all'interno della comunità globale alla quale IN.TRA si rivolge?
10. All'avvio del progetto, il concetto di service-learning è stato chiaramente spiegato a tutti gli attori coinvolti?

11. Per quale motivo si è scelto di strutturare il corso sotto forma di un'agenzia di traduzioni pro-bono?
12. Quale forma societaria assume IN.TRA?
13. In che modo sono stati individuati i vari ruoli all'interno di IN.TRA e secondo quali criteri sono stati assegnati agli studenti e alle studentesse?
14. A inizio corso, è stato definito un cronoprogramma preciso delle attività? È stato rispettato?
15. Reputi che ogni studente/essa abbia contribuito attivamente al progetto e che tutti/e abbiano avuto l'occasione di mettersi alla prova?
16. Sono stati notati livelli maggiori di coinvolgimento da parte degli/le studenti/esse rispetto ai corsi tradizionali?
17. Si è reso necessario il tuo intervento per garantire una collaborazione ottimale tra i membri del team?
18. Reputi che gli/le studenti/esse abbiano dimostrato un altro grado di autonomia o, al contrario, che il tuo intervento si sia spesso reso necessario? Nel secondo caso, quali situazioni hanno richiesto un maggiore intervento da parte tua?
19. Reputi che gli/le studenti/esse abbiano condiviso le proprie conoscenze pregresse tra di loro, sopperendo alle rispettive lacune senza l'intervento del docente?
20. Reputi che si siano creati dei rapporti significativi tra i membri del team?
21. Condividi la posizione secondo la quale all'interno dei programmi di service-learning si creino relazioni più profonde tra docente e studenti/esse rispetto ai corsi standard?
22. Durante il progetto sono emersi punti di forza e di debolezza dei vari studenti/esse?
23. Le ore di corso programmate si sono rivelate sufficienti ai fini del progetto?

24. Reputate che i CFU riconosciuti corrispondano alla mole di lavoro richiesta agli/le studenti/esse?
25. In che modo è stato integrato il processo di riflessione all'interno del corso?
26. In che modo vengono valutati gli/le studenti/esse ai fini della votazione finale? Ci sono stati dei cambiamenti al riguardo tra l'a.a. 2020/2021 e 2021/2022?
27. In che modo viene valutato in itinere il raggiungimento degli obiettivi prefissati?
28. Sono stati coinvolti esperti di settore esterni all'università? Se sì, che scelta è stata effettuata nella loro selezione?
29. Sono state riscontrate delle difficoltà nello scouting di clienti che rispettassero i criteri di IN.TRA? Se sì, quali sono state tali difficoltà?
30. È stato creato del materiale permanente sull'esperienza (report, pubblicazioni, ecc.)?
31. L'esperienza è stata diffusa sia all'interno che all'esterno dell'istituzione? Se sì, che riscontri si sono ottenuti?
32. Ritenete che questa esperienza possa creare un legame tra università e mondo del lavoro?
33. Credete che esperienze come questa possano aumentare la mobilità professionale dei laureati, specialmente in ambito europeo?
34. Quali risorse (umane e materiali) si sono rese necessarie per l'esecuzione del progetto? Quali erano già a disposizione e quali no? Che metodi sono stati implementati per ottenere quelle mancanti?
35. Si ha avuto accesso a fondi specificatamente destinati alle istituzioni promotrici di iniziative di service-learning?

36. Prendere parte al progetto UNICORN ha contribuito allo sviluppo di una rete di collaborazione tra università a livello europeo?
37. Si sono create occasioni per altre collaborazioni a livello universitario al di fuori del panorama europeo?
38. Avete incontrato delle difficoltà nell'implementazione di un corso di service-learning nel nostro Dipartimento? Se sì, quali?
39. Ci saranno dei cambiamenti nella struttura del corso di service-learning per l'a.a. 2022/2023?
40. Ritenete che il corso di service-learning possa inserirsi stabilmente nell'offerta didattica del Dipartimento?
41. Quale sarà il futuro di IN.TRA?