

La relazione tra scuola e territorio nelle esperienze di *Service Learning* nel Movimento delle Avanguardie Educative

The relationship between schools and territory in the Service-Learning experiences from the *Avanguardie Educative* Movement

Massimiliano Naldini^a, Lorenza Orlandini^{b1}

^a Indire, m.naldini@indire.it

^b Indire, l.orlandini@indire.it

ABSTRACT

The pandemic period has highlighted the need for a whole-school approach to respond to emerging critical issues (educational poverty, learning loss, school dropout) in school systems. This approach involves collaboration between schools and the external community and gives rise to a participatory process for building educational opportunities that combines learning objectives and the enhancement of internal and external social capital. In addition to normative devices, school governance can use, for the construction of the relationship with the outside world, some pedagogical approaches, such as Service-Learning, that foster the connection between learning subjects and objects of study, which take place in real-life contexts. This paper presents an initial content analysis of Service-Learning experiences aimed at identifying issues characterizing the relationship between schools and the local area.

SINTESI

Il periodo pandemico ha evidenziato la necessità di un approccio globale e integrato per rispondere alle criticità emergenti (povertà educativa, *learning loss*, dispersione scolastica) dei sistemi scolastici. Tale approccio prevede la collaborazione tra scuola e comunità esterna; ciò significa dar vita a un processo partecipato per la costruzione di un'offerta formativa capace di coniugare obiettivi di apprendimento e valorizzazione del capitale sociale interno ed esterno. Oltre ai dispositivi normativi, le *governance* scolastiche possono utilizzare, per la costruzione della relazione con l'esterno, alcuni approcci pedagogici, come il *Service Learning*, che favoriscono la connessione tra soggetti in apprendimento e oggetti di studio, svolgendosi in contesti di vita reale. Il contributo presenta una prima analisi dei contenuti delle esperienze di *Service Learning*, volta a individuare le tematiche caratterizzanti la relazione tra scuole e territorio.

KEYWORDS: educational system, Service-Learning, school-territory relationship, educational community, educational innovation

PAROLE CHIAVE: sistema formativo, *Service Learning*, relazione scuola-territorio, comunità educante, innovazione scolastica

¹ Sebbene il contributo sia frutto di una riflessione comune degli autori, il paragrafo 2 è da attribuire a Lorenza Orlandini mentre il paragrafo 3 è da attribuire a Massimiliano Naldini. Il paragrafo 1 e le conclusioni sono stati sviluppati da entrambi gli autori.

Introduzione

La relazione tra scuola e territorio è tornata al centro del dibattito sul futuro dell'istituzione e degli orientamenti che guidano i sistemi educativi nel corso della pandemia da COVID-19. L'emergenza sanitaria e gli effetti provocati o accelerati (povertà educativa, *learning loss*, dispersione scolastica) hanno evidenziato la necessità di una presa in carico di tali emergenze secondo un approccio globale e integrato (*whole school approach*), in cui scuola e comunità operano sinergicamente. Tale approccio richiama il coinvolgimento dell'intera comunità scolastica (dirigenti scolastici, personale docente e non docente, studenti e studentesse, genitori e famiglie) in un'azione coesa, collettiva e collaborativa, in stretta cooperazione con i soggetti interessati esterni e con la comunità tutta (Commissione europea, 2020). La relazione tra scuola e territorio è un tema presente nella normativa scolastica italiana, rafforzato, a partire dalla fine degli anni Novanta, con il Decreto del presidente della Repubblica n. 275 del 1999, il quale ha introdotto l'autonomia didattica e organizzativa per le istituzioni scolastiche; in particolare, gli articoli 3 e 4 richiamano la connessione tra le esigenze educative dei diversi indirizzi di studio e quelle del contesto sociale, culturale ed economico.

In relazione a tali finalità, i dirigenti scolastici sono chiamati a impegnarsi per attivare rapporti con enti locali e istituzioni culturali, sociali ed economiche operanti sul territorio. In Italia, in continuità con questi orientamenti, sono state avviate, nel corso degli anni, esperienze come *Città educativa*², *Scuole aperte partecipate*³, *Comunità educante* e *Città Amiche dei bambini*⁴; infine, le esperienze di *Patti territoriali* rivisti alla luce delle opportunità offerte dal Piano Scuola Estate 2021⁵, con l'introduzione dei Patti educativi di comunità⁶. L'indirizzo che emerge è quello di considerare la scuola come parte integrante e proattiva di un percorso educativo allargato ad altri luoghi, occasioni e processi rispetto a quelli svolti tradizionalmente all'interno delle aule e degli edifici scolastici.

L'idea di un processo educativo relegato non soltanto all'ambiente scolastico, ma partecipato dalla comunità nel suo complesso era evidente già nel 1972 con il Rapporto Faure dell'UNESCO, che affermava come non fosse più possibile delegare la trasmissione del sapere alla scuola intesa come «una struttura unica, verticale e gerarchica, come corpo separato rispetto alla società». Nella tradizione

² Per un approfondimento sull'esperienza delle *Città educative*, si vedano i link: <https://www.edcities.org/>; http://www.comune.torino.it/citedu/doc/ctd_ita.pdf.

³ Alcune informazioni sull'esperienza delle *Scuole aperte partecipate* sono accessibili nel sito di Labsus: <https://www.labsus.org/progetti/scuole-aperte-partecipate-in-rete/>.

⁴ Il programma *Città Amiche dei bambini e degli adolescenti* (*Child-Friendly Cities Initiative – CFCI*) è un'iniziativa dell'UNICEF e dal Programma delle Nazioni Unite per dare seguito alle risoluzioni della 2° Conferenza delle Nazioni Unite sugli insediamenti umani (Habitat II), a seguito del riconoscimento del benessere dei minorenni come indice di un ambiente sano, di una società democratica e di un'amministrazione locale efficiente.

⁵ Per indicazioni sul Piano Scuola Estate 2021, si veda: <https://pianoestate.static.istruzione.it/>.

⁶ Per una panoramica sullo stato dell'arte dei Patti educativi di comunità in Italia, si veda il rapporto curato da Indire e Labsus: *Le scuole da beni pubblici e beni comuni. Rapporto Labsus 2022 sull'amministrazione condivisa dell'educazione*. Sito: <https://www.labsus.org/rapporto-labsus-2022/>.

pedagogica italiana, questo orientamento trova riscontro nella proposta di sistema formativo allargato e integrato. Si tratta di aprire i sistemi formativi alle opportunità presenti all'esterno, facendo incontrare, quindi, la dimensione spaziale (il fuori della scuola), con quella temporale (in particolare, il tempo pieno), con l'obiettivo di rompere con le pratiche educative e didattiche tradizionali, basate sulla trasmissione di conoscenze, e con gli spazi di apprendimento tradizionali, come l'aula scolastica, per ripensare le metodologie in ottica laboratoriale. Occorre perciò contaminare il lavoro degli insegnanti con attività educative «che non hanno più niente del fare scuola» (De Bartolomeis, 1983, pp. 2–3). De Bartolomeis, in tal senso, richiama il ruolo delle Scienze dell'Educazione, affinché esse utilizzino, in modo originale, la problematica del territorio nella sua varietà, inteso come un sistema a più variabili su cui elaborare piani di intervento (*Ibidem*, p. 25–32).

L'idea di sistema formativo integrato fa riferimento a una visione che si è diffusa a partire dagli anni Ottanta, centrata sull'interdipendenza e sull'integrazione della scuola, concepita come istituzione primaria per l'educazione, e le altre istituzioni educative (famiglia, comunità sociale, lavoro e comunità religiose, ecc.) presenti nel contesto territoriale di riferimento. Questa visione e la riflessione conseguente, sostenute da Franco Frabboni (1981), si basano sulla presa di consapevolezza della crisi dell'istituzione scuola e della perdita di capacità formativa. A ciò va aggiunta anche una concezione rinnovata di territorio, dovuta al progressivo decentramento istituzionale da un punto di vista geografico e come comunità caratterizzata da specifici elementi economici, culturali e sociali.

Il rischio che gli individui corrono in questa situazione di policentrismo formativo riguarda l'esposizione a occasioni formative promosse da una pluralità di istituzioni ed enti che possono acutizzare le disuguaglianze e segmentare i processi disorientando i soggetti. Per ovviare a questa possibile deriva, l'idea di sistema formativo integrato proposta si basa, quindi, sulla relazione reciproca tra scuola e territorio, presupposto fondamentale per la formazione complessiva dei soggetti (studenti/esse, lavoratori/trici e cittadini/e). Tale relazione si realizza grazie al coordinamento tra le agenzie educative, per valorizzare e utilizzare al meglio le risorse e il capitale sociale presenti sul territorio di riferimento.

Da un punto di vista normativo, la scuola può utilizzare dispositivi e strumenti previsti dalla Decreto del presidente della Repubblica n. 275 del 1999 sull'autonomia scolastica per la costruzione della relazione con il territorio. L'autonomia consente, infatti, alle *governance* scolastiche di definire e realizzare la propria proposta educativa come risposta al contesto territoriale in cui è inserita (Tosolini, 2020). Di conseguenza, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) si configura come il documento in cui prende forma e si realizza la progettualità educativa della scuola, in cui sono rintracciabili gli elementi caratterizzanti la sua relazione con il territorio. Se, da un lato, la normativa scolastica presenta e propone dispositivi in grado di connettere scuola e territorio, la costruzione dell'offerta formativa tra dentro e fuori l'istituzione scolastica necessita di approcci pedagogici capaci di orientare questa relazione verso la realizzazione di percorsi formativi significativi per studenti e studentesse di qualità.

Tra i dispositivi a cui la scuola può far riferimento, in relazione alle specifiche finalità, possiamo considerare l'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica, per le scuole di ogni ordine e grado, e i Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO), esclusivamente per le scuole secondarie di II grado.

La legge n. 19 del 2019, infatti, ha introdotto nelle scuole italiane l'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica, con l'obiettivo di contribuire a formare cittadini responsabili e attivi e promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale delle comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri di ciascuno. In relazione a ciò, le 33 ore dedicate a questo insegnamento possono rappresentare uno spazio curricolare per la costruzione di esperienze di apprendimento basate sulla relazione e sulla collaborazione con soggetti esterni alla scuola e per il raggiungimento degli obiettivi formativi previsti dai nuclei tematici dell'insegnamento.

L'insegnamento dell'Educazione Civica si propone, quindi, come un'occasione di rinnovamento metodologico e curricolare, basata sulla realizzazione di percorsi di apprendimento in contesti di vita reale, in grado di mettere in pratica conoscenze e competenze apprese in aula, rafforzando e arricchendo di significati la relazione tra dentro e fuori la scuola.

Altro ambito per la costruzione della relazione con l'esterno è rappresentato dai Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento (PCTO) che, dal 2018, hanno ampliato l'aspetto formativo e sociale degli ex progetti di Alternanza Scuola-Lavoro connettendo scuole, realtà produttive, Terzo settore ed enti locali nella costruzione di esperienze di apprendimento formative e motivanti. I PCTO coniugano la dimensione della formazione in aula con quella che avviene all'interno di contesti esterni alla scuola, grazie al coinvolgimento di soggetti terzi (imprese, associazioni, enti, ecc.) e in relazione agli obiettivi dei differenti percorsi di studio. Educazione Civica e PCTO possono rappresentare un'opportunità per la progettazione di interventi in cui la scuola mantiene la propria centralità educativa rispetto alla progettazione dei processi di apprendimento, supportata dalla stipula di accordi, protocolli e patti territoriali, in grado di sviluppare competenze trasversali spendibili nel mondo del lavoro, *life skills* o abilità sociali, cognitive e personali.

Nel momento in cui la comunità esterna diventa soggetto proponente nei confronti della scuola, è possibile sfruttare quanto previsto dai Patti educativi di comunità, i quali, interpretando il principio di sussidiarietà della Costituzione, si basano sulla compartecipazione intersettoriale per definire gli aspetti realizzativi di progetti didattici e pedagogici legati a specificità e a opportunità territoriali.

1. La relazione tra scuola e territorio nella cornice pedagogica del *Service Learning*

I dispositivi descritti nel paragrafo introduttivo delineano il perimetro della relazione tra dentro e fuori la scuola, consentendone la fattibilità e permettendone

la concretizzazione. Tali dispositivi, però, in mancanza di una visione pedagogica, rischiano di rimanere privi di un'effettiva trasposizione didattica, con la possibilità di essere percepiti e organizzati come attività didattiche episodiche e prive di connessione con il curriculum scolastico. Le opportunità derivanti dalla relazione tra scuola e territorio, invece, devono contribuire alla costruzione di una visione di scuola che integra il concetto di comunità. Il territorio, quindi, diventa parte integrante del curriculum e delle attività educative e, in questa relazione, anche gli spazi di apprendimento si aprono verso l'esterno e all'insieme delle relazioni che lo caratterizzano, generando e favorendo la connessione tra le opportunità derivanti dai contesti formali e non formali (Bartolini et al., 2022).

La costruzione di un'idea di scuola aperta al territorio si basa sullo sviluppo e sul radicamento di una visione educativa corrispondente a un'offerta formativa e a esperienze didattiche espressione di questo orientamento. La relazione, dunque, tra scuola e territorio, oltre a essere biunivoca, si sviluppa attraverso esperienze, strategie e approcci a sostegno di tale connessione, sfruttando le potenzialità dell'apprendimento in contesti formali e informali. Il presente contributo si concentra sull'approccio pedagogico del *Service Learning* o apprendimento-servizio solidale (Tapia, 2006; Furco, 1996; Fiorin, 2016; Orlandini et al., 2020), che permette di strutturare la relazione tra scuola e territorio all'interno di una cornice valoriale finalizzata all'acquisizione da parte degli studenti di competenze disciplinari, trasversali, di orientamento e comportamenti prosociali per superare l'episodicità e la frammentarietà degli interventi (Forum DD, 2021), contribuendo alla crescita di una comunità più ampia. Questo approccio si collega all'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984) e facilita la connessione tra gli studenti e l'oggetto di studio (Dewey, 1938), lavorando con e per la comunità di riferimento, secondo il principio di reciprocità (Tapia, 2006).

In seguito alla pandemia da COVID-19 e alla conseguente emergenza sanitaria, sono emerse le fragilità dei sistemi economici, sociali ed educativi e la loro stretta interconnessione, sottolineando il ruolo trasformativo dell'educazione nel favorire i cambiamenti sociali necessari, nella formazione delle competenze dei lavoratori per il XXI secolo e nel garantire il diritto universale all'istruzione (UNESCO, 2021). Tra le pedagogie che supportano tali orientamenti, il *Service Learning* (SL) rappresenta una cornice di riferimento per sviluppare esperienze di cooperazione e solidarietà, permettendo a tutti di partecipare attivamente all'interno della propria comunità (UNESCO, 2021, p. 60).

Nel paragrafo precedente è stata delineata una possibile relazione tra scuola e comunità nel quadro dei dispositivi disponibili (Educazione Civica, PCTO, Patti educativi), assumendo il SL come approccio che orienta, dal punto di vista educativo e di progettazione didattica, questa relazione. Il SL, o apprendimento-servizio solidale (ASS), permette la progettazione di percorsi educativi capaci di connettere la scuola con il contesto esterno. Il punto di partenza, infatti, è un tema o un problema presente nel territorio, rispetto al quale la scuola, come presidio culturale, è chiamata a rispondere in collaborazione con la comunità di riferimento. Numerose sono le definizioni presenti in letteratura, la cui sintesi può essere

ricondata a due orientamenti: considerare il SL come una filosofia o come una pedagogia. Nel primo caso, si accentua la dimensione etica e di sviluppo delle competenze democratiche connesse all'approccio orientato all'impegno civico, alla partecipazione e all'esercizio democratico all'interno di una comunità; nel secondo, invece, il SL è considerato come tecnica e architettura per la costruzione del curriculum scolastico (Mortari, 2017), diventando elemento identitario. Il SL, quindi, richiama e necessita di una modalità di connessione tra scuola e territorio basata sull'interazione (Tosolini, 2020), sull'apertura, sul dialogo e sullo scambio. Ciò consente di costruire un'offerta formativa realmente rappresentativa di questa relazione, in grado di raggiungere gli obiettivi di apprendimento, collegati alle discipline, la conoscenza del territorio, in ottica di costruzione di un curriculum locale, e avere un impatto positivo sulla comunità, in termini di consapevolezza, crescita collettiva e valorizzazione del capitale sociale (Cecchini et al., 2020).

Tra i principi identitari⁷ del SL (Furco, 1996; Tapia, 2006; Fiorin, 2016; Stark, 2016), la relazione con il territorio di riferimento è descritta dall'elemento "creazione di partnership", in cui è prevista l'attivazione e il consolidamento di alleanze e collaborazioni con gruppi, enti e organizzazioni del territorio le quali impegnano l'intera comunità educante nella pianificazione, progettazione ed esecuzione del percorso di SL⁸. Nel corso della realizzazione delle attività, dunque, ciò si traduce nell'attivazione di un dialogo costante e costruttivo tra i soggetti coinvolti (docenti, studenti e interlocutori esterni), per consentire l'acquisizione degli obiettivi di apprendimento attraverso le attività di servizio progettate, la valutazione del servizio realizzato da parte dei fruitori e, infine, lo sviluppo di capacità nei soggetti per trarre vantaggio dal servizio realizzato, in termini di impatto e miglioramento della comunità (Sigmon, 1979). In tal senso, perciò, il SL rappresenta un'occasione per sfruttare il contesto esterno come contenuto e ambiente di apprendimento (Giunti & Orlandini, 2019), avvalendosi delle metodologie basate sull'esperienza e sull'azione diretta all'interno della comunità. Ciò consente la realizzazione di percorsi in cui studenti e studentesse sono effettivamente coinvolti e considerati come protagonisti attivi e le attività sono ricche di significati, perché partono da interessi, temi e problemi realmente vissuti e sentiti.

In questo scenario, l'apprendimento-servizio assume i connotati di un approccio educativo in grado di generare, sostenere e consolidare reti a livello locale, le quali collegano la scuola con la comunità. La prassi progettuale e didattica, collegata alle attività proposte dai percorsi, promuove lo sviluppo di un'intelligenza territoriale (Pignalberi, 2020) per la realizzazione di processi di apprendimento collettivo in

⁷ Gli elementi identitari del SL sono: significatività dell'attività di servizio, il collegamento tra obiettivi di apprendimento e di servizio, il protagonismo di studenti e studentesse, la riflessione costante, il collegamento con il curriculum, la comprensione delle diversità, il monitoraggio costante, durata e intensità commisurate al raggiungimento degli obiettivi, creazione di *partnership* e la comunicazione interna ed esterna.

⁸ Solitamente un percorso di apprendimento servizio si struttura in cinque fasi (Motivazione, Diagnosi, Pianificazione, Esecuzione e Chiusura) che sono attraversate da tre processi trasversali (Riflessione, Valutazione e Comunicazione).

grado di coinvolgere tutti i partecipanti. L’oggetto di tali processi è situato nel contesto, spesso esterno alla scuola, e si delinea come pratica collaborativa e cooperativa (UNESCO, 2021) con cui raggiungere obiettivi disciplinari, acquisire competenze trasversali, sperimentare occasioni di impegno civico e assumere comportamenti prosociali. In questa relazione, dentro e fuori la scuola, il territorio si configura come spazio di apprendimento in cui il soggetto ha l’opportunità di partecipare attivamente, interagire con altri interlocutori (il gruppo di pari, i docenti, la comunità), mettendo in pratica conoscenze, competenze e abilità.

2. Quando il territorio entra in classe: esperienze di *Service Learning* dentro e fuori la scuola

Nel contesto di Avanguardie Educative (AE), l’osservazione e lo studio delle pratiche didattiche hanno permesso di individuare esperienze di apprendimento-servizio dove il territorio è elemento comune utile allo sviluppo di competenze (Chipa et al., 2021).

Il SL in AE rappresenta l’idea di scuola aperta al territorio, in quanto è caratterizzato da alcuni elementi identitari (Figura 1), che lo distinguono da altre esperienze di connessione tra la dimensione interna e quella esterna della scuola (esperienze sul campo, tirocini, attività di volontariato, servizio civile, ecc.).

<p>ATTIVITÀ DI SERVIZIO SIGNIFICATIVA: IL SL È UN SERVIZIO RICCO DI SIGNIFICATI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gli obiettivi di servizio sono ben definiti • L’esperienza di SL è adatta all’età degli studenti e ai loro bisogni formativi • L’esperienza di SL risponde agli interessi degli studenti. <p>CURRICOLARE: IL SL È COLLEGATO AL CURRICOLO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gli studenti si muovono all’interno del curricolo previsto (il SL prevede l’azione di servizio alla comunità all’interno degli apprendimenti curricolari) • Gli obiettivi di apprendimento sono ben definiti • L’esperienza di SL favorisce il trasferimento di conoscenze e competenze da una disciplina all’altra (ha valore interdisciplinare) <p>RIFLESSIONE COSTANTE: IL SL STIMOLA L’ATTIVITÀ RIFLESSIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tutti i protagonisti dell’esperienza riflettono sui bisogni reali del proprio territorio e individuano possibili soluzioni • Tutti i protagonisti dell’esperienza mettono in discussione le proprie credenze e le proprie opinioni al fine di esplorare e comprendere il loro ruolo e le loro responsabilità come cittadini (sviluppo di competenze civiche negli studenti) <p>COMPNDERE LE DIVERSITÀ: IL SL PROMUOVE LA COMPRESIONE DELLA DIVERSITÀ</p> <ul style="list-style-type: none"> • L’esperienza di SL stimola l’analisi dei diversi punti di vista al fine di comprendere le differenti prospettive • L’esperienza di SL sviluppa competenze in termini di soluzione dei conflitti e di attivazione di processi decisionali di gruppo • L’esperienza di SL stimola il riconoscimento e il superamento degli stereotipi e facilita la comprensione culturale e etica <p>PROTAGONISMO DEGLI STUDENTI: IL SL VALORIZZA LA PARTECIPAZIONE ATTIVA DEGLI STUDENTI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gli studenti svolgono un ruolo attivo in tutte le fasi del progetto (pianificazione, implementazione, valutazione) • Gli studenti sono coinvolti nei processi decisionali • Il SL offre agli studenti l’opportunità di essere protagonisti e di prendere decisioni 	<p>PARTNERSHIP: IL SL CREA PARTNERSHIP SUL TERRITORIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il SL prevede il coinvolgimento diretto di studenti, docenti, famiglie, membri delle comunità, aziende, ecc. in tutte le fasi del percorso • Tutti i partecipanti condividono una visione comune e si considerano l’uno per l’altro una risorsa necessaria • Sono organizzati frequenti incontri tra tutti i partecipanti al fine di condividere ed eventualmente rinegoziare il piano di lavoro e gli obiettivi <p>MONITORAGGIO COSTANTE DEGLI OBIETTIVI DI SERVIZIO E DI APPRENDIMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • È misurabile il raggiungimento di obiettivi sensibili per la comunità locale e di obiettivi formativi • Le attività di valutazione e monitoraggio sono pianificate per ogni fase del progetto, permettendo di analizzare i successi e le difficoltà del percorso in un’ottica di miglioramento • La scuola riflette sui contenuti appresi, sulla qualità dell’intervento e sull’impatto del percorso. <p>DURATA E INTENSITÀ: IL SL PREVEDE UNA DURATA E UNA INTENSITÀ SUFFICIENTI A GARANTIRE REALI CAMBIAMENTI NELLA COMUNITÀ</p> <ul style="list-style-type: none"> • L’esperienza di SL prevede l’attuazione delle 5 fasi (Motivazione, Diagnosi, Ideazione e pianificazione, Esecuzione, Chiusura e valutazione) e dei 3 processi (Riflessione, Documentazione e comunicazione, Valutazione e monitoraggio) • L’esperienza di SL prevede una durata sufficiente per rispondere ai bisogni del territorio e raggiungere gli obiettivi di apprendimento • L’esperienza di SL contiene gli elementi che ne consentono la replicabilità.
--	---

FIGURA 1 – GLI ELEMENTI IDENTITARI DEL SL

Da questi elementi (Furco, 1996; Tapia, 2006; Fiorin, 2016; Stark, 2016) è stata sviluppata una scheda narrativa (Clandinin, 2007), con l’obiettivo di individuare esperienze di SL in linea con essi (Tabella 1).

Informazioni generali	• Dati sull’esperienza
Denominazione della scuola	

Titolo del percorso di SL	
Classi, studenti e docenti coinvolti	
Discipline coinvolte	
Periodo di svolgimento del percorso	
Contesto scolastico	<ul style="list-style-type: none"> • [Descrizione del contesto scolastico dal punto di vista geografico, sociale ed economico]
Breve descrizione del progetto e delle attività	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Input</i> narrativi
Obiettivi del percorso di SL	<ul style="list-style-type: none"> • Il tema/problema da cui parte il percorso di SL è.... i destinatari a cui si riferisce sono... • Gli obiettivi di apprendimento del percorso di SL sono...
Fasi e processi	<ul style="list-style-type: none"> • La motivazione su cui si basa è il percorso è... • Il problema di partenza è ... Il suo impatto nella comunità è... Gli studenti sono motivati a sviluppare questo percorso perché... La comunità è stata coinvolta per... • [Descrivi la tua esperienza di SL secondo le 5 fasi (Motivazione, Diagnosi, Pianificazione, Esecuzione, Chiusura) e i 3 processi trasversali (Riflessione, Documentazione e Comunicazione, Valutazione e Monitoraggio)]
Relazione con la comunità esterna alla scuola	<ul style="list-style-type: none"> • I partner che hanno partecipato attivamente al percorso sono... • [Descrivi alcune delle interazioni avute con le famiglie, la comunità, gli enti locali, ecc., focalizzandoti sulle strategie di comunicazione e partecipazione e sugli eventuali finanziamenti ottenuti]
Realizzazione	<ul style="list-style-type: none"> • Il percorso persegue come obiettivi di apprendimento... e come obiettivi di servizio... • [Indica eventuali altri obiettivi che ritieni importanti]

TABELLA 1 – SCHEDA NARRATIVA

Inviata ai dirigenti scolastici e ai docenti referenti delle scuole capofila e adottanti l’idea “Dentro/fuori la scuola – Service Learning”, la scheda ha permesso di raccogliere le esperienze al centro della riflessione condotta in questo articolo.

Le schede sono state inviate alle 204 scuole coinvolte dal 2016 al 2022. Tra le schede restituite sono state prese in considerazione le 49 schede interamente compilate e selezionate in relazione alla connessione con i principi identitari del SL. L’analisi dei contenuti delle schede (Semeraro, 2014) è stata ricorsiva e

negoziata all'interno del gruppo di ricerca attraverso momenti di confronto, in modo da giungere da una prima codifica esplorativa a raggruppamenti generali (Schilling, 2006).

Questa prima fase di analisi ha permesso di individuare alcuni nuclei tematici (Mortari & Ghirotto, 2019), caratterizzanti la relazione tra scuola e territorio nei percorsi di SL analizzati. Di seguito, è riportata una sintesi e una breve descrizione dei nuclei emersi.

- Valorizzazione e recupero della storia del territorio in cui la scuola è situata, attraverso la riscoperta di antiche tradizioni, rilette alla luce del contesto attuale, al fine di promuoverne la conoscenza nelle nuove generazioni e favorire il dialogo intergenerazionale.
- Sostenere la promozione del patrimonio artistico e culturale, attraverso lo sviluppo di strumenti e servizi (punti informativi fisici e virtuali, materiali pubblicitari, eventi dedicati), per avvicinare l'utenza turistica e la popolazione, favorendo una corretta conoscenza e una fruizione consapevole del territorio.
- Gestire le emergenze, con particolare riferimento all'integrazione di migranti all'interno della comunità scolastica e in quella esterna, in un'ottica di sinergia e parallelismo degli interventi, al fine di consentire un accrescimento reciproco orientato al superamento di stereotipi e pregiudizi.
- Sviluppare servizi per la popolazione, per facilitare l'accesso a informazioni che consentono alla cittadinanza di dialogare con gli enti locali e territoriali, al fine di superare gli steccati rigidi imposti, per esempio, dal *digital divide*, dall'analfabetismo digitale o di ritorno.
- Posizionare la scuola come presidio culturale e sociale per il territorio, in grado di rappresentare un punto di riferimento per gli studenti e per la comunità più ampia, soprattutto nei contesti di particolare disagio e povertà educativa.

In questo paragrafo, sono riportate le esperienze di apprendimento-servizio in cui la dimensione della relazione tra scuola e territorio ripercorre i nuclei tematici individuati ed è funzionale allo sviluppo di un'intelligenza territoriale in relazione a tematiche specifiche emergenti dal contesto di riferimento.

La relazione tra scuola e territorio emerge nelle esperienze dell'ISI "Sandro Pertini" di Lucca (Orlandini & Lotti, 2022) e dell'IC "Amerigo Vespucci" di Vibo Marina in provincia di Vibo Valentia (Chipa, Orlandini & Lotti, 2021), con la necessità di conoscere, valorizzare e recuperare il contesto in cui la comunità opera; analizzando i bisogni, si sono progettate e realizzate attività che hanno rinforzato il legame rispetto all'ambiente in cui la scuola è calata.

L'ISI "Sandro Pertini" di Lucca, nel corso degli anni, si è proposto come attore di una rivalutazione del territorio, innescando sinergie con partner istituzionali (Progetto UNICEF – "Città amica dei bambini") e privati. Tale sinergia ha portato nel 2020 al riconoscimento di Lucca come "Learning City" UNESCO e "Città dei bambini", grazie anche all'apporto dell'istituto "Sandro Pertini", il quale, partendo

dai PCTO, ha sviluppato attività di apprendimento-servizio con una forte connessione con il territorio. Il progetto che ha portato la scuola di Lucca a collocarsi all'interno del Movimento Avanguardie Educative come scuola capofila per il *Service Learning* è legato alla valorizzazione dell'attività turistica. Partendo dall'analisi dei bisogni del territorio, è stata rilevata la necessità di riaprire un *Infopoint* turistico, che il Comune non riusciva a gestire per mancanza di personale. Gli studenti dell'indirizzo turistico, insieme ai loro docenti e a esperti del settore, si sono prima formati e poi impegnati nell'apertura del punto informativo, ricollegando i saperi disciplinari alle competenze trasversali e contribuendo in maniera significativa a valorizzare e potenziare l'offerta di promozione turistica della città lucchese.

Se l'esperienza dell'ISI "Sandro Pertini" si inserisce in un contesto di promozione turistica ben avviato e consolidato, le azioni intraprese dall'IC "Amerigo Vespucci" di Vibo Marina cercano di rispondere a una necessità legata all'emergenza migranti. L'arrivo sul territorio di un sempre crescente numero di minori stranieri, anche non accompagnati, ha creato il bisogno di attuare non solo azioni di accoglienza, ma anche progetti di inclusione che necessariamente passavano dall'inserimento dei giovani migranti in percorsi di istruzione e formazione. La scuola di Vibo Marina ha promosso l'inclusione sfruttando le differenze linguistiche e culturali, attraverso l'uso della lingua straniera come veicolo di conoscenza, e ha favorito la comprensione potenziando le competenze linguistiche degli studenti. L'attività didattica così progettata ha portato al coinvolgimento della comunità locale nell'accogliere i nuovi compagni di classe nel tessuto sociale, appoggiandosi al ruolo delle famiglie e di tutta la comunità educante.

Allo stesso tempo, altre esperienze, come quella dell'ISI "Sandro Pertini" di Alatri (FR), dell'IS "Europa" di Pomigliano d'Arco (NA) e dell'ISIS di Follonica in provincia di Grosseto (Lotti & Orlandini, 2022), hanno portato alla valorizzazione del capitale sociale, facilitando il rapporto tra istituzioni e comunità e creando anche servizi al cittadino rispondenti a un bisogno comune.

L'ISI di Alatri ha promosso servizi solidali rivolti alla cittadinanza, integrandoli alle attività più strettamente didattiche. Sfruttando i percorsi di formazione in ambito tecnico e scientifico, studenti e docenti hanno avviato attività denominate *Multiservice* e mirate a fornire al territorio servizi di tipo ambientale, come l'analisi delle acque e dell'olio prodotto da soggetti locali, sostenendo così la comunità dal punto di vista della qualità della vita, del benessere e della sicurezza alimentare.

Anche l'ISIS "Europa" ha sfruttato dei bisogni del territorio per attuare azioni di collaborazione con gli enti locali, fornendo al cittadino servizi telematici. La volontà della comunità educante di rinforzare il senso di appartenenza e partecipazione alla vita democratica ha prodotto progetti rivolti al cittadino, in modo che, anche attraverso l'uso della tecnologia, si favorissero servizi telematici in grado di facilitare il dialogo con l'amministrazione pubblica.

Nell'ottica di rispondere a un bisogno della comunità, gli studenti dell'istituto professionale di Follonica hanno progettato e realizzato un doposcuola per gli

alunni degli istituti comprensivi della zona. La necessità di sostenere le famiglie con un servizio di accompagnamento dei bambini e dei ragazzi nelle attività di studio ha permesso agli studenti dell'ISIS, in continuità con il loro corso di studi, di mettere in campo competenze disciplinari e trasversali, dando alla scuola un ruolo nel contesto territoriale più ampio e articolato.

Contestualmente, le attività di SL prese in esame dal gruppo di ricerca hanno promosso in molti casi la rigenerazione degli spazi interni alla scuola e anche del contesto urbano, restituendo porzioni di territorio alla fruizione da parte della comunità, consolidando così il rapporto tra scuola e territorio inteso come luogo di relazione tra individui, società e spazio (Giorda & Puttilli, 2011).

Ne è un esempio l'esperienza dell'ICS "46 Scialoja Cortese" di Ottaviano (NA), dove gli studenti, sotto la supervisione di ufficiali della polizia municipale, hanno percorso il tragitto casa-scuola alla scoperta del territorio cittadino, andando a individuare le caratteristiche del contesto e le sue problematiche. Da questa osservazione, nasce il progetto di riqualificazione di uno spazio urbano privato abbandonato, riqualificato come orto didattico. L'orto è diventato nel corso delle attività anche un luogo di incontro e di collaborazione per tutta la comunità ed è stato anche di stimolo per abbellire la scuola grazie all'impegno degli studenti: la scalinata di cemento viene colorata e diventa il simbolo di una comunità educante aperta al contesto territoriale e collaborante con esso.

Conclusioni

Le esperienze di SL analizzate e presentate hanno l'obiettivo di descrivere come sia possibile strutturare una relazione tra dentro e fuori la scuola, impattante in maniera significativa sulla progettazione didattica, sulla struttura organizzativa scolastica e sulla dimensione curricolare. La significatività di un'esperienza che si estende oltre le mura scolastiche è descritta da Francesco De Bartolomeis nel volume *Fare la scuola fuori della scuola* (Firenze, Nuova Italia, 1983) come il «collegamento programmato e sistematico della scuola con le varie realtà esterne» (p. 29). Nei percorsi di SL analizzati, infatti, emerge il contributo di tale approccio alla costruzione di questo tipo di relazione: le attività, infatti, prevedono la realizzazione di percorsi dentro e fuori la scuola, con il coinvolgimento della comunità di riferimento, anch'essa soggetto in formazione e, attraverso la costruzione di *partnership*, esse permettono un arricchimento in termini di contenuti e competenze. La reciprocità è uno dei valori, insieme alla solidarietà, alla base del SL. Esso è capace di dar vita a un circolo virtuoso tra scuola e comunità, con benefici per entrambe in termini di acquisizione di competenze e di servizi offerti e fruiti (Tapia, 2006).

I dispositivi messi a disposizione dalla normativa rappresentano un perimetro di riferimento per la progettazione di questa relazione che necessita, però, di una visione pedagogica e di modalità organizzative e di *governance* affinché passi da elemento accessorio dell'offerta formativa scolastica a principio identitario e caratteristico. Alcune delle realtà presentate, infatti, hanno portato avanti le

esperienze di SL anche durante la pandemia, con il ricorso totale alla Didattica a Distanza, e prima e successivamente all'impiego della Didattica Digitale Integrata, evidenziando come l'approccio e le sue caratteristiche siano ormai elementi identitari della scuola, funzionali anche alla gestione di un momento delicato come quello vissuto dal sistema scolastico nel corso del *lockdown* nazionale.

Il SL coniuga in maniera operativa competenze disciplinari e trasversali, sostenendo gli studenti nel loro percorso formativo, non solo da un punto di vista didattico, ma anche civile e sociale (come nel caso dell'ISIS di Follonica), stimolando la responsabilità civica in un'ottica di cittadinanza attiva. Inoltre, il SL ha la capacità di mettere in dialogo i vari protagonisti dei percorsi (personale della scuola, studenti, famiglie, partner e altre professionalità del territorio), contribuendo alla costruzione di una comunità educante e in costante apprendimento, supportando, quindi, anche una visione di *long life learning* nell'ottica della *learning city* (come testimonia l'esperienza dell'ISI "Sandro Pertini" di Lucca).

Il contributo del SL nella relazione tra scuola e territorio, infine, si declina in relazione alle specificità dei contesti in cui trova applicazione: nessuna esperienza è perfettamente replicabile altrove, perché risponde a caratteristiche, esigenze e problemi specifici.

Bibliografia

BARTOLINI, R., & MANGIONE, G. (2022). Small Schools: Rethinking the Forme Scolaire for an Educational Compact That Extends to the Community and the Territory. *Formazione & Insegnamento*, 10(2), 14–35.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22_02

CHIPA, S., GIUNTI, C., LOTTI, P., ORLANDINI, L., TORTOLI, L., ET AL. (Eds.). (2021). "Avanguardie educative". *Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola - Service Learning"*. Indire.

CHIPA, S., ORLANDINI, L., & LOTTI, P. (2020). Service Learning at the time of Covid-19 pandemic: the remaking of this educational experience in Italy. In *ICERI2020 Proceedings* (pp. 2017–2022). IATED.

DOI: <https://doi.org/10.21125/iceri.2020.0493>

CECCHINI, C., MERINGOLO, P., & GUIDI, E. (2020). Evaluating activities in service-learning. *Evaluating activities in service-learning*, 47–64.

DOI: <https://doi.org/10.3280/PSC2020-001004>

CLANDININ, D. J. (Ed.). (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Sage Publications.

CLANDININ, D. J., & HUBER, J. (2010). Narrative Inquiry. In P. PETERSON, E. BAKER, & B. MCGAW (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 436–441). DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01387-7>

<https://www.sciencedirect.Com/science/article/pii/B9780080448947013877>

COMMISSIONE EUROPEA. (2020). *Istruzione e formazione 2020. Politica scolastica. Un approccio globale e integrato della scuola nella lotta contro l'abbandono scolastico.*

https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/policy_rec_italian_final.pdf

DE BARTOLOMEIS, F. (1983). *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato.* La Nuova Italia.

DE BARTOLOMEIS, F. (2018). *Fare scuola fuori dalla scuola.* Aracne Editrice.

DEWEY, J. (1938). *Experience and education.* The Macmillan Company.

FABBRONI, F. (1981). *La città educativa verso un sistema formativo integrato.* Cappelli Editore.

FAURE, E. (1972). *Rapporto sulle strategie dell'educazione.* Armando Editore.

FIORIN, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service-Learning.* Mondadori.

FORUMDD. (2021). *Patti Educativi Territoriali e percorsi abilitanti.*

<https://aliautonomie.it/wp-content/uploads/2021/12/ForumDD-Rapporto-Patti-Educativi-Territoriali-con-Allegato.pdf>

FURCO, A. (1996). *Service-learning: A balanced approach to experiential education.*

https://www.shsu.edu/academics/cce/documents/Service_Learning_Balanced_Approach_To_Experimental_Education.pdf

GIORDA, C., & PUTTILLI, M. (Eds.). (2011). *Educare al territorio. Educare il territorio.* Carocci.

GIUNTI, C., & ORLANDINI, L. (2019). Educare alla territorialità attraverso l'approccio pedagogico del Service Learning. *Attualità pedagogiche*, 1(1) 80–92.

<http://www.attualitapedagogiche.it/ojs/index.php/AP/issue/view/2/2>

KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development.* Prentice Hall.

LOTTI, P., & ORLANDINI, L. (2023). L'istituzionalizzazione del Service Learning a supporto della formazione docente. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 296–331.

MORTARI, L. (Ed.). (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile.* FrancoAngeli.

MORTARI, L., & GHIROTTI, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa.* Carocci.

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

ORLANDINI, L., & LOTTI, P. (2022). Il Service-Learning per lo sviluppo interprofessionale della collaborazione scuola-territorio nel quadro del Lifecomp. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 22(2), 160–178.

DOI: <https://doi.org/10.36253/form-13574>

PIGNALBERI, C. (2020). Learning and Territory. Design as a leverage for sustainable development in local communities. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 20(2), 71–85. DOI: 10.13128/form-8457

SCHILLING, J. (2006). On the pragmatics of qualitative assessment: Designing the process for content analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(1), 28–37. DOI: <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.1.28>

SEMERARO, R. (2014). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of Educational Research*, (7), 97–106.

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/267>

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

<https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/IntegratingExpEduc/BooksReports/55.%20service%20learning%20three%20principles.pdf>

STARK, W., GRÖNLUND, H., NORTOMAA, A. I., ARAMBURUZABALA, P., MCILRATH, L., OPAZO, H., ... & MILLICAN, J. (2016). Quality Standards for Service Learning Activities.

<https://blogs.helsinki.fi/europe-engage/files/2016/03/Quality-Standards-Service-Learning.pdf>

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

TOSOLINI, A. (2020). Service Learning e territorio: la scuola come intellettuale sociale. In L. ORLANDINI, S. CHIPA, & C. GIUNTI (Eds.), *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento Avanguardie Educative* (pp. 91–102). Carocci.

UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UN.

<https://unesdoc.unesco.org/permalink/P-70629717-f6f9-49a6-a404-bdc7396c76cc>