



3

Luglio 2025

**Service Learning and Learning City: Exploring School-Community
Collaboration in Local Education Networks¹**

**Service Learning e Learning City: indagine sulla collaborazione tra scuola e
comunità locale nelle reti educative locali**

Patrizia Lotti, Lorenza Orlandini, Simone Consegna, Massimiliano Naldini

INDIRE

p.lotti@indire.it
l.orlandini@indire.it
s.consegna@indire.it
m.naldini@indire.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17339

ABSTRACT

The 2021 UNESCO Report refers to Service Learning (SL) as a pedagogy that integrates learning with a strong sense of purpose. SL is an educational approach that employs collaborative inquiry

¹ Il contributo è frutto del lavoro congiunto di tutte le autrici e autori. Tuttavia, è possibile attribuire i par. 1 e 6 a Patrizia Lotti e Lorenza Orlandini, il paragrafo 2 a Patrizia Lotti, il paragrafo 3 a Lorenza Orlandini, il paragrafo 4 a Massimiliano Naldini e il paragrafo 5 a Simone Consegna.

strategies to address real-world problems. This contribution presents the issues of a descriptive study examining the relationship between SL – which regards the school as educational, social, and cultural centre within the community – and the Learning City (LC), which places the local authority in support of strengthening the educational and social network.

Drawing on the initial findings of a qualitative investigation, the article explores the intersection of these two paradigms and highlights the potential of SL as a methodological framework for realizing Learning Cities' goals. It shows how SL can foster social justice and active citizenship through meaningful, place-based learning experiences. Finally, the article offers recommendations for educational policies and pedagogical practices aimed at nurturing more inclusive and participatory learning communities.

Keywords: service learning, educational community, school-community relationship, lifelong learning, civic engagement.

RIASSUNTO

Il Rapporto UNESCO 2021 indica il Service Learning (SL) come una pedagogia che integra l'apprendimento con un forte senso di scopo. Il SL è un approccio educativo che si avvale di strategie collaborative di indagine, mirate alla soluzione di problemi reali. Questo contributo presenta gli esiti di un'indagine descrittiva sulla relazione tra questo approccio, che considera la scuola un presidio educativo, sociale e culturale all'interno della comunità, e la Learning City (LC), che pone l'ente locale a supporto del rafforzamento della rete educativa e sociale.

Questo articolo esplora l'intersezione tra i due paradigmi attraverso i primi esiti di un'indagine qualitativa, che espone il potenziale del Service Learning come framework metodologico per concretizzare gli obiettivi delle Learning Cities, promuovendo la giustizia sociale e la cittadinanza attiva attraverso esperienze di apprendimento significative e radicate nel territorio. L'articolo offre spunti per politiche educative e pratiche pedagogiche che possano favorire lo sviluppo di comunità di apprendimento più inclusive e partecipative.

Parole chiave: apprendimento-servizio solidale, comunità educante, relazione scuola-territorio, apprendimento permanente, impegno civico.

1. INTRODUZIONE

Il concetto di Learning City (LC) rappresenta una promettente prospettiva per lo sviluppo di comunità sostenibili, accoglienti e orientate all'apprendimento permanente. L'UNESCO, attraverso la Global Network of Learning Cities (GNLC) promuove l'idea di città che utilizzano efficacemente le proprie risorse per favorire l'apprendimento inclusivo e di qualità per tutta la vita. In questo contesto, il Service Learning (SL) emerge come un approccio educativo particolarmente adatto a sostenere gli obiettivi delle Learning Cities (Boffo, Biagioli, 2023). Combinando l'apprendimento accademico con il servizio alla comunità, il SL offre un framework che consente agli studenti di applicare le conoscenze teoriche a problemi reali, sviluppando al contempo competenze civiche e responsabilità sociale (Fiorin, 2016; Mortari, 2017). Nonostante la crescente attenzione internazionale verso questi

due approcci, la letteratura scientifica che esplora specificamente la loro intersezione risulta ancora limitata. Questo articolo intende contribuire a colmare tale lacuna, esplorando le potenziali sinergie tra il SL e il paradigma delle LC, con particolare attenzione alla realtà italiana.

L'articolo espone il quadro di riferimento della ricerca e i primi esiti delle interviste somministrate alle scuole (Dirigente Scolastico o docente referente) delle città di Reggio Calabria, Lucca e Torino impegnate da anni in attività documentate e nella diffusione del SL. In ciascun contesto geografico del territorio italiano (Nord, Centro e Sud) è stata individuata una realtà scolastica in relazione all'esperienza nello sviluppo di percorsi di SL. In particolare: per la città di Torino, il SIES Altiero Spinelli, in quanto scuola Polo per la regione Piemonte individuata dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM) per la diffusione del SL; per la città di Lucca, l'ISI Sandro Pertini, scuola Polo del Movimento delle Avanguardie Educative (AE) di Indire e capofila dell'idea "Dentro/fuori la scuola – Service Learning" e per la città di Reggio Calabria il Polo Tecnico Professionale Righi-Boccioni-Fermi, anch'esso scuola esperta nella realizzazione di percorsi di SL e appartenente alla rete regionale della Calabria.

La presente indagine rappresenta una fase esplorativa nell'ambito di una ricerca più ampia che coinvolgerà tutte le città italiane aderenti alla rete UNESCO delle LC e i relativi soggetti coinvolti. In questa prima fase, l'analisi è stata circoscritta a tre istituti scolastici già riconosciuti per la loro esperienza consolidata in percorsi di SL e per il loro coinvolgimento attivo in reti di promozione e diffusione della metodologia. Tale scelta è motivata dall'esigenza di osservare dinamiche significative in contesti già maturi, dove il SL è integrato nella progettualità educativa. Questo ha permesso di raccogliere dati densi e qualitativamente rilevanti, utili non solo a delineare prime categorie interpretative, ma anche a testare e affinare lo strumento di intervista semi-strutturata in vista della sua utilizzazione su scala più ampia nelle fasi successive della ricerca. Si riconosce tuttavia che la ridotta estensione campionaria limita la generalizzabilità dei risultati. D'altra parte, tale limitazione è comunque coerente con l'obiettivo esplorativo e fondativo di questa prima fase, che funge da base per i successivi sviluppi della ricerca, estendendo l'analisi a un campione più ampio e diversificato di istituzioni scolastiche, enti locali e territoriali e altre realtà associative del terzo Settore coinvolte nei percorsi di SL nonché nelle attività per la LC.

2. CITTÀ CHE APPRENDONO: ORIGINI, EVOLUZIONI E SFIDE

Le LC rappresentano un paradigma di sviluppo urbano fondato sul concetto dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita come motore di trasformazione sociale, economica e culturale (Longworth, 2006). L'assunto fondamentale è che l'educazione in tutte le sue forme costituisce una leva strategica per affrontare le sfide contemporanee della sostenibilità, dell'inclusione sociale e dello sviluppo economico (Osborne, Kearns & Yang, 2013). Si fondano su una visione olistica che supera la tradizionale segmentazione istituzionale, per abbracciare tutti i contesti dell'esistenza, promuovendo l'integrazione tra sistemi formali e opportunità di apprendimento diffuse nel territorio (Kearns & Ishumi, 2012).

Le origini del concetto di *learning city* riconoscono gli agglomerati urbani come un catalizzatore e centro propulsore per l'apprendimento permanente, integrando gli aspetti sociali, economici e educativi (Azara & Marzullo, 2023). Nel 1972, il rapporto UNESCO, *Learning to Be*, ha enfatizzato la necessità di incrementare le opportunità di apprendimento informale e ha proclamato il *lifelong*

learning come un concetto chiave per le future politiche e strategie di sviluppo. Il successivo *Learning: The Treasure Within* del 1996, articolando i quattro pilastri – imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a essere e imparare a vivere insieme – ha sviluppato una visione dell'educazione come processo continuo e multidimensionale, cruciale per lo sviluppo umano integrale. Ulteriori concettualizzazioni della stessa organizzazione sono il *Global Report on Adult Learning and Education* (GRALE) e l'iniziativa *Lifelong Learning for All*, che hanno enfatizzato l'importanza di creare sistemi inclusivi e rispondenti alle esigenze di tutti i cittadini, indipendentemente dall'età e dalla condizione sociale (UIL, 2010). D'altra parte, anche l'OECD fin dagli anni Settanta, ha avviato un progetto per realizzare delle learning city, con l'educazione al vertice delle priorità strategiche di sviluppo. Nell'ambito delle iniziative della Commissione Europea, negli anni Novanta, l'*European Lifelong Learning Initiative* (ELLI) ha avviato un dibattito su cosa fosse una learning city, successivamente il progetto *Towards Europe as a Learning Society* (TELS) ha identificato oltre 80 città dell'apprendimento sulla base di una serie di indicatori (Osborne, Kearns & Yang 2013; Boffo, Biagioli, 2023). Però, il principio di *lifelong learning* alla base dell'approccio UNESCO si distingue da quello dell'OECD e della Commissione Europea per la proposta di una concezione prevalentemente umanistica dell'apprendimento permanente quale fondamento per processi di reale democratizzazione, anziché come visione prettamente funzionalista orientata alla produttività (Nazioni Unite, 2015).

L'approccio dell'UNESCO all'apprendimento nelle città è stato concordato nel 2013, nella prima Conferenza Internazionale di Pechino e successivamente approfondito nel manuale *Guidelines for Building Learning Cities* (2015). Del 2013 è anche la formalizzazione della rete internazionale *Global Network of Learning Cities* (GNLC), che connette città impegnate a implementare strategie di apprendimento permanente per uno sviluppo urbano sostenibile (UIL, 2013). La Dichiarazione di Città del Messico sull'apprendimento sostenibile, adottata nella seconda conferenza internazionale nel 2015, ha poi delineato otto direzioni strategiche e aperto la rete all'adesione di tutte le città degli Stati membri dell'UNESCO che desiderano implementare le caratteristiche principali delle LC. La *Beijing Declaration on Building Learning Cities* e il *Key Features of Learning Cities* hanno fornito il framework concettuale e operativo per lo sviluppo di questi ecosistemi educativi urbani, identificando sei aree chiave di intervento: governance partecipativa e multi-stakeholder; pianificazione inclusiva; mobilitazione e utilizzo delle risorse; accessibilità all'apprendimento per tutte le età; eccellenza nell'apprendimento; cultura dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (UIL, 2015). Questi documenti hanno stabilito 42 caratteristiche fondamentali che definiscono una LC, tra cui il forte impegno politico, la leadership condivisa, la partecipazione di tutti gli stakeholder, la mobilitazione di risorse, l'uso delle tecnologie, il monitoraggio della qualità e la promozione dell'equità (Biao, Esaete & Oonyu, 2018). Come coordinamento internazionale, il GNLC facilita la collaborazione attraverso conferenze biennali, cluster tematici, progetti congiunti e piattaforme di scambio di conoscenze, mentre il Premio UNESCO Learning City, istituito nel 2015, riconosce e valorizza le città che hanno compiuto progressi significativi nell'implementazione di strategie di apprendimento permanente (UIL, 2018). In Europa, il movimento delle LC è ulteriormente supportato da reti regionali come *PASCAL International Observatory* e *European Association for the Education of Adults* (EAEA), che promuovono la ricerca, lo sviluppo di politiche e lo scambio di buone pratiche in materia di educazione degli adulti e apprendimento permanente nelle città (Doyle, 2014).

L'Agenda 2030 ha ulteriormente rafforzato e contestualizzato il ruolo delle LC come laboratori di implementazione degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs), che contribuiscono direttamente

all'Obiettivo 4 "Istruzione di qualità" e sono strumentali per l'SDG 11 "Città e comunità sostenibili", l'SDG 8 "Lavoro dignitoso e crescita economica", l'SDG 10 "Ridurre le disuguaglianze" e l'SDG 17 "Partnership per gli obiettivi" (Webb *et al.*, 2018). La *Cork Call to Action for Learning Cities* (UIL, 2017) ha esplicitamente ancorato il lavoro del GNLC all'Agenda 2030, evidenziando come l'apprendimento permanente nelle città sia fondamentale per la costruzione di società sostenibili, resilienti e inclusive. Le LC sono quindi concepite come ecosistemi che integrano le dimensioni sociale, economica, culturale e ambientale, promuovendo approcci intersettoriali e partecipativi alla risoluzione delle problematiche urbane (Preisinger-Kleine, 2013).

Pur se gli assunti delle LC sono stati formalizzati a livello internazionale, affondano le radici in riflessioni teoriche sulla città che sono state centrali nel dibattito pedagogico italiano del secondo Novecento. Basti ricordare la rivista "Scuola e Città" fondata da Ernesto Codignola e diretta anche da Lamberto Borghi. Proprio in relazione alla sua idea di società di *liberi pensatori*, che mirava a formare cittadini capaci di pensiero critico e partecipazione democratica, Borghi vedeva nelle città un ambiente educativo totale, capace di superare l'isolamento della scuola attraverso un decentramento educativo che valorizza i quartieri come luoghi di formazione e di partecipazione democratica, quindi facilita il superamento dell'autoritarismo (Borghi, 1971; 1992). Altri riferimenti possono essere trovati nella proposta del *sistema formativo integrato* di Frabboni (1988), in cui la città può divenire una grande aula, in quanto luogo esteso di apprendimento creato attraverso una grande alleanza pedagogica. O ancora, nel *sistema formativo allargato* che cerca un "collegamento programmato e sistematico della scuola con le varie realtà esterne" (De Bartolomeis, 2018, 29). Inoltre, la visione delle città come spazi urbani con un valore pedagogico e rigenerativo, capaci di stimolare trasformazioni negli individui e nei gruppi, si lega al concetto di *evento educativo*, cioè esperienza trasformativa per ciascun soggetto coinvolto, processo che si realizza nell'intersoggettività ed evento con una dimensione storica e situata (Bertolini, 2001).

3. CONNETTERE SCUOLA, COMUNITÀ E APPRENDIMENTO PERMANENTE: IL RUOLO DEL SERVICE LEARNING NELLE LEARNING CITIES

Attraverso la lente del rapporto UNESCO del 2021, lo sviluppo delle LC rientra nella promozione dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*) e in ogni contesto della quotidianità (*lifewide learning*), dove la città può essere considerata come un organismo educativo diffuso, in cui le istituzioni, le agenzie educative, le reti sociali e i cittadini co-partecipano alla costruzione di conoscenze e competenze, integrando le dimensioni dell'apprendimento formale, non formale e informale, in un'ottica sistemica e territoriale (Longworth, 2006). La LC diventa, in tal modo, un ambiente continuo e inclusivo, capace di adattarsi alle trasformazioni sociali, economiche e culturali, e di rispondere in maniera proattiva alle sfide globali (Azara, Leproni & Agrusti, 2024). In questo quadro, il SL si posiziona come un approccio educativo che riesce ad innestarsi efficacemente nel contesto della LC, poiché promuove un apprendimento esperienziale e trasformativo (Mezirow, 1991), radicato nei bisogni reali della comunità, arricchito di valori e orientato da finalità solidali (Fiorin, 2016; Mortari, 2017). Studenti e studentesse, infatti, sono chiamati a confrontarsi con situazioni autentiche di servizio, riflettendo criticamente sulle pratiche attivate (Dewey, 1916), secondo una logica di apprendimento situato (Lave & Wenger, 1991) che coinvolge attivamente le comunità di cui fanno parte (Boffo, Biagioli, Togni, 2023) e i cittadini che

vi abitano. Entrambe le prospettive si inseriscono in una cornice pedagogica orientata all'educazione integrale e alla cittadinanza attiva, sviluppando le competenze chiave europee e contribuendo alla formazione del pensiero complesso (Morin, 2000; 2001). La dimensione ecologica dell'apprendimento (Bronfenbrenner, 1979) permette, inoltre, di cogliere il valore relazionale, contestuale e trasformativo del legame tra scuola e comunità, laddove il territorio diventa contenuto e ambiente in cui si svolgono i processi di insegnamento (Orlandini, Lotti, 2022). In questa prospettiva, l'apprendimento non è più confinato all'interno delle mura scolastiche, ma si espande nella comunità, abbracciando la complessità dei contesti di vita reali.

Il SL in Italia ha avuto ampia diffusione a partire dal 2016, quando il Ministero dell'Istruzione ha avviato un percorso di ricerca-azione in tre Regioni (Lombardia, Toscana e Calabria) finalizzato alla formazione dei docenti e alla diffusione dell'approccio. Tale attività ha portato alla pubblicazione del documento *Una via italiana per il Service Learning*², a cura del Comitato Tecnico Scientifico che ha seguito la ricerca, nella cui introduzione è possibile leggere le finalità dell'azione avviata: riproporre la scuola come luogo dove si educa e si sviluppa la cittadinanza globale e si costruiscono presupposti di resilienza individuale e di sistema, richiamare la necessità di un approccio sociale e culturale che supera una visione individualistica verso una prospettiva che valorizza l'impegno collettivo e il necessario collegamento con gli obiettivi dell'Agenda 2030, proporre un'educazione di qualità equa e inclusiva. Parallelamente, INDIRE ha introdotto il SL all'interno del Movimento delle Avanguardie Educative (AE), come cornice di riferimento per la progettazione di esperienze di apprendimento che collegano la scuola al territorio, nonché possibili percorsi che favoriscono il rinnovamento del tradizionale modello scolastico.

Nel corso degli ultimi anni, soprattutto per la crisi dei sistemi di istruzione e formazione in seguito alla pandemia e al conseguente acuirsi di fragilità (povertà educativa, learning loss, dispersione scolastica), il tema della relazione tra scuola, territorio e comunità, è tornato al centro del dibattito sui futuri della scuola (OECD, 2020). Il richiamo della Commissione Europea ad un approccio globale e integrato³, necessario ad affrontare le sfide emerse all'interno di scenari sempre più complessi, ha rilanciato il tema della collaborazione tra le governance scolastiche e le altre realtà del territorio, per lo scambio di competenze tra professionalità interne ed esterne alla scuola. Un orientamento che si sviluppa in continuità con quanto promosso dalle LC, che vede nella coesione tra le diverse parti sociali, nell'impegno politico, nella governance e nella partecipazione di tutti gli stakeholder, nella mobilitazione e utilizzo collaborativo delle risorse, gli elementi fondamentali per la costruzione di una città dell'apprendimento (UIL, 2015). Il rischio è che le LC restino delle proposte utopiche, se non trovano applicazione in esperienze concrete che sostengono i cittadini nell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, in relazione agli scenari di riferimento, al loro evolversi, al contesto politico ed esperienziale (Scott, 2015), alla consapevolezza ambientale e alla sostenibilità (Kearns, 2012).

In questa cornice, il SL rappresenta una delle possibilità per sostenere la progettualità e la sostenibilità delle LC, in relazione agli elementi in comune tra i due costrutti e in funzione del framework metodologico del SL, che prevede il coinvolgimento attivo delle componenti sociali e comunitarie

² Opuscolo elaborato dal Comitato Tecnico Scientifico e inviato dal Ministero a tutte le scuole attraverso gli UUSS alla fine della sperimentazione e in seguito alle prime Olimpiadi del Service Learning, ad oggi liberamente scaricabile dal sito del ministero: <https://www.mim.gov.it/-/una-via-italiana-per-il-service-learning>

³ Comunicazione della Commissione Europea, Direzione Generale Istruzione e Cultura. *Politica scolastica. Un approccio globale e integrato della scuola nella lotta contro l'abbandono scolastico* Messaggi strategici. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/policy_rec_italian_final.pdf

coinvolte in un'azione solidale che risponde ad esigenze concrete del contesto di riferimento. Un percorso di SL, inoltre, può nascere da un'iniziativa della scuola o da una domanda esterna e in questo caso si parla di SL promosso dalla comunità (*community-initiated*), andando a indicare quelle iniziative avviate da enti e organizzazioni che, una volta identificato un bisogno specifico, coinvolgono le istituzioni educative del territorio per affrontarlo attraverso progetti di apprendimento-servizio. Questa caratteristica permette un dialogo costruttivo e generativo tra scuola e contesto territoriale, che consente di superare le logiche di episodicità e di risposta a situazioni di emergenza, dando significatività alla relazione stessa (De Bartolomeis, 2018) e valorizzando tutte le componenti coinvolte. In tal senso, quindi, il SL può rappresentare una modalità attraverso la quale le LC imparano (Facer & Buchczyk, 2009) e, allo stesso tempo, un'opportunità per rivitalizzare le occasioni di apprendimento all'interno delle comunità, secondo i principi di equità e inclusione (Atchoarena & Howells, 2021), di solidarietà e cooperazione. Questo si connette anche con la proposta di un nuovo contratto sociale per l'educazione, che valorizza i diritti umani, la giustizia sociale e la solidarietà, coinvolgendo attivamente la società civile nel supporto alle istituzioni scolastiche (UNESCO, 2021).

4. METODOLOGIA. LA COSTRUZIONE E LE FINALITÀ DEGLI STRUMENTI DI INDAGINE

Nel quadro fin qui delineato, il quadro epistemologico delle LC e quello del SL hanno molteplici collegamenti. Entrambi i modelli mirano a coinvolgere attivamente le persone e le comunità nel processo di apprendimento permanente, rafforzando il senso di appartenenza al contesto territoriale e di responsabilità civica, creando ambienti inclusivi, innovativi e sostenibili. La ricerca avviata nel contesto delle città italiane appartenenti alla rete UNESCO delle LC mira proprio a indagare come il SL si inserisce efficacemente nelle strategie delle LC, contribuendo alla costruzione di comunità più coese, inclusive e partecipative. La ricerca avviata ha previsto un'analisi preliminare dei costrutti epistemologici e delle possibili connessioni fra i due quadri di riferimento, supportata dall'analisi dei documenti ufficiali sulle LC e delle documentazioni delle esperienze di SL, con particolare riferimento al contesto del Movimento AE (Boffo, Biagioli, Togni, 2023, pp. 254-264). A partire dalle caratteristiche delle definizioni e dall'analisi delle esperienze, sono individuate alcune caratteristiche distintive delle LC – sviluppo dell'apprendimento permanente, sostegno e sviluppo della qualità e dell'innovazione nell'educazione, capacità di costruire collaborazione e partenariati tra soggetti del territorio – utili ad individuare le dimensioni per l'elaborazione degli strumenti di indagine, a partire dall'intervista semistruutturata, riferimento del presente articolo.

4.1 L'intervista semistruutturata

L'intervista semistruutturata è stata progettata per indagare le modalità di collaborazione interistituzionale e le finalità educative delle attività realizzate con una ricaduta di tipo sociale ed è stata costruita tenendo conto di dimensioni comuni: Collaborazione con la comunità e altre istituzioni; Partecipazione e coinvolgimento; Impatto sull'organizzazione (comunità scolastica, ente locale, associazione); Sostenibilità e continuità del progetto. Ogni dimensione è stata poi articolata in indicatori e descrittori utili a raccogliere dati – attraverso domande-stimolo indirizzate ai diversi soggetti istituzionali – sulla progettazione, la messa in atto e la ricaduta delle attività progettuali (dettagli nella Fig. 1). Ad esempio, la Collaborazione con la comunità e le altre istituzioni ha come indicatore "Partenariati con enti/istituzioni del territorio (Scuole, EELL, Terzo Settore)", a sua volta

articolato nei descrittori riferiti al numero di patti di comunità e/o accordi, soggetti coinvolti e finalità. Per questa dimensione i dati raccolti possono fornire elementi utili a ricostruire l'ampiezza e gli obiettivi della rete cittadina, ma anche le caratteristiche delle azioni promosse dalle differenti tipologie di soggetto, ad esempio la scuola, in sinergia con gli altri partner.

Più in generale, lo strumento nella sua complessiva articolazione permette di tracciare lo sviluppo delle attività le loro finalità generali e specifiche e, in considerazione del legame tra LC e SL, individuare gli elementi che possono facilitare la consapevolezza dei collegamenti epistemologici, utile a rafforzare la collaborazione interistituzionale e interprofessionale sulla base di un comune quadro di senso.

Va inoltre sottolineato che in questa fase esplorativa della ricerca l'utilizzo dello strumento su un campione ristretto ha anche consentito di testare le domande e fornito elementi di revisione dello stesso in previsione di utilizzarlo con tutti i soggetti coinvolti e coinvolgibili nelle progettazioni delle LC relative alle sei città italiane della rete UNESCO.

Dimensioni	Indicatore	Descrittore
Collaborazione con la comunità e le altre istituzioni	Partenariati con enti/istituzioni del territorio (Scuole, EELL, Terzo Settore)	Numero Accordi/Patti di comunità
		Soggetti coinvolti
		Finalità e azioni
Partecipazione e coinvolgimento	Modalità di progettazione	Modalità di (co)progettazione degli obiettivi di progetto
	Rapporti con i partner interistituzionali	Modalità di coordinamento nel processo decisionale
	Organizzazione delle attività	Monte ore delle attività e sua articolazione
		Articolazione dei luoghi in relazione ai partner
		Articolazione delle responsabilità dei partner sulle azioni
	Coinvolgimento della propria istituzione	Scuola: n-% studenti e docenti
		EL: n dipendenti e uffici
		TS: n-% dipendenti, collaboratori e volontari
		Tutti: partecipazione famiglie e cittadinanza
		(ri)organizzazione degli spazi
Impatto sull'organizzazione (comunità scolastica, ente locale, associazione)	Ricadute sulla gestione e organizzazione della scuola	(ri)organizzazione dei tempi
		Comunicazione interna ed esterna
		Scuola: innovazione didattica
		Cambiamenti rilevati nella distribuzione dei carichi di lavoro
	Sviluppo della professionalità (docente, educatori, operatori, impiegati)	Cambiamenti nella gestione della relazione educativa/interpersonale
		Consapevolezza delle tematiche trattate
		Coesione della comunità scolastica/di lavoro
	Clima lavorativo/istituzionale	Senso di appartenenza al contesto territoriale
		Scuola: Competenze disciplinari
	Ricaduta sugli apprendimenti	Scuola: riconoscimento competenze sviluppate in altri contesti
		Competenze sociali e di cittadinanza (Lifecomp, RFCDC, Greencomp)
		Competenze imprenditoriali (Entrecomp)
		Competenze digitali (Digicomp)
Sostenibilità e continuità del progetto	Ciclo di vita del progetto	Continuità temporale
	Sostegno amministrativo-economico	Continuità finanziaria
	Innovazione istituzionale	Cultura del cambiamento organizzativo e relazionale
	Ricaduta sulla cittadinanza	Percezione da parte della cittadinanza su quanto realizzato
	Trasferibilità	Elementi di forza e di debolezza

Fig. 1: Dimensioni, indicatori e descrittori dell'intervista semistrutturata

5. PRIMI ESITI PER LUCCA, TORINO E REGGIO CALABRIA

Come anticipato nell'introduzione, nella prima fase esplorativa sono state coinvolte tre scuole esperte nella realizzazione di percorsi SL e nella diffusione del medesimo approccio. Qui sono presentati i primi esiti delle interviste somministrate ai/le Dirigenti Scolastici e docenti referenti di: ISI Pertini di Lucca, SIES Spinelli di Torino e Polo Tecnico Professionale Righi-Boccioni-Fermi di Reggio Calabria.

5.1 Collaborazione con la comunità e le altre istituzioni

In riferimento alla prima dimensione, emerge con chiarezza la centralità delle collaborazioni durature tra istituzioni scolastiche e contesto territoriale. Tali sinergie si sono formalizzate attraverso strumenti quali i Patti di Comunità siglati a Lucca e Torino e accordi strutturati con enti pubblici e soggetti del Terzo settore, come osservato a Reggio Calabria. Questi dispositivi istituzionali si configurano come contenitori progettuali che favoriscono l'integrazione tra scuola e territorio, promuovendo l'attivazione di percorsi di SL e di *Outdoor Education*. Il Patto di Comunità lucchese ha coinvolto attori quali il Comune e la Provincia, l'IC Lucca 3, il CPIA, il Centro Nazionale Volontariato (CNV), Edaforum e ARTI.

La dimensione progettuale si è progressivamente distaccata da una logica episodica, avviando un processo di riscrittura strutturale delle relazioni tra scuola e territorio. Il caso del Polo Righi-Boccioni-Fermi rappresenta un esempio virtuoso, grazie alle collaborazioni con i Garanti per l'Infanzia e la Salute, l'Ordine dei Medici, musei locali e associazioni. Gli accordi si rivelano efficaci dispositivi strategici per l'emersione e la gestione dei bisogni territoriali, frequentemente discussi in tavoli interistituzionali a cui la scuola partecipa in modo attivo, contribuendo con soluzioni educative.

5.2 Partecipazione e coinvolgimento

In questa dimensione emerge un significativo passaggio culturale: da una partecipazione passiva ad una progettualità condivisa e co-costruita. La dirigente del Polo Righi-Boccioni-Fermi sottolinea l'importanza del "crederci condiviso", che ha reso la scuola un attore proattivo nella progettazione. All'ISI Sandro Pertini, il SL è stato riconosciuto come leva per l'innovazione metodologica e integrato organicamente nel curriculum, influenzando direttamente la costruzione dei piani formativi dei consigli di classe. In questo contesto, il Patto di Comunità assume una funzione strutturale nel promuovere un rinnovamento didattico fondato su un coinvolgimento crescente di tutte le componenti scolastiche.

In particolari, sono evidenziati: il potenziamento delle competenze comunicative, la valorizzazione del lavoro collaborativo e il consolidamento delle capacità di problem solving. La transizione da una dimensione progettuale episodica a una strutturata ha favorito un incremento del coinvolgimento dei docenti. La valutazione degli studenti è stata effettuata attraverso rubriche e giudizi descrittivi, che hanno consentito di cogliere progressi sia nell'ambito degli apprendimenti curricolari sia nello sviluppo delle competenze trasversali.

5.3 Impatto sull'organizzazione (scuola)

In questo caso agli intervistati è stato chiesto di riflettere sugli effetti delle esperienze progettuali sull'organizzazione scolastica, sulla professionalità docente, sugli apprendimenti e sul clima educativo. Ciascuno ha segnalato impatti positivi in termini di apprendimento e sviluppo professionale. In particolare, sono state riscontrate acquisizioni significative nelle competenze comunicative, nella collaborazione tra pari e nella risoluzione di problemi in contesti autentici. Parallelamente, è stata osservata una marcata riduzione degli episodi di bullismo e una maggiore consapevolezza, da parte di tutti gli attori educativi, rispetto ai processi inclusivi attivati.

Tra i principali punti di forza segnalati vi è il riconoscimento reciproco dei bisogni tra studenti e attori del territorio, che consente un radicamento profondo delle istituzioni scolastiche nel tessuto comunitario. Sul piano didattico, le esperienze di SL promuovono una feconda ibridazione tra saperi disciplinari e traguardi di competenza, rafforzando la dimensione orientativa, civica e inclusiva dei percorsi formativi.

5.4 Sostenibilità e continuità delle iniziative

Per questa dimensione è emerso che il mantenimento nel tempo delle iniziative è strettamente legato alla disponibilità e all'impegno condiviso dei diversi soggetti coinvolti. Sebbene talvolta vi siano ostacoli legati alla discontinuità degli interlocutori politici - come accaduto a Lucca - o della società civile, le collaborazioni avviate tendono a consolidarsi nel tempo, anche in presenza di cambiamenti istituzionali. Quando il senso di responsabilità è effettivamente condiviso, il SL viene percepito come una priorità comune.

Nell'ottica della continuità e trasferibilità, Torino evidenzia che i Patti territoriali possono configurarsi come strumenti sistemici per la progettazione integrata di curricula verticali di SL, favorendo l'inclusione e con potenzialità di impatto anche sul futuro professionale degli studenti. Tuttavia, tra gli elementi di criticità individuati, emerge la necessità di definire strumenti condivisi per la valutazione dei percorsi realizzati, nonché di rivitalizzare i Patti di Comunità in quanto cornici istituzionali strutturate e riconosciute. È altresì auspicabile l'elaborazione, con i partner formativi, di documenti di certificazione o attestazione delle competenze acquisite, anche in chiave professionalizzante, al fine di garantirne la spendibilità nel mondo del lavoro.

6. CONCLUSIONI

La prima fase della ricerca ha evidenziato che l'incontro tra LC e SL rappresenta un'opportunità concreta per costruire un ambiente educativo partecipato e inclusivo. Le esperienze raccolte nei tre contesti analizzati (Torino, Lucca, Reggio Calabria) dimostrano che, laddove esiste una visione condivisa tra scuola e attori del territorio, è possibile strutturare percorsi di apprendimento autentico, solidale e trasformativo, in grado di generare valore sia per gli studenti che per la comunità.

L'integrazione tra questi due paradigmi offre un modello alternativo alla logica funzionalistica di riduzione dei bisogni educativi e sociali a servizi da acquisire sul mercato in regime di competizione, facendo emergere un approccio fondato sulla collaborazione interistituzionale e sulla co-progettazione, in piena sintonia con il principio di sussidiarietà orizzontale sancito dall'articolo 118 della Costituzione italiana, che riconosce il valore dell'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e

associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale. Questa visione trova ulteriore legittimazione nell'articolo 55 del Codice del Terzo Settore, che promuove forme di amministrazione condivisa attraverso il coinvolgimento attivo degli enti del Terzo Settore nella programmazione e nella progettazione degli interventi.

Le testimonianze raccolte mettono in luce una maturazione delle pratiche di SL che supera la dimensione episodica, grazie alla presenza di Patti di Comunità e di accordi istituzionali che conferiscono stabilità e continuità ai percorsi. Questo passaggio da interventi occasionali a pratiche strutturate rappresenta un'evoluzione significativa, che trasforma il SL da metodologia didattica a framework per la costruzione di ecosistemi educativi territoriali. In questa prospettiva, la scuola emerge come soggetto promotore di cittadinanza attiva e apprendimento permanente, contribuendo alla realizzazione concreta dei principi fondativi delle LC. La sinergia tra LC e SL permette di superare la frammentazione degli interventi educativi e sociali, proponendo un modello di governance collaborativa in cui i diversi attori (scuole, enti locali, organizzazioni del terzo settore, università, imprese) operano in modo coordinato per rispondere ai bisogni della comunità. Questo approccio integrato valorizza il bene comune come orizzonte di senso dell'azione educativa, promuovendo forme di apprendimento che sono al contempo situate nel contesto locale e orientate a una visione globale di sostenibilità e giustizia sociale (Unesco, 2021).

Al contempo, l'indagine ha consentito di testare e perfezionare gli strumenti di rilevazione e analisi qualitativa, fornendo così un contributo metodologico per le successive fasi della ricerca. La limitazione del campione a tre scuole particolarmente esperte, se da un lato circoscrive la possibilità di generalizzazione, dall'altro ha garantito un primo livello di osservazione approfondito e contestualizzato, utile a costruire categorie interpretative preliminari. In prospettiva, l'estensione dell'indagine a tutte le LC il coinvolgimento sistemico dei referenti territoriali permetteranno di consolidare il quadro teorico ed empirico e di promuovere una riflessione più ampia sull'integrazione tra scuola, territorio e politiche educative locali. Il SL si conferma, dunque, come un approccio educativo in grado di attivare reti educative territoriali, orientate alla sostenibilità sociale e all'equità educativa. La sua integrazione con il paradigma delle LC offre un modello di sviluppo comunitario che supera la logica funzionalista e di competizione dei servizi educativi, proponendo invece una visione collaborativa in cui l'apprendimento diventa strumento di empowerment individuale e collettivo, in una prospettiva di bene comune e di cittadinanza attiva. Questo modello integrato rappresenta una risposta concreta alle sfide educative contemporanee, promuovendo comunità di apprendimento inclusive, resilienti e orientate alla giustizia sociale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Atchoarena, D., Howells, A. (2021). Advancing learning cities: lifelong learning and the creation of a learning society. In Z. Sakhiyya - T. W. Mulya (a cura di), *Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects*, (pp. 165-180). Springer.
- Azara, L., Leproni, R., Agrusti, F. (eds.) (2024). *Learning cities. Sfide e prospettive delle città che apprendono*. Roma: Carocci.
- Azara, L., Marzullo, R. (eds.) (2023). La Learning City tra universalità, sostenibilità e giustizia sociale. Il caso di Reggio Calabria. In *Nuova Secondaria Ricerca*, n. 1, settembre.
- Bertolini, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*. Firenze: La Nuova Italia

- Biao, I., Esaete, J., & Oonyu, J. (2018). The role of building learning cities in the rejuvenation of Africa. *International Review of Education*, 64(2), 145-164.
- Boffo, V., Biagioli, R. (2023). Be a Learning City! Progetti e processi di evoluzione per le città contemporanee. Dossier. In *Nuova Secondaria*, XL (10).
- Boffo, V., Biagioli, R., & Togni, F. (2023). Be a Learning City! Progetti e processi di evoluzione per le città contemporanee. In *Nuova Secondaria*, XLI (1).
- Borghi, L. (1971). *Educazione e sviluppo sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi, L. (1992). *Educare alla libertà*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- De Bartolomeis, F. (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Roma: Aracne Editrice.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Doyle, L. (2014). Learning cities in Europe: Collaborating to promote lifelong learning. *Adults Learning*, 25(4), 38-39.
- Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula, la proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori Università
- Frabboni, F. (1988). *Un'educazione Possibile. Il Sistema Formativo Tra "Policentrismo" E "Specialismo"*. Firenze: La Nuova Italia.
- Facer, K., Buchczyk, M. (2009). Towards a research agenda for the 'actually existing' Learning City. *Oxford Review of Education*, 45(2), 151-167. DOI: 10.1080/03054985.2018.1551990.
- Kearns, P., Ishumi, A. (2012). Prospects for learning cities in Africa: Lessons from the PIE experiences. In J. Preece, P. G. Ntseane, O. M. Modise, & M. Osborne (eds.), *Community engagement in African universities: Perspectives, prospects and challenges* (pp. 121-138). NIACE.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Longworth, N. (2006). *Learning cities, learning regions, learning communities: Lifelong learning and local government*. Routledge.
- Nazioni Unite. (2015). *Trasformare il nostro mondo: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (eds) (2017). *Service Learning per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- OECD. (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>.
- Orlandini, L., Lotti, P. (2022). La scuola fuori dalla scuola: approcci pedagogici per la costruzione di comunità educanti. In *Scholè 2*, 227-240.
- Osborne, M., Kearns, P., & Yang, J. (2013). Learning cities: Developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities. In *International Review of Education*, 59(4), 409-423.
- Preisinger-Kleine, R. (2013). An analytical quality framework for learning cities and regions. *International Review of Education*, 59(4), 521-538.

- Scott, L. (2015). Learning cities for all: Directions to a new adult education and learning movement. In *New Directions for Adult and Continuing Education*, 145, 83–94.
- UIL (2010). *Global Report on Adult Learning and Education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UIL (2013). *Beijing Declaration on Building Learning Cities and Key Features of Learning Cities*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UIL (2015). *Guidelines for Building Learning Cities: UNESCO Global Network of Learning Cities*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UIL (2017). *Cork Call to Action for Learning Cities*. UNESCO Institute for Lifelong Learning
- UIL (2018). *Learning Cities and the SDGs: A Guide to Action*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO (1972). *Learning to be*. Report of the International Commission on the Development of Education. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222>.
- UNESCO (1996). *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>.
- UNESCO (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. Report from the international commission on the futures of education. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Webb, S., Holford, J., Hodge, S., Milana, M., & Waller, R. (2018). Lifelong learning for quality education: Exploring the neglected aspect of sustainable development goal 4. *International Journal of Lifelong Education*, 37(2), 128-144.

Copyright (©) Patrizia Lotti, Lorenza Orlandini, Simone Consegna, Massimiliano Naldini



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Lotti, P., Orlandini, L., Consegna, S., Naldini, M. (2025). Service Learning e Learning City: indagine sulla collaborazione tra scuola e comunità locale nelle reti educative locali [Service Learning and Learning City: Exploring School-Community Collaboration in Local Education Networks]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 473-485.
Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17339