

Coltivare relazioni, costruire comunità. Approcci educativi per la relazione tra scuola e territorio

Nurturing relationships, building community. Educational approaches to the school-territory relationship

Lorenza Orlandini*

*INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa), Italy,
l.orlandini@indire.it

ABSTRACT

Il dibattito sui futuri dei sistemi educativi ha rilanciato la relazione tra scuola e territorio come elemento strategico per sviluppare un approccio globale e partecipato in risposta alle diverse fragilità. La progettazione di percorsi educativi diviene l'esito di un processo di scambio interprofessionale e di trasposizione didattica. In questa cornice, il contributo presenta il Service Learning e l'Outdoor Education come approcci educativi per la realizzazione di percorsi educativi di qualità.

ABSTRACT

The debate on the futures of educational systems has re-launched the school-territory relationship as a strategic element in developing a whole global and participatory approach in response to various fragilities. The design of educational pathways becomes the outcome of a process of interprofessional exchange and didactic transposition. In this framework, the paper presents Service Learning and Outdoor Education as educational approaches for the implementation of quality educational pathways.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

School-territory relationship; educational community; interprofessionality; educational innovation

Relazione scuola territorio, comunità educante, interprofessionalità, innovazione scolastica

INTRODUZIONE

Le numerose e diversificate emergenze degli ultimi anni, dalla pandemia alla questione ambientale, dagli scenari di guerra alla crisi economica, hanno rafforzato le motivazioni che sollecitano lo sviluppo di proposte didattiche e formative inclusive e innovative, finalizzate a rendere la scuola un ambiente di incontro tra saperi e conoscenze collegati ai bisogni sociali e culturali. Le scuole necessitano di ripensarsi come luoghi che si aprono al contesto di riferimento, attraverso la messa a disposizione di spazi per la comunità, di una progettazione didattica che si nutre della collaborazione di professionisti esterni, attenta ai bisogni di tutti e di ciascuno, e all'integrazione di servizi molteplici che

rafforzano e ampliano la funzione delle governance scolastiche nel territorio di riferimento. In tal senso, l'OCSE (2020) ha proposto quattro scenari per la scuola del futuro, tra cui quello relativo alla proposta di *learning hub* che identifica le istituzioni scolastiche come presidi per la comunità, aperte al territorio e caratterizzate da modalità ed esperienze di apprendimento che favoriscono l'impegno civico e l'innovazione sociale. L'apertura verso l'esterno e lo svolgimento da parte dell'edificio scolastico e dell'istituzione scolastica di più funzioni si collegano alle esperienze di scuole come *centri civici*, sostenute, funzionalmente descritte e promosse in Italia dal Decreto Interministeriale dell'11 aprile 2013. Il documento, infatti, propone un'idea di scuola che si offre «alla comunità locale e al territorio [...] in grado di fungere da motore [...] in grado di valorizzare istanze sociali, formative e culturali» (MIUR, 2013). La scuola come centro civico continua ad occuparsi di formazione ed educazione, ampliando l'insieme delle funzioni con un'attenzione crescente nei confronti, ad esempio, della salute, del benessere dei singoli e dei gruppi, dell'accesso ai servizi, ponendosi così come punto di riferimento per l'intera comunità.

Questa visione riprende le esperienze delle *community school* (Campbell-Allen et al., 2009) che prevedono la messa a disposizione degli spazi scolastici oltre l'orario della didattica ordinaria per lo svolgimento di percorsi, attività, proposte formative per la comunità. Alcuni esempi di *community school* prevedono la compresenza negli edifici scolastici di servizi culturali o per la salute (Black, Lemon e Walsh, 2010) accessibili alla comunità.

Nello scenario di una scuola come *learning hub*, l'elemento distintivo, che si aggiunge alle funzioni che l'istituzione svolge per il territorio, riguarda la partecipazione delle componenti e delle professionalità esterne alla costruzione dell'offerta formativa e alla realizzazione delle esperienze di insegnamento e apprendimento. Si tratta, quindi, di generare un sistema di governance scolastica, sociale e territoriale, in cui l'interazione tra i diversi soggetti e istituzioni è guidata da finalità educative comuni. Una relazione, quindi, intrisa di significati per tutte le componenti e che tiene conto delle istanze a cui i sistemi educativi sono chiamati a rispondere nel presente: coinvolgere e motivare studentesse e studenti per evitare l'abbandono scolastico, supportare la promozione di percorsi di cittadinanza attiva ed educazione civica, diffondere le tematiche collegate allo sviluppo sostenibile, al rispetto dei diritti umani, all'uguaglianza di genere, alla cultura di pace e della nonviolenza, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione della diversità culturale.

1. EDUCARE CON LA COMUNITÀ E IL TERRITORIO

Affrontare il tema di una scuola aperta alla comunità e al territorio, orientata a diventare presidio per il contesto di riferimento (come descritto anche negli scenari dell'OECD) porta con sé una riflessione sulla natura di questa relazione. In Italia, si configura come eredità di una lunga tradizione pedagogica che ha incontrato nel corso degli anni Settanta del Novecento un'evoluzione dovuta alla crisi della scuola come istituzione accompagnata da un nuovo modo di considerare il territorio (Gisotti & Masiani, 2023). Superata, quindi, la connotazione del territorio come contesto geografico, si afferma una

visione che lo considera prodotto storico di processi di costruzione antropica, in cui si sono radicati valori culturali e simbolici (Gambi, 1973). Elementi che possono arricchire, orientare e localizzare il curriculum scolastico, avvicinando i giovani alla conoscenza dei luoghi in cui vivono e utilizzando le discipline come strumenti attraverso cui leggere il proprio territorio.

A queste considerazioni, possiamo aggiungere la necessità di strutturare una relazione *significativa* tra scuola e territorio che superi una logica utilitaristica che, altrimenti, porterebbe le due realtà ad aprirsi e a scambiarsi servizi e professionalità soltanto in situazioni emergenziali e sporadiche. Su questo aspetto, De Bartolomeis (1983) ha espresso chiaramente l'orientamento da tenere, descrivendo la relazione tra scuola e territorio come il «collegamento programmato e sistematico della scuola con le varie realtà esterne» (Ibidem, p.29). I termini *programmato* e *sistematico* richiamano la necessità di una revisione organizzativa interna alle scuole che abiliti spazi, tempi, modalità e strumenti per attività di co-progettazione che include la partecipazione di professionisti di altri settori affinché si superino le caratteristiche di estemporaneità, improvvisazione ed emergenza che frequentemente denotano lo sviluppo di esperienze educative che si svolgono oltre le mura scolastiche. Le caratteristiche di una relazione significativa tra scuola e territorio prevedono, inoltre, l'estensione della scuola su spazi non scolastici, l'avvalersi di personale diverso da quello dei docenti (Ibidem, p. 33), l'uscire fuori per affrontare contenuti e problemi che non possono essere trattati all'interno delle aule ed entrare in contatto con persone portatrici di competenze diverse da quelle degli insegnanti (Ibidem, p.38).

Come accennato in precedenza, quindi, l'esterno assume un significato più ampio rispetto a quello di contesto, territoriale e geografico, in cui si svolgono i processi di insegnamento e apprendimento. Sebbene alcuni approcci educativi, permettano di utilizzare l'ambiente esterno come contenuto e ambiente di apprendimento (Orlandini & Giunti, 2019), in virtù dell'insieme di valori e significati che il concetto di territorio e comunità hanno assunto nel tempo, le proposte educative che rendono significativa la relazione tra scuola e territorio assumono una duplice funzione: educare studenti e studentesse in relazione agli obiettivi di competenza e di apprendimento stabiliti dal corso di studi e, allo stesso tempo, contribuire alla crescita della comunità e di quanti vi abitano e operano.

Alla luce delle numerose emergenze che i sistemi economici, sociali ed educativi sono chiamati ad affrontare, acuiti dalla pandemia da Covid-19, si evidenzia la necessità di una presa in carico di tali criticità secondo un approccio globale e integrato (Commissione europea, 2020). Tale impostazione si basa sulla condivisione di una visione pedagogica comune, su una relazione dialettica tra dentro-scuola e fuori-scuola che consente la partecipazione e l'accesso alle opportunità educative, l'emersione e la valorizzazione del capitale sociale presente nel territorio. Una relazione che riprende il concetto di Sistema formativo integrato e che prevede la realizzazione di un percorso educativo costruito in stretta relazione con il territorio che esce «quotidianamente nell'ambiente per elevare le sue risorse e i suoi patrimoni culturali ad aule didattiche decentrate» (Frabboni & Minerva, 2013, p. 262). La realizzazione, quindi, di questo tipo di connessione permette di sperimentare collaborazioni tra scuola, territorio e comunità, nel rispetto delle reciproche specificità e che si sviluppano nell'ambito dell'offerta formativa di ogni singola istituzione (Tosolini, 2020) che si caratterizza e si nutre di questa relazione.

2. STRUMENTI E DISPOSITIVI PER LA RELAZIONE TRA SCUOLA E TERRITORIO

Volgendo lo sguardo, senza pretese di esaustività, alla normativa scolastica italiana, il tema della relazione tra dentro e fuori la scuola è stato introdotto nel corso degli anni Settanta del secolo scorso dai Decreti Delegati per essere poi rilanciato, a partire dalla fine degli anni Novanta, dal *Decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999* con l'introduzione dell'Autonomia didattica e organizzativa per le istituzioni scolastiche. In particolare, gli articoli 3 e 4 del *Decreto* richiamano la connessione tra le esigenze educative dei diversi indirizzi di studio e quelle del contesto sociale, culturale ed economico, invitando i Dirigenti Scolastici ad attivare rapporti con gli enti locali, le istituzioni culturali, sociali ed economiche, etc.. La Legge n.107 del 2015 "Buona Scuola" ha ripreso tali principi, in particolare all'art. 1, secondo il quale: «L'istituzione scolastica effettua la programmazione triennale dell'offerta formativa per il potenziamento dei saperi e delle competenze delle studentesse e degli studenti e per l'apertura della comunità scolastica al territorio con il pieno coinvolgimento delle istituzioni e delle realtà locali». Punto di partenza di questo tipo di progettualità è l'analisi del contesto territoriale per dare risposte adeguate ai bisogni emergenti e si concretizza nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) che esplicita la progettualità educativa della scuola, in cui sono rintracciabili gli elementi che caratterizzano la relazione con il territorio.

In tempi più recenti e in seguito all'emergenza causata dalla pandemia da Covid-19, la relazione tra scuola e territorio è tornata al centro del dibattito sui futuri dei sistemi educativi ed ha orientato il *Piano Estate 2020/2021* con alcune proposte per la ripartenza da parte dell'allora Ministero dell'Istruzione, tra cui il Patto educativo di comunità (Bartolini, Mangione & Zanoccoli, 2022). Questo strumento è funzionale alla costruzione di alleanze tra scuole, enti locali, istituzioni pubbliche e private e Terzo Settore con l'obiettivo di sostenere la costruzione di una visione unitaria finalizzata alla progettazione di interventi educativi basati sulla partecipazione di tutte le componenti aderenti. Le governance scolastiche, infatti, possono attingere ad una serie di strumenti che sanciscono la collaborazione con i vari interlocutori territoriali, gli stessi Patti educativi di comunità, rappresentano, infatti, una rivisitazione di quanto previsto dai Patti territoriali basati sulla co-programmazione e co-progettazione di interventi di innalzamento della qualità educativa in un determinato territorio.

Allo stesso modo, partendo dalla progettualità delle istituzioni scolastiche, è possibile costruire esperienze di collaborazione strutturate con le componenti esterne sfruttando alcuni spazi previsti dalla progettazione curricolare, in particolare: i Percorsi per le Competenze Trasversale e l'Orientamento (PCTO), nel secondo ciclo di istruzione, e l'insegnamento dell'Educazione Civica, nelle scuole di ogni ordine e grado.

I PCTO rappresentano un'occasione per la progettazione di attività in collaborazione con il territorio ampliando l'aspetto formativo e sociale degli ex percorsi di Alternanza Scuola – Lavoro, connettendo scuole, realtà produttive, Terzo Settore ed enti locali nella costruzione di esperienze di apprendimento formative e motivanti. I soggetti esterni, infatti, sono coinvolti nella progettazione con le scuole affinché studenti e studentesse sviluppino competenze professionali, disciplinari e trasversali oltre alle life skills e a capacità di orientamento per le scelte future.

La legge n. 19 del 2019 ha introdotto nelle scuole italiane l'insegnamento trasversale dell'Educazione civica con l'obiettivo di formare futuri cittadini responsabili e attivi; 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. Le ore dedicate a questo insegnamento (33 ore, nel corso di ciascun anno scolastico) possono rappresentare uno spazio curricolare per la progettazione di esperienze che valorizzano la relazione con l'esterno in virtù del raggiungimento degli obiettivi formativi previsti dai nuclei tematici. "Costituzione, diritto nazionale e internazionale, legalità e solidarietà"; "Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio"; "Cittadinanza digitale" sono tematiche che possono essere oggetto di progettazione all'interno di percorsi di apprendimento che si svolgono, anche o in parte, in contesti di vita reale per mettere in pratica conoscenze e competenze apprese in aula, per rafforzare e arricchire la relazione tra dentro e fuori la scuola.

3. APPROCCI EDUCATIVI PER LA RELAZIONE TRA SCUOLA E TERRITORIO

I dispositivi normativi introdotti nel paragrafo precedente sono funzionali a sostenere la relazione tra la scuola e i soggetti esterni, favorendone, nel corso del tempo, la progressiva istituzionalizzazione (Furco, 1999). In questo paragrafo saranno presentati due approcci, il Service Learning (SL) e l'Outdoor Education (OE), che consentono a scuola e territorio di entrare in relazione all'interno di una cornice pedagogica. Attraverso di essi è infatti possibile trasporre in azione didattica l'identità di una scuola che è connessa, aperta e in dialogo con il territorio, soprattutto quando sono assunti ad architettura dell'offerta formativa (Mortari, 2017), in modo tale da superare la percezione di episodicità e sporadicità di molte esperienze che vedono la scuola superare situazioni standard. I percorsi di SL e OE sostengono la costruzione di un'idea di scuola aperta al territorio attraverso la progettazione di attività che supportano tale connessione, sfruttando anche le potenzialità dell'apprendimento che avviene in contesti formali e informali. Tra le pratiche educative in collaborazione tra scuola e comunità (Rapanà et al., 2021), questi approcci si riferiscono rispettivamente a "progetti di comunità" e "placed based education".

Nel primo caso il riferimento è al SL, o apprendimento servizio-solidale, che promuove l'acquisizione di competenze in contesti di vita reale, favorendo l'impegno e la partecipazione di studenti e studentesse all'interno del territorio e della comunità (Tapia, 2006). Il SL, quindi, rappresenta occasione di crescita e di sviluppo per intere comunità che partecipano ai percorsi promossi, il cui punto di partenza è un bisogno avvertito e individuato dagli studenti e dalle studentesse. Con l'OE, il SL condivide la connessione con la Placed based Education (Sobel, 2014), che si focalizza sulle caratteristiche di un determinato luogo, attraverso la progettazione di attività esperienziali in contesti esterni alle mura scolastiche in collaborazione, come per il SL, con soggetti esterni. Tali approcci, inoltre, presentano il valore aggiunto di integrare nell'ambito dell'istruzione formale, esperienze e approcci derivanti dai contesti non formali e

informali (Istance & Paniagua, 2019) con un impatto positivo a livello di partecipazione e motivazione di coloro che vi prendono parte (Orlandini et al., 2020).

4. SERVICE LEARNING: APPRENDERE CON LA COMUNITÀ

La relazione con il territorio, di cui necessitano le istituzioni e le comunità che progettano l'offerta formativa integrando l'approccio educativo del SL, si delinea come un processo di interazione (Orlandini et al., 2020, p. 98). Scuola e territorio, quindi, operano per la costruzione di un'offerta formativa che si sviluppa grazie al contributo, al confronto e al dialogo con le diverse componenti della comunità e ne rappresenta e comunica l'identità. Il SL, infatti, inteso pedagogia della realtà e dell'esperienza (Fiorin, 2016), permette agli studenti, principali protagonisti di tali percorsi (Furco, 1996; Stark et al., 2016; Tapia, 2006), di rispondere a esigenze concrete del territorio di riferimento, rafforzare le loro conoscenze attraverso momenti di riflessione e sviluppare un maggior senso di responsabilità civica (Bringler, Hatcher, 1995), realizzando, al contempo, esperienze di cittadinanza attiva e democratica. Il SL, quindi, favorisce l'apprendimento dei contenuti disciplinari, lo sviluppo di competenze e l'acquisizione di comportamenti pro-sociali, e, coinvolgendo direttamente la comunità ha ricadute anche su di essa. A tal proposito, si può parlare di SL come "pedagogia dell'azione comune" (Puig, 2021), in quanto consente di integrare nel curriculum scolastico i problemi e le tematiche di un determinato contesto, coinvolge attivamente i soggetti per risolvere le situazioni critiche, sviluppa e sostiene atteggiamenti di cura e cooperazione e, infine, grazie alle attività di riflessione previste dal suo iter metodologico, produce nuove conoscenze.

Nel percorso realizzativo, il SL, infatti, facilita il dialogo costruttivo tra i principali attori (docenti, studenti, referenti di comunità), secondo i tre principi stabiliti da Sigmon (1979): appropriazione dell'apprendimento attraverso il servizio da parte degli studenti; valutazione del servizio realizzato da parte dei fruitori e progressiva capacità di trarre vantaggio dal servizio migliorando la comunità. Quest'ultimo punto, in particolare, richiama la capacità dell'approccio di impattare sulla comunità consentendo ai soggetti coinvolti, di apprendere e di agire, potenziando i valori della cittadinanza attiva mediante lo sviluppo di comportamenti pro-sociali e la creazione di un legame solido tra scuola e comunità (Jacoby 2014). Il SL, secondo Puig (2021), si afferma inoltre come un processo di "doppio dono", nel quale gli adulti donano ai giovani le proprie conoscenze e atteggiamenti e, i giovani, a loro volta, offrono un servizio alla comunità (Lotti et al. 2023).

5. OUTDOOR EDUCATION: APPRENDERE ATTRAVERSO IL TERRITORIO

La pandemia da Covid-19 ha rilanciato il tema della relazione tra dentro e fuori la scuola. In particolare, la didattica all'aperto si è delineata come possibile soluzione per il rispetto delle norme anticontagio. Le disposizioni in materia di salute e sicurezza hanno spinto le scuole a riconvertire gli spazi scolastici (atrii, corridoi, refettori e laboratori) in aule, e, le stesse pertinenze scolastiche (cortili, giardini), in alcuni casi, sono diventate aule all'aperto. Alcune scuole, sfruttando le opportunità dei Patti educativi di comunità, hanno

individuato i terzi spazi culturali (Mangione et al., 2022) come luoghi di accoglienza per le comunità scolastiche, in cui svolgere le attività didattiche. La scuola, quindi, ha individuato un insieme di soluzioni caratterizzate dall'apertura al territorio circostante, rispetto alle quali l'OE può rappresentare una cornice pedagogica per la progettazione didattica. In questa visione, il territorio assume il valore di ambiente e contenuto di apprendimento; il valore aggiunto risiede nella possibilità di connettere studenti e gli oggetti di studio, attraverso esperienze di ricerca, esplorazione, osservazione. Le attività si svolgono negli spazi in cui è garantito un rapporto diretto e concreto con il mondo reale e coinvolgono il soggetto in formazione nella sua interezza (Farnè et al., 2018). Apprendere con l'OE, attraverso le opportunità presenti sul territorio, implica un ripensamento degli spazi dell'apprendimento secondo un'accezione ampia ed estesa, oltre i confini fisici delle aule e degli edifici scolastici per aprirsi ai luoghi di prossimità della scuola e connettersi con le opportunità e le professionalità presenti.

CONCLUSIONI

I due approcci presentati supportano la relazione tra scuola, territorio e comunità ed hanno in comune alcuni elementi che delineano la loro specificità. La *relazione con l'esterno* è infatti la cornice che permette lo sviluppo dei percorsi in contesti di vita reale. Attraverso esperienze OE e di SL aumenta la conoscenza del territorio, le modalità di tutela, la valorizzazione e lo sviluppo sostenibile. Tale relazione rafforza la significatività dei percorsi, poiché gli studenti sono impegnati in attività che hanno conseguenze e ricadute reali. I percorsi di apprendimento si sviluppano attraverso *esperienze* che favoriscono la partecipazione attiva degli studenti. Infine, le proposte sono connesse con il *curricolo scolastico*, in quanto: le attività risultano pedagogicamente progettate per rispondere agli obiettivi di apprendimento e in relazione con i contenuti disciplinari, in modo tale che non siano percepite come aggiuntive alla didattica ordinaria (Block et al., 2012, p. 424).

BIBLIOGRAFIA

- Bartolini, R. Mangione, G.R.J, Zanoccoli, C. (2022) Piccole scuole, ripensare la forme scolaire per un patto formativo allargato alla comunità e al territorio. In *Formazione e insegnamento*, 20 (2), 14-35.
- Black, R., Lemon, B., & Walsh, L. (2010). *Literature review and background research for the National Collaboration Project: Extended service school model*. Melbourne: Foundation for Young Australians.
- Block, K. Gibbs, L. Staiger, P. K. Gold, L. Johnson, B. Macfarlane, S. & Townsend M. (2012). Growing community: The impact of the Stephanie Alexander Kitchen Garden Program on the social and learning environment in primary schools. In *Health Education and Behavior*, 39(4), 419–432. <https://doi.org/10.1177/1090198111422937>

- Bringler, R.G., Hatcher, J.A. (1995). A Service-Learning Curriculum for Faculty. In *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2, pp. 112-122. <https://eric.ed.gov/?id=EJ552434>
- Campbell-Allen, R., Shah, M., Sullender, R., & Zazove, R. (2009). Full-service schools: Policy review and recommendations. Harvard Graduate School of Education. <http://a100educationalpolicy.pbworks.com/f/Full+Service+Schools+complete+paperZ.pdf>
- 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. (2018). *Fare scuola fuori dalla scuola*. Roma: Aracne Editrice.
- Farnè, R. Bortolotti, A. Terrusi, M. (a cura di) (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci editore.
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. RomaBari: Laterza.
- Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori.
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. In *Expanding Boundaries: Service and Learning*, vol.1, pp. 1-6.
- Furco, A. (1999). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education*. University of California, Service-Learning Research and Development Center.
- Gambi, L. (1973). Critica ai concetti geografici di paesaggio umano. In L. Gambi, *Una geografia per la storia*. Torino: Einaudi, 148-74.
- Istance, D. Paniagua, A. (2019). *Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education*. Center for Universal Education.
- Jacoby, B. (2014). *Service-Learning Essentials: Questions, Answers, and Lessons Learned*. San Francisco: Jossey Bass.
- Lotti, P., Naldini, M., & Orlandini L. (2023). Learning City e Service Learning: dall'esperienza scolastica al networking territoriale. In *Nuova Secondaria*, n. 2, ottobre 2023 - anno XLI - ISSN 1828-4582
- Mangione, G.R.J., Chipa, S., Cannella, G. (2022). *Il ruolo dei terzi spazi culturali nei patti educativi territoriali: Verso una pedagogia della riconciliazione nei territori delle piccole scuole*. In A. Di Pace, A. Fornasari, M. De Angelis (a cura di). *Il Post Digitale. Società, Culture, Didattica* Milano: Franco Angeli, pp. 171-205.
- MIUR (2013). *Decreto Interdipartimentale 11 aprile 2013*. https://sttan.it/norme/Urbani-Ediliz/Edilizia_scolastica/2013_04_11_DI_Norme_tecniche.pdf
- Mortari L. (a cura di) (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Orlandini, L. & Giunti, C. (2019). Educare alla territorialità attraverso l'approccio pedagogico del Service Learning. In *Attualità Pedagogiche*, 1, pp. 74-87.
- Orlandini, L., Chipa, S., Giunti, C. (2020). *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*. Roma: Carocci.
- Puig, J. (2021). *Pedagogía de la acción común*. Barcellona: Editorial Graó.

Rapanà, F., Milana, M., & Marzoli, R. (2021). The role of school-community collaboration in enhancing students' civic engagement. In *Encyclopaideia*, 25(60), 25–43. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/11555>

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

Sobel, D. (2004). *Place-Based Education. Connecting Classrooms and Communities*. Great Barrington: The Orion Society.

Stark, W. et al. (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*. Brescia: Città Nuova Editrice.