

# ***Costruire comunità educanti per il contrasto alla povertà educativa: il contributo del Service Learning e dell'Outdoor education***

*Lorenza Orlandini\*, Chiara Giunti\*\**

\* Ricercatrice Indire, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa

\*\* Collaboratrice Tecnica di Ricerca Indire, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa

## **Introduzione**

La diffusione del virus Covid-19 ha generato conseguenze importanti in tutti gli ambiti della vita delle persone e delle società. I sistemi sociali, economici, culturali e educativi hanno dovuto fronteggiare scenari incerti e sfide completamente nuove, facendo leva su strategie resilienti (Malaguti, 2015) per affrontare situazioni avverse, gestirne l'impatto emotivo e raggiungere nuovi equilibri (Vaccarelli, 2016). I sistemi scolastici, considerati spesso come uno degli ambiti di politica pubblica tra i più conservatori (OECD, 2017) nei quali è difficile introdurre innovazioni e trasformazioni, hanno dovuto rispondere in tempi brevi ai bisogni emergenti. In particolare, nel momento del lockdown con la chiusura delle scuole di ogni ordine e grado e il ricorso totale alla didattica a distanza (DAD) e successivamente alla didattica digitale integrata (DDI) hanno sostituito le tradizionali modalità di 'fare scuola'. In questo contesto, la forbice delle disuguaglianze si è allargata, posizionando il tema della povertà educativa come "un'emergenza nell'emergenza" (Di Genova, 2021). Il periodo pandemico, infatti, non ha permesso a tutti l'accesso alle attività didattiche, per una serie di fattori dipendenti dall'età degli studenti e delle studentesse, dalle situazioni sociali e familiari di partenza, dalla possibilità di accesso ai device e dalle soluzioni organizzative introdotte dalle scuole in risposta all'emergenza (Indire, 2020; Lotti, Orlandini, 2022). In questo scenario, le famiglie hanno avuto un ruolo fondamentale come facilitatori nell'accesso e fruizione delle attività didattiche. Nel corso del lockdown, infatti, circa un terzo delle famiglie italiane ha dichiarato di non avere a disposizione sufficienti device affinché tutti i componenti del nucleo potessero accedere ad attività scolastiche e lavorative (UNICEF,

2020) e secondo i dati ISTAT (2020) oltre il 40% dei ragazzi e delle ragazze tra i 6 e i 14 anni abita in un ambiente sovraffollato. La diversa possibilità di accesso, infatti, ai percorsi di istruzione è uno dei fattori determinati dalla pandemia che ha inciso sia sulla povertà educativa che su quella assoluta (Morabito et al., 2020), delineando anche il rischio di una deriva “classista” della scuola (Berlinguer, 2014). Fattori che si sono ulteriormente inaspriti in relazione alla crisi economica che la pandemia ha generato comportando una riduzione dei consumi culturali da parte delle famiglie italiane (Feder-culture, 2022). A supporto di questo dato, anche l’indagine ISTAT (2018) *Aspetti della Vita Quotidiana* evidenzia che nel 2018 più di due terzi dei ragazzi tra i 6 e i 17 anni non hanno avuto accesso ad esperienze culturali, tra cui concerti, spettacoli teatrali, visita a musei, pratica sportiva, lettura di libri; uno scenario che è destinato ad aggravarsi.

La povertà educativa, quindi, rappresenta l’esito di un processo multidimensionale (Sen, 2000) accelerato e inasprito dalla pandemia. Si manifesta quando viene meno il diritto di una persona ad apprendere e a sviluppare le proprie capacità e competenze (Morabito et al., 2014). Si caratterizza per l’impossibilità di accesso a percorsi di studio e di fruizione di esperienze educative, come, ad esempio, quelle ricreative e sportive proposte al di fuori degli ambienti e orari scolastici. Fattore di rischio correlato è la provenienza socioeconomica di studenti e studentesse che influisce sullo sviluppo e sull’acquisizione delle loro competenze. Gli esiti dell’indagine PISA evidenziano che gli alunni che non raggiungono i livelli minimi di competenze in matematica e in lettura, nella maggior parte dei casi, provengono da contesti svantaggiati dal punto di vista socioeconomico e culturale. Infine, nel nostro Paese, il livello di disuguaglianza è così marcato che i minori che vivono in famiglie più svantaggiate ottengono risultati ai test PISA, in media, tra i più bassi in Europa; mentre i loro coetanei che vivono in famiglie con i livelli socioeconomici e culturali più elevati, si trovano allo stesso livello degli studenti che vivono nei paesi tra i top performer (Morabito et al., 2018). La pandemia ha polarizzato questo fenomeno, evidenziando come sia necessario oltre ad interventi e politiche dedicate, costruire un’alleanza tra scuola e altre agenzie formative presenti sul territorio per prevenire, contrastare e combattere gli effetti che la povertà educativa ha su studenti e studentesse. Il rischio, infatti, è quello di contribuire alla emersione di nuove forme di povertà e marginalità, aumentando le disuguaglianze e producendo una “nidificazione” delle difficoltà e riproducendo i meccanismi di una scuola diseguale (Benvenuto, 2019; Nuzzacci et al., 2020).

## **1. Povertà educativa, dispersione scolastica e approcci pedagogici**

La situazione pandemica ha inasprito le condizioni di deprivazione materiale a cui si è aggiunta quella culturale (Morabito et al., 2020) dovuta alla chiusura delle scuole e alla difficoltà di accesso alle attività didattiche. Il contesto descritto pone i sistemi scolastici di fronte alla necessità di proporre misure e interventi di contrasto alla povertà educativa soprattutto verso le situazioni che hanno vissuto un aggravamento delle proprie condizioni di esclusione sociale (Nuzzacci et al., 2020), attraverso politiche dedicate e rilanciando il ruolo della scuola come presidio culturale per il territorio di riferimento (OECD, 2020). L'istruzione, infatti, ha un ruolo fondamentale come elemento in grado di perpetuare la povertà educativa, oppure come fattore in grado di interrompere la ricorsività di questo fenomeno (Tierney, 2005). Strettamente connesso alla dimensione della povertà educativa è quello della dispersione scolastica. Determinata da un insieme di fattori (caratteristiche psicologiche degli studenti, condizioni socioeconomiche delle famiglie, caratteristiche del sistema scolastico) può essere considerata una forma di povertà educativa e, allo stesso tempo, può essere utilizzata come indicatore della qualità del sistema scolastico, in termini di equità, di inclusione, di opportunità e successo formativo (Pandolfi, 2017).

Il contrasto alla dispersione scolastica può essere affrontato secondo un approccio globale e integrato (whole school approach), in cui scuola e comunità operano sinergicamente. La dispersione è un fenomeno multi-prospettico, risultato di un insieme di fattori individuali, sociali e di contesto. Le pratiche educative utilizzate all'interno della scuola, l'atteggiamento degli insegnanti e i loro approcci pedagogici hanno un impatto considerevole sulla motivazione e sull'impegno di studenti e studentesse. Inoltre, un clima scolastico negativo, un insegnamento che non tiene conto dei bisogni individuali, esperienze di violenza e bullismo, un rapporto non costruttivo tra docenti e studenti, metodi e contenuti percepiti come irrilevanti sono alcuni dei fattori che possono contribuire alla decisione di abbandonare la scuola (Commissione Europea, 2020). Emerge, quindi, la consapevolezza che la scuola da sola non possa rispondere a questa emergenza, ma necessita della collaborazione della comunità per realizzare un intervento globale e integrato che ponga studenti e studentesse al centro dei processi educativi e formativi, attraverso percorsi di apprendimento significativi e partecipati dalla comunità. Il documento *Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education* individua sei cluster di 'pedagogie': Blended Learning, Gamification, Computational Thinking, Multiliteracy, Embodied Learning e Experiential Learning.

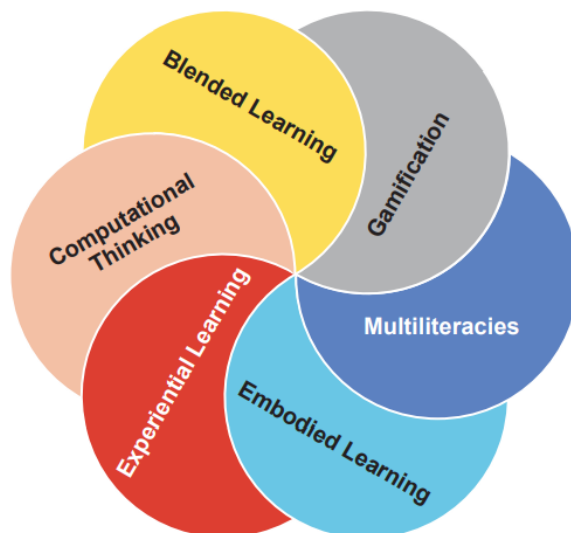


Fig.1: I sei cluster di 'innovative pedagogies' (Istance, Panagua, 2019, 24)

Tali pedagogie, sfruttando l'apprendimento informale all'interno dei contesti formali, facilitano i processi di insegnamento e apprendimento favorendo il "salto di qualità" (leapfrogging) necessario per le competenze del XXI secolo attraverso una "Scuola per la vita" (Istance, Paniagua, 2019). Nell'ottica di supportare le scuole nella costruzione di un approccio olistico al tema della povertà educativa e alla conseguente dispersione scolastica, tra le pedagogie che consentono la partecipazione attiva della comunità all'offerta formativa scolastica possiamo focalizzarci sul cluster "experiential learning", al quale fanno riferimento un insieme di approcci che facilitano la connessione tra gli studenti e l'oggetto di studio (Dewey, 1938), come avviene con l'Outdoor education (Bortolotti, 2019; Farnè et al., 2018; Schenetti, 2022a; Schenetti et al., 2015) e il Service Learning (Furco, 1996; Tapia, 2016; Orlandini et al., 2020). Il recente documento UNESCO (2021) *Reimagining our future together. A new social contract for education* evidenzia come la pandemia abbia messo in luce le fragilità dei sistemi economici, sociali e educativi e la loro stretta interconnessione, sottolineando il ruolo trasformativo dell'educazione per favorire i cambiamenti sociali necessari. Il report, fortemente influenzato dagli effetti della pandemia in corso, fa riferimento ad un "nuovo contratto sociale per l'educazione" basato sul rispetto dei diritti umani, sulla non discriminazione, sulla giustizia sociale, sulla dignità umana e sulla diversità culturale, sul ruolo centrale delle scuole come luoghi essenziali, ma che necessitano di essere ripensati e vissuti in maniera diversa. Allo stesso modo, il documento sottolinea il ruolo dell'istruzione nella formazione delle competenze dei lavoratori per il XXI secolo e la necessità di finanziamenti globali per garantire il diritto

universale all'istruzione. Tra le pedagogie che supportano questa nuova visione di scuola, il documento propone il Service Learning (SL) come approccio in grado di sviluppare esperienze di cooperazione e solidarietà, inteso come una pedagogia che permette a tutti di partecipare all'interno della propria comunità (Unesco, 2021, 60). SL e OE condividono alcuni elementi comuni (Orlandini, Lotti, 2022): il richiamo all'educazione esperienziale (Dewey, 1938; Kolb, 1984) che si realizza nell'offerta curricolare dentro e fuori l'edificio scolastico, la connessione tra scuola, comunità e territorio, la valorizzazione dell'ambiente esterno come contenuto di apprendimento (Sobel, 2014), la cui finalità è la «formazione dei cittadini pienamente in grado di partecipare alla vita socio-politica» (Baldacci, 2019, 71).

## **2. Disegno e metodologia di ricerca**

Lo studio è nato dalla necessità di riflettere sulle ricadute in termini di contrasto alla povertà educativa da parte di due approcci pedagogici, il SL e l'OE, che hanno come condizione necessaria per la loro realizzazione la costruzione di forti alleanze tra la scuola e le altre agenzie formative presenti sul territorio. La ricerca esplorativa ha affrontato le seguenti domande di ricerca:

- Il SL e l'OE influenzano il rapporto tra scuola e territorio favorendo la creazione di reti solidali, inclusive e sostenibili?
- Il SL e l'OE agiscono in termini di cambiamenti nelle pratiche di insegnamento e apprendimento favorendo l'acquisizione dei saperi, il rafforzamento delle abilità, il perfezionamento delle capacità e il raggiungimento delle competenze?
- Qual è l'impatto del SL e dell'OE sullo sviluppo negli studenti e nelle studentesse delle competenze di cittadinanza, delle competenze trasversali, dei comportamenti pro-sociali e nel favorire motivazione e partecipazione attiva degli studenti?

Tali domande sono state elaborate nel contesto del Movimento delle Avanguardie Educative (AE), una rete di scuole<sup>1</sup> e un movimento culturale il cui *Manifesto programmatico per l'innovazione*<sup>2</sup> racchiude tra i propri principi ispiratori chiari riferimenti al valore della comunità educante intesa come corpo organico con responsabilità condivise per la formazione e che offre occasioni molteplici di accrescimento culturale. In particolare, il sesto orizzonte del Manifesto – “Investire sul ‘capitale umano ripensando i rapporti (dentro/fuori,

---

1. Nata nel 2014 su iniziativa di Indire e di 22 scuole fondatrici, la rete delle AE conta oggi 1493 scuole distribuite su tutto il territorio nazionale

2. INDIRE, *Il Manifesto delle Avanguardie educative*, <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/il-manifesto> (ultimo accesso 20/03/2023).

insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda, ecc.)” – richiama «un’idea di scuola civica che si pone come luogo di incontro tra sapere formale e informale e che propone modalità innovative di integrazione tra scuola, territorio, enti locali e mondo del lavoro» (Giunti et al., 2018). Gli orizzonti 1, 3 e 4 del Manifesto – “1) Trasformare il modello trasmissivo della scuola; 3) Creare nuovi spazi per l’apprendimento; 4) Riorganizzare il tempo del fare scuola” – propongono il superamento della lezione frontale attraverso attività in cui gli studenti svolgono un ruolo attivo e in cui vengono riconfigurate le modalità, gli spazi e i tempi dell’apprendere. Infine, il quinto orizzonte del Manifesto – “Riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza” - richiama le «competenze che non sono legate a una disciplina in particolare, ma il cui sviluppo è legato a una modalità di apprendere e operare in stretta connessione con la realtà circostante». Sulla base di queste premesse, il gruppo di ricerca ha condotto un’analisi qualitativa di alcuni percorsi di SL e di SL-OE realizzati da due scuole appartenenti al Movimento delle AE (IIS Pertini di Alatri, FR - IC Scialoja-Cortese di Napoli) collocate in due territori del Sud Italia caratterizzati da contesti socioeconomici svantaggiati, povertà educativa, abbandono scolastico, emarginazione. La scelta di condurre due studi di caso intrinseci (Stake, 1995) ha risposto alla necessità di descrivere e spiegare le connessioni causali e complesse che intercorrono tra i fattori considerati (SL, OE, rapporto scuola-territorio, cambiamenti nelle pratiche di insegnamento e apprendimento, sviluppo delle competenze di cittadinanza e delle competenze trasversali) al fine di definire la specificità intrinseca delle due esperienze. Lo studio contemporaneo di due casi ha permesso di attivare una procedura di analisi comparativa che, senza la pretesa di generalizzare i risultati, ha consentito di elaborare una teoria con valenza esemplare rispetto al fenomeno indagato (Mortari, 2007). Per quanto riguarda gli strumenti di ricerca utilizzati, lo studio si è avvalso di: interviste semi-strutturate rivolte ai due Dirigenti scolastici e ai docenti referenti dei percorsi le cui tracce sono state elaborate sulla base delle dimensioni dell’indagine; focus-group e interviste di gruppo con gli studenti; focus group con i rappresentanti della comunità territoriale. Di seguito riportiamo una scheda (fig. 2) che sintetizza la relazione tra dimensioni d’indagine, gli orizzonti del Manifesto delle AE e gli indicatori individuati.

Dimensioni	Orizzonti del <i>Manifesto</i> delle Avanguardie Educative	Indicatori
rapporto scuola-territorio	<p><i>Orizzonte 6: Investire sul capitale umano ripensando i rapporti (dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda, ecc.)</i></p> <p>«[...] Una scuola d'avanguardia è in grado di individuare – nel territorio, nell'associazionismo, nelle imprese e nei luoghi informali – le occasioni per mettersi in discussione in un'ottica di miglioramento, per arricchire il proprio servizio attraverso un'innovazione continua che garantisca la qualità del sistema educativo. Una scuola aperta all'esterno instaura un percorso di cambiamento basato sul dialogo e sul confronto reciproco».</p> <p><i>Orizzonte n. 3: Creare nuovi spazi per l'apprendimento</i></p> <p>«[...] Non solo <i>ridisegnare</i> un'aula finora pensata per una didattica erogativa e frontale, ma prevedere anche spazi diversificati per condividere eventi e presentazioni in plenaria; luoghi per attività non strutturate e per l'apprendimento individuale/informale che favoriscano la condivisione delle informazioni e stimolino lo sviluppo delle capacità comunicative; ambienti <i>da vivere</i> e in cui restare anche oltre l'orario di lezione, destinati ad attività extracurricolari come teatro, gruppi di studio, corsi di formazione per docenti, studenti e genitori, in accordo con enti locali, imprese, associazioni sportive e culturali del territorio, servizi sociali, ecc. [...] Una scuola d'avanguardia rende duttili i suoi ambienti affinché vi siano spazi sempre abitabili dalla comunità scolastica per lo svolgimento di attività didattiche, per la fruizione di servizi, per usi anche di tipo informale; spazi dove lo scambio di informazioni avviene in modo non strutturato, dove lo studente può studiare da solo o in piccoli gruppi, dove può approfondire alcuni argomenti con l'insegnante, ripassare, rilassarsi.</p> <p>Una scuola d'avanguardia si apre all'esterno e diventa baricentro e luogo di riferimento per la comunità locale: aumentando la vivibilità dei suoi spazi, diventa un civic center in grado di fare da volano alle esigenze della cittadinanza e di dare impulso e sviluppo a istanze culturali, formative e sociali».</p>	creazione di reti solidali, inclusive e sostenibili
cambiamenti nelle pratiche di insegnamento e apprendimento	<p><i>Orizzonte n. 1: Trasformare il modello trasmissivo della scuola</i></p> <p>«[...] Una scuola che supera il modello trasmissivo e adotta modelli aperti di didattica attiva mette lo studente in situazioni di apprendimento continuo che gli permettono di argomentare il proprio ragionamento, di correggerlo strada facendo, di presentarlo agli altri».</p>	acquisizione dei saperi, il rafforzamento delle abilità, il perfezionamento delle capacità ed il raggiungimento delle competenze
sviluppo delle competenze di cittadinanza e delle competenze trasversali	<p><i>Orizzonte n. 5: Riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza</i></p> <p>«L'espansione di Internet ha reso la conoscenza accessibile in modo diffuso. Non solo il patrimonio di fatti e nozioni – una volta monopolio esclusivo di saggi ed esperti – oggi è aperto alla comunità e ai cittadini, ma la società contemporanea valorizza competenze nuove, difficilmente codificabili nella sola forma testuale e nella struttura sequenziale del libro di testo.</p> <p>Competenze chiave, competenze trasversali, soft skill, <i>21st Century Skill</i> sono solo alcuni dei modi con cui si è cercato di codificare una serie di competenze richieste per svolgere una professione ed esercitare una cittadinanza attiva nella società della conoscenza. Tali competenze sono richieste da istituzioni, aziende e dal vivere sociale e rappresentano un curriculum trasversale implicito che compare ancora solo marginalmente nei documenti guida della scuola italiana. Si tratta di competenze che non sono legate a una disciplina in particolare, ma il cui sviluppo è legato a una modalità di apprendere e operare in stretta connessione con la realtà circostante».</p>	motivazione e partecipazione attiva degli studenti

Fig 2: Dimensioni, orizzonti del Manifesto delle AE, indicatori

L'analisi dei dati è stata condotta in parallelo da quattro ricercatori. Interviste e focus group sono stati trascritti manualmente, i testi sono stati divisi in unità di significato sulla base delle categorie e delle etichette individuate (Mortari, Ghirotto, 2019).

I due studi di caso sono stati condotti nel 2019 (IIS Pertini di Alatri) e nel 2022 (IC Scialoja-Cortese di Napoli) e hanno riguardato esperienze di SL e SL-OE realizzate rispettivamente negli anni scolastici 2010-2019 e 2018/2022.

### **3. Risultati**

#### *3.1. Il contributo del Service Learning: costruire comunità educanti*

L'Istituto di Istruzione Superiore Sandro Pertini si trova nella cittadina di Alatri, in provincia di Frosinone. Il territorio è caratterizzato da un contesto sociale ed economico svantaggiato con alti tassi di abbandono scolastico e disoccupazione giovanile. I due fenomeni, profondamente correlati, si sommano alla disoccupazione causata dalla recente deindustrializzazione a cui non è seguito un processo di riconversione produttiva.

L'Istituto Pertini negli anni ha diversificato gli indirizzi e i percorsi di studio al fine di dare una risposta alle richieste dell'industria ancora presente sul territorio (polo chimico-farmaceutico del basso Lazio e industria meccanica e mecatronica, cartiere in provincia di Frosinone) e mantenere un contatto con la vocazione agricola e pastorale dell'area. Il SL si è innestato in questo quadro offrendo un grande contributo al contrasto della povertà educativa ed economica. Praticato dalla scuola fin dal 2010, è oggi diffuso in tutte le classi e in tutti gli indirizzi dell'istituto diventando un "modo" nuovo di fare scuola (Chipa et al., 2020). Inoltre, in molti casi le attività di SL coincidono con i percorsi di PCTO e, in coerenza con le *Linee Guida ministeriali relative ai Percorsi per le competenze trasversali e l'Orientamento (PCTO)* (MIUR, 2019), ne rappresentano una via di qualità.

I percorsi di SL si differenziano in base agli indirizzi di studio, rispondendo così a specifici obiettivi di apprendimento e di servizio<sup>3</sup> (fig. 3).

---

3. Per una descrizione dettagliata dei percorsi attivati dall'IIS Pertini di Alatri si rimanda a quanto descritti nelle Linee guida per l'implementazione dell'idea Service learning (Chipa et al., 2020).



<i>Com'è la tua acqua?</i> un laboratorio di analisi e controllo delle acque, attivato a partire dall'a.s. 2012/13 dagli studenti delle classi III, IV e V dell'Istituto Tecnico Tecnologico: chimica, materiali e biotecnologie – Biotecnologie ambientali
<i>Com'è il tuo olio?</i> un laboratorio per l'analisi dell'olio e la rilevazione di sofisticazioni, attivato a partire dall'a.s. 2012/13 dagli studenti delle classi III, IV e V dell'Istituto Tecnico Tecnologico: chimica, materiali e biotecnologie – Biotecnologie ambientali
L' <i>Agenzia Turistica PertiniTravel</i> un servizio solidale per la promozione turistica del territorio di Alatri gestito a partire dall'a.s. 2015/16 dagli studenti del triennio dell'indirizzo Tecnico Economico Indirizzo Amministrazione, Finanza e Marketing
Lo <i>Sportello del cittadino</i> , un servizio di consulenza fiscale per i cittadini di Alatri attivato a partire dall'a.s. 2018/19 nelle classi quarte e quinte dell'Istituto Tecnico Economico.

Fig 3: I principali percorsi di SL realizzati dall'IIS Pertini di Alatri

I percorsi realizzati dall'IIS Sandro Pertini hanno visto l'attivazione di collaborazioni significative con altre agenzie formative presenti sul territorio (Università), con aziende del settore farmaceutico di Farindustria, con la Camera di Commercio di Frosinone da anni partner strutturale in tutti i progetti di SL, con l'Agenzia delle Entrate, ecc. Tutti i soggetti coinvolti, dichiara la Dirigente, “partecipano attivamente alla coprogettazione dei percorsi di SL” favorendo “percorsi di apprendimento significativi e partecipati dalla comunità di Frosinone”. L'IIS Pertini di Alatri propone dunque, in coerenza con l'approccio pedagogico del SL, una visione di scuola civica e aperta, in costante relazione con l'esterno (Furco, 1996) e polo di una comunità educante che si configura come corpo organico con responsabilità condivise per la formazione e che offre occasioni molteplici di accrescimento culturale.

Per quanto riguarda i cambiamenti nelle pratiche di insegnamento e apprendimento, le docenti intervistate dichiarano che “poiché il raggiungimento delle competenze di base è strettamente correlato con il ruolo di protagonisti degli studenti nei percorsi realizzati e con il grado di motivazione, abbiamo abbandonato la didattica trasmissiva in favore di una didattica laboratoriale e basata su compiti di realtà”.

Per quanto riguarda il punto di vista degli studenti, dal focus group realizzato con gli studenti del IV e V anno degli indirizzi tecnici presenti nella scuola, emerge la certezza di “star costruendo ‘nuove consapevolezze’ all'interno della comunità di Alatri”.

Inoltre, gli studenti si sentono “riconosciuti” dalla cittadinanza che attribuisce loro un ruolo attivo nella comunità accrescendo anche la buona reputazione dell'istituto. Dichiarano, infatti, di “aver sviluppato competenze relazionali parlando con gli adulti”, di aver sviluppato capacità di problem solving e di “organizzazione delle attività legate al servizio alla cittadinanza”. I progetti di SL, afferma uno studente “sono un ottimo modo di apprendere attraverso attività concrete” e di “applicare le conoscenze acquisite a scuola nei contesti familiari”. Inoltre, gli studenti concordano nell'utilità dell'esperienza di SL sia in un'ottica di comprensione delle risorse culturali ed economiche

del proprio territorio, che di orientamento rispetto alla scelta da parte della scuola successiva o della professione futura.

La partecipazione attiva degli studenti a progetti che accrescono il senso di autorealizzazione personale e con forte impatto sociale in termini di servizio alla cittadinanza, contribuisce quindi a nutrire nelle giovani aspirazioni verso il proprio futuro offrendo così una chiave per uscire da situazioni di svantaggio ed emarginazione.

### *3.2. Il contributo dell'Outdoor education: il territorio come risorsa per l'apprendimento*

L'Istituto Comprensivo Scialoja-Cortese si trova nella periferia sud-est di Napoli, un territorio particolarmente svantaggiato sia dal punto di vista socioeconomico che culturale. I quartieri di San Giovanni a Teduccio, Barra e Baronessa che ospitano i tre plessi della scuola sono caratterizzati da alta densità abitativa, disagio sociale, povertà economica ed educativa.

La scelta della scuola di costruire alleanze con gli enti presenti sul territorio finalizzate ad attivare azioni di SL è stato un tentativo per prevenire, contrastare e combattere gli effetti delle povertà educativa sugli studenti e sulle loro famiglie. Dalle interviste alla Dirigente e ai docenti referenti delle idee di AE SL e OE, che la scuola ha adottato rispettivamente nel 2021 e nel 2022, emerge come la scelta di rendere l'approccio pedagogico del SL la modalità di progettazione del curriculum della scuola sia nata prima di tutto per sensibilizzare gli alunni al rispetto e alla salvaguardia del proprio territorio, per promuovere competenze di cittadinanza attiva, per migliorare stili di vita scadenti di alunni e famiglie, per offrire un'istruzione di qualità e garantire a studenti e studentesse la possibilità di poter vivere una vita appagante sviluppando le competenze personali essenziali (Cederna et al., 2017). Il rischio maggiore, riferisce una docente, era "l'assuefazione degli studenti al degrado e al 'brutto'" con conseguente "perdita di fiducia in un futuro diverso". Il "recupero della bellezza e il richiamo al 'bello'", riferisce la Dirigente, in un contesto di grave povertà educativa, anche nella sua dimensione estetica, ha così assunto un ruolo centrale. Le "proposte di bellezza" che la scuola offre ai ragazzi, insieme alla scelta del SL per riportare a unità i numerosi progetti che la scuola realizzava sui temi della cittadinanza attiva, hanno rappresentato due fattori di contrasto e di compensazione alla forte spinta verso i margini della società subita dalla popolazione giovanile presente nei quattro quartieri. In questa sfida un ruolo fondamentale è stato quello esercitato dagli enti presenti sul territorio con cui la scuola ha condiviso valori e responsabilità educative. Dal focus group realizzato con le associazioni e enti territoriali (il Comune, associazioni di educatori, volontari, polizia municipale) che collaborano a titolo gratuito nei diversi progetti di SL, è emerso un forte coinvol-

gimento personale dei partecipanti e una reale collaborazione con il corpo docente soprattutto nelle fasi di co-progettazione e disseminazione dei risultati dei percorsi di SL per sensibilizzare le famiglie e la comunità locale. Tra i progetti realizzati, il Pedibus è un servizio di accompagnamento pedonale e un progetto di mobilità sostenibile che “promuove competenze di cittadinanza attiva, sicurezza ed educazione stradale” (intervista al docente referente). Ogni mattina un funzionario della Polizia municipale messo a disposizione del Comune percorre insieme ad un gruppo di studenti il tragitto casa-scuola, stimolando gli alunni alla rilevazione delle situazioni di degrado (mancanza di punti di raccolta rifiuti, mancata manutenzione della segnaletica stradale, ecc.). Si tratta di un percorso in cui sono presenti gli elementi propri dell’OE, un approccio che, in connessione con il SL, propone esperienze didattiche che interagiscono con lo spazio esterno (sia esso naturale o urbano) che diviene ambiente e contenuto di apprendimento (Sobel, 2004). In coerenza con l’OE, che prevede esperienze profondamente connesse al contesto scolastico e alla realtà sociale e culturale del territorio in cui la scuola è collocata (Giunti et al., 2021), all’IC Scialoja è il quartiere che determina obiettivi e finalità dei percorsi di OE facendo emergere i bisogni del territorio e della comunità in cui la scuola è inserita (SL). Tutti i percorsi di OE realizzati all’IC Scialoja - dall’orto sinergico realizzato in un terreno abbandonato all’interno del perimetro scolastico, all’adozione di giardini e monumenti degradati del quartiere - sono percorsi di SL che promuovono cittadinanza attiva e sensibilizzano al rispetto e alla salvaguardia del proprio territorio.

Per quanto riguarda i cambiamenti nelle pratiche di insegnamento e apprendimento, come riferisce una docente “nel nostro contesto non è pensabile proporre didattica tradizionale, al contrario è più funzionale offrire proposte laboratoriali e compiti di realtà in cui metodologia “del fare” possa aiutare i ragazzi a percepirsi “centrali e appartenenti”. Peer tutoring e cooperative learning sono strategie didattiche quotidianamente adottate dai docenti anche nell’ottica di favorire continuità verticale: “infanzia, primaria e secondaria lavorano in modo sinergico, i ragazzi della secondaria fanno formazione ai bambini dell’infanzia, per esempio, sui temi legati alla riqualificazione dei monumenti adottati dalla scuola oppure alla gestione dell’orto sinergico”, riferisce una docente.

Inoltre, nell’ottica della valorizzazione della continuità tra il dentro e il fuori la scuola che caratterizza sia l’approccio pedagogico del SL che quello dell’OE, ciò che viene osservato nel quartiere dai ragazzi trova in classe il luogo della riflessione e del confronto diventando oggetto di attività interdisciplinari.

In conclusione, in assenza di condizioni di sistema che consentono a un individuo di raggiungere adeguati standard di vita, l’alleanza tra l’IC Scialoja-Cortese e gli enti territoriali ha dato vita a una comunità educante impegnata

nella costruzione di un tessuto valoriale di fiducia e positività capace di far uscire dallo stato di emarginazione studenti e famiglie.

## Conclusioni

Il tema della povertà educativa necessita di interventi dall'alto finalizzati al contrasto del fenomeno che ha implicazioni in ampie fasce della popolazione non solo scolastica (Nuzzacci et al., 2020). Nello spirito di AE, che da sempre promuove esperienze di emersione dal basso (bottom-up) di esperienze di innovazione e trasformazione del modello scolastico tradizionale, i percorsi di SL e OE presentati sono funzionali a descrivere come sia possibile prevenire e contrastare la povertà educativa e la dispersione scolastica, attraverso attività che, guidate da una precisa visione pedagogica e valoriale, permettono a studenti e studentesse di agire attivamente all'interno del contesto in cui vivono raggiungendo obiettivi di apprendimento, competenze disciplinari, trasversali e acquisendo comportamenti prosociali.

## Bibliografia

- Baldacci M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* FrancoAngeli, Milano.
- Benvenuto G. (2019), La scuola diseguale. Inclusione, equità e contrasto alla dispersione scolastica, in Isidori M.V., *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, FrancoAngeli, Milano, 36-47.
- Berlinguer L. (2014), *Ricreazione per una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*, Liguori, Napoli.
- Bortolotti A. (2019), *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*, Guerini, Milano.
- Cederna G. et al. (2017), *Atlante dell'infanzia a rischio. Lettera alla scuola*, Save the Children, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma.
- Chipa S. et al. (2020), "Avanguardie educative". *Linee guida per l'implementazione dell'idea "Dentro/fuori la scuola – Service Learning"*, versione 3.0., Indire, Firenze.
- Commissione Europea (2020), *Istruzione e formazione 2020. Politica scolastica. Un approccio globale e integrato della scuola nella lotta contro l'abbandono scolastico*, Direzione Generale Istruzione e Cultura, Istruzione e formazione, Politica scolastica, Commissione Europea, Bruxelles.
- Dewey J. (1938), *Experience and education*, The Macmillan Company, New York.
- Di Genova N. (2021), La gestione delle emergenze e il contrasto alla povertà educativa: il ruolo delle competenze di resilienza dei professionisti dell'educazione, *Pedagogia oggi*, 19(1), 139-144.
- Farnè R., Bortolotti A., Terrusi M. (Ed.) (2018), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma.

- Federculture (2022), *Impresa Cultura. Lavoro e innovazione: le strategie per crescere. 18° Rapporto Annuale Federculture*, Gangemi, Roma.
- Furco A. (1996), *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*, in Taylor B. and Corporation for National Service (Eds.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning*, Corporation for National Service, Washington, DC, 2-6.
- Giunti C. et al. (Eds) (2021), “*Avanguardie educative*”. *Linee guida per l’implementazione dell’idea “Dentro/fuori la scuola – Service Learning”*, versione 3.0., Indire, Firenze.
- Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) (2020), *Indagine tra i docenti italiani. Pratiche didattiche durante il lockdown. Report integrative*, Indire, Firenze.
- Kolb D.A. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, USA.
- Malaguti E. (2005), *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Erickson, Trento.
- Mascheroni G. et al. (2021), *La didattica a distanza durante l’emergenza COVID-19 l’esperienza italiana*, Centro di Ricerca Innocenti dell’UNICEF, Firenze.
- Ministero dell’Istruzione, Università e Ricerca (2019), *Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento. Linee Guida*, Ministero dell’Istruzione, Università e Ricerca, Roma.
- Morabito C. et al. (2014), *La lampada di Aladino. L’indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Save the Children Onlus, Roma.
- Morabito C. et al. (2018), *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, Save the Children Onlus, Roma.
- Morabito C. et al. (2020), *L’impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*, Save the Children Onlus, Roma.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca in pedagogia*, Carocci, Roma.
- Mortari L., Ghirotto L. (a cura di) (2019), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma.
- Nuzzacci A. et al. (2020), *La povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia? Lifelong Lifewide Learning*, 36(16) (numero speciale) - COVID 19. Ricerche e risposte dal sistema dell’istruzione, 76-92.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2017), *Schools at the Crossroads of Innovation in Cities and Regions*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.
- Orlandini L., Chipa S., Giunti C. (a cura di) (2020), *Il Service Learning per l’innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*, Carocci, Roma.

- Orlandini L., Lotti. P. (2022), *La scuola fuori dalla scuola: approcci pedagogici per la costruzione di comunità educanti*, *Scholé*, n. 2, Editrice Morcelliana, Brescia, 2(22), 227-240.
- Schenetti M. (Ed.) (2022), *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*, Erickson, Trento.
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B. (2015), *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento.
- Sen A.K. (2000), *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano.
- Sobel D. (2004), *Place-Based Education. Connecting Classrooms and Communities*, The Orion Society, Great Barrington.
- Stake R. (1995), *The art of case study research*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Tapia M.N. (2006), *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova Editrice, Roma.
- Tierney W.J. (2015), *Rethinking Education and Poverty*, Johns Hopkins University Press, Baltimora, Maryland, USA.
- Vaccarelli A. (2016), *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano.