



**Politecnico
di Torino**

Politecnico di Torino

Corso di Laurea Magistrale in Pianificazione Territoriale, Urbanistica e Paesaggistico-Ambientale
A.a. 2021/2022
Sessione di Laurea Settembre 2022

Service Learning, una pratica di pianificazione partecipata

Relatrice:
Prof.ssa Cristiana Rossignolo
Correlatrice:
Dott.ssa Francesca Bragaglia

Candidata:
Francesca Piscitelli

Indice

1. Introduzione	pg. 1
2. L'urbanizzazione mondiale e le grandi sfide per i <i>planner</i>	
2.1. Il futuro della popolazione mondiale è urbano	pg. 5
2.2. Ma il diritto alla città esiste davvero?	pg. 12
2.3. Quali strade per il <i>planner</i> per farsi garante del diritto alla città?	pg. 17
3. Aspetti teorici del <i>Service Learning</i>	
3.1. Partiamo dal comprendere che cos'è il <i>Service Learning</i>	pg. 20
3.2. Le origini del <i>Service Learning</i>	pg. 21
3.3. Il <i>Service Learning</i> in Italia	pg. 30
3.4. Le 'caratteristiche programmatiche' del <i>Service Learning</i>	pg. 36
4. Università e <i>Service Learning</i>	
4.1. Il <i>Service Learning</i> al servizio della comunità e il ruolo dei <i>planner</i>	pg. 45
4.2. Metodologia di applicazione	pg. 48
4.3. Valutazione degli esiti	pg. 49
4.4. Esperienze in Italia	pg. 50
5. <i>Service Learning</i> e pianificazione	
5.1. Approccio metodologico all'analisi dei casi studio	pg. 55
5.2. I casi studio	pg. 57
5.2.1. MAPPING SAN SIRO	pg. 57
5.2.2. Off Campus Nolo	pg. 60
5.2.3. Laboratorio di Città Corviale	pg. 62
5.2.4. Laboratorio di Studi Urbani Territori dell'Abitare	pg. 66
6. Il caso studio: esperienza presso la Scuola Primaria 'G. Parini' di Torino	
6.1. AuroraLAB	pg. 75

6.2. Il workshop 'Rigenerare le periferie: l'università entra nel quartiere'	pg. 77
6.2.1. Il primo incontro con i bambini	pg. 77
6.2.2. Il secondo incontro con i bambini	pg. 79
6.2.3. I progetti	pg. 80
6.2.4. La realizzazione	pg. 84
6.2.5. Considerazioni finali	pg. 86
7. Conclusioni	pg. 87
8. Riferimenti bibliografici	
8.2. Bibliografia	pg. 92
8.3. Sitografia	pg. 99

1. Introduzione

Il laboratorio urbano AuroraLAB, presso cui è stata svolta l'esperienza di tirocinio tra ottobre 2021 e luglio 2022, nasce nel 2018 grazie a un finanziamento del Dipartimento Interateneo di Scienze, Progetto e Politiche del Territorio (DIST) del Politecnico e Università di Torino per i progetti di didattica innovativa; si colloca nell'ambito dei progetti di terza missione del Politecnico di Torino (Polito4Impact) e del Dipartimento, con cui l'Ateneo cerca di dare nuovo impulso all'idea di contribuire allo sviluppo del territorio non solo nell'ambito delle attività di trasferimento tecnologico, ma anche con iniziative di coinvolgimento del pubblico (*public engagement*). Ne fanno parte un gruppo di docenti di varie discipline (urbanistica, geografia, sociologia, storia, economia, fisica tecnica, ecc.), assegnisti, tirocinanti, tesisti, studenti che ne condividono l'approccio e le finalità. L'obiettivo del laboratorio è quello di avvicinare l'Università al territorio per sviluppare e supportare iniziative e progettualità comuni, promuovere attività di ricerca-azione, e in quest'ottica l'attività di tirocinio ha rappresentato un'esperienza di formazione integrativa e multidisciplinare attraverso occasioni di apprendimento 'fuori dall'aula', interagendo direttamente con i luoghi e gli attori delle trasformazioni urbane e territoriali, che vengono coinvolti su un piano di parità, diventando al contempo essi stessi una risorsa per la crescita degli studenti. È proprio nel rapporto con un altro diverso da sé, che la persona si forma nella sua identità e in questo senso l'esperienza è stata caratterizzata da un continuo incontro con 'l'altro', ogni volta diverso. Ciò è perfettamente in linea con l'intenzionalità pedagogica del *Service Learning*, a cui è dedicato il presente lavoro di tesi, di porre al centro del suo impianto lo sviluppo integrale della persona, valorizzando l'*empowerment* del soggetto che concorre attivamente alla costruzione di sé e della comunità in cui vive.

Ci si propone, quindi, di comprendere se e come un'esperienza di *Service Learning* possa rappresentare uno stimolo per modificare l'atteggiamento degli studenti nei confronti dell'impegno ad apprendere, a mettersi in gioco a favore di altri.

La dimensione in cui questa pratica viene maggiormente applicata è quella dell'educazione, ma merita di essere implementata per diverse ragioni: il suo carattere di unitarietà e interdisciplinarietà può favorire la maturazione delle competenze di cittadinanza, educando all'interesse verso la 'cosa pubblica', alla partecipazione attiva, attraverso pratiche concrete di cittadinanza; inoltre, permette di realizzare percorsi formativi in una continuità reale ed effettiva fra sapere e saper fare, rappresentando anche un utile strumento di contrasto dell'abbandono scolastico precoce.

In particolare, rispetto alla figura del pianificatore come professionista al servizio della comunità, l'esperienza sul campo e una formazione improntata sulla responsabilità civica risultano indispensabili affinché possa svolgere al meglio la sua professione. A tal proposito, lo studio di esperienze sviluppate in diversi settori può aiutare a capire gli approcci utilizzati e quelli che hanno prodotto maggiori risultati per poi riproporli, adattandoli al contesto in cui si opera.

Queste tematiche vengono affrontate in cinque capitoli: il primo fornisce un quadro generale di quello che è il fenomeno dell'urbanizzazione a livello mondiale, e le sue conseguenze sulla qualità della vita nelle città, da cui la necessità per il *planner* di farsi garante del diritto alla città. Ciò implica la necessità di integrare la responsabilità civica e l'esperienza sul campo nella formazione alla pianificazione e l'approccio pedagogico del *Service Learning* ben si presta a questo scopo.

Il secondo introduce l'approccio del *Service Learning* analizzandone gli aspetti teorici, e nel terzo viene approfondito il rapporto con l'Università, settore in cui la formalizzazione dell'approccio è più avanzata, analizzando il

metodo, le fasi principali e le modalità di valutazione, approfondendo poi alcune esperienze recenti: in Italia il *Service Learning* non è ancora molto conosciuto e da circa dieci anni inizia a farsi strada attraverso alcune iniziative e in alcuni saggi su riviste specializzate, ma questo non significa che nel panorama italiano non esistano pratiche educative simili, che di fatto vedono gli studenti impegnati in attività solidali che si propongono di favorire la maturazione di competenze sociali e comportamenti prosociali, di cui Tapia fa sua la definizione di Roche (1995; cit. in De Beni; 1998: 26):

'quei comportamenti che, senza la ricerca di ricompense esterne, favoriscono altre persone, gruppi o fini sociali e aumentano la probabilità di generare una reciprocità positiva di qualità solidale nelle relazioni interpersonali o sociali conseguenti, salvaguardando l'identità, la creatività e l'iniziativa degli individui o dei gruppi implicati'.

Queste, tuttavia, non risultano completamente integrate all'interno dei percorsi formativi, né tanto meno valorizzate dalle Scuole.

Nel quarto capitolo viene esaminata la possibile relazione tra *Service Learning* e pianificazione, facendo riferimento alla letteratura che ha già affrontato il tema e a esperienze sviluppate in Italia: tenendo conto del ruolo etico del pianificatore a cui si accennava prima, quali sono le esigenze di cui bisogna tener conto nel suo percorso universitario di formazione.

L'ultimo capitolo è dedicato all'esperienza personale di tirocinio svolta presso la Scuola Primaria 'G. Parini' di Torino, assunta come caso-studio in quanto associabile sotto diversi aspetti alla pratica del *Service Learning*, presentando i protagonisti e il loro contesto formativo, gli obiettivi del percorso e le varie fasi, i metodi e gli strumenti utilizzati.

In ultimo verranno sviluppate delle riflessioni conclusive a partire dalla teoria e dall'esperienza sul campo, mettendo in tensione alcuni degli elementi emersi per capire la fattibilità della pratica del *Service Learning* e a quali condizioni: si cercherà di rispondere alla domanda 'il

Service Learning è per tutti?', individuando tra le sue
'caratteristiche programmatiche' quella più difficile da
raggiungere.

2. L'urbanizzazione mondiale e le grandi sfide per i planner

2.1. Il futuro della popolazione mondiale è urbano¹

Il fenomeno dell'urbanizzazione, ossia il processo di formazione e crescita delle città, ha caratterizzato tutto il Novecento. In particolare, dagli anni Sessanta del XX secolo la crescita della popolazione urbana è conseguente al processo di crescita della popolazione mondiale, che in quel periodo ha assunto le proporzioni di una vera esplosione demografica. Tuttavia è da ricordare che il termine 'urbanizzazione' non è sinonimo di quel fenomeno demografico consistente nella migrazione di grandi masse di popolazione dalle campagne verso le città.

Secondo i dati più aggiornati (Un Population Division, 2018), la popolazione urbana del mondo è cresciuta rapidamente dal 1950; passando da 751 milioni a 4,2 miliardi nel 2018². L'Asia, nonostante sia oggi meno urbanizzata della maggior parte delle altre regioni, ospita il 54% della popolazione urbana mondiale, seguita dall'Europa e dall'Africa (13% ciascuna).

Gli studi di UN stimano che tre soli Paesi - India, Cina e Nigeria - insieme rappresentano il 35% della crescita della popolazione urbana mondiale tra il 2018 e il 2050. Si prevede che l'India raggiungerà 416 milioni di abitanti urbani, la Cina 255 milioni e la Nigeria 189 milioni. Il processo di urbanizzazione rappresenta un fattore primario della crescita socioeconomica di queste nazioni, ma al tempo stesso costituisce un problema sociale molto serio e di difficile soluzione.

¹ Il titolo è tratto da 'Introduction and Policy Implications' del più recente Rapporto ONU (United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2019). World Urbanization Prospects 2018: Highlights (ST/ESA/SER.A/421)).

² Il 2009 è il momento storico in cui la popolazione urbana ha superato quella rurale, e questo trend è destinato a proseguire.

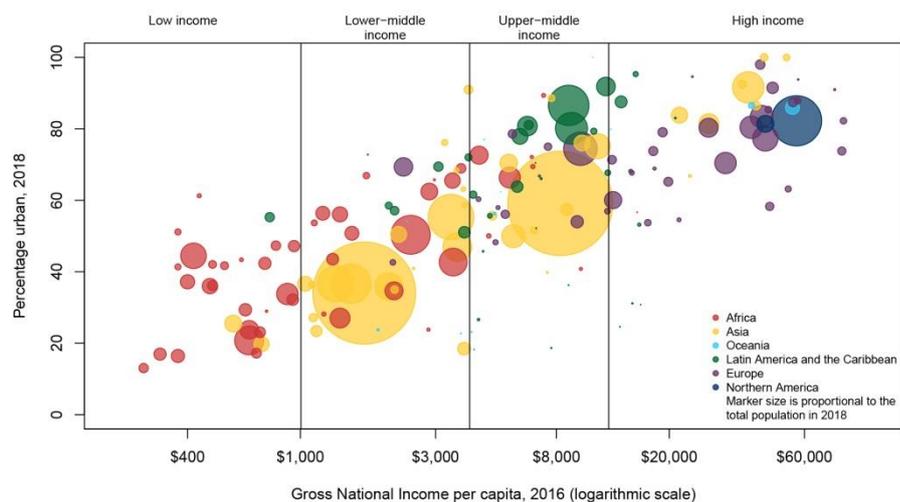


Figura 1 - Percentuale della popolazione residente nelle aree urbane per fascia di reddito e paese, 2018 (fonte: Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2019). World Urbanization Prospects 2018: Highlights (ST/ESA/SER.A/421)).

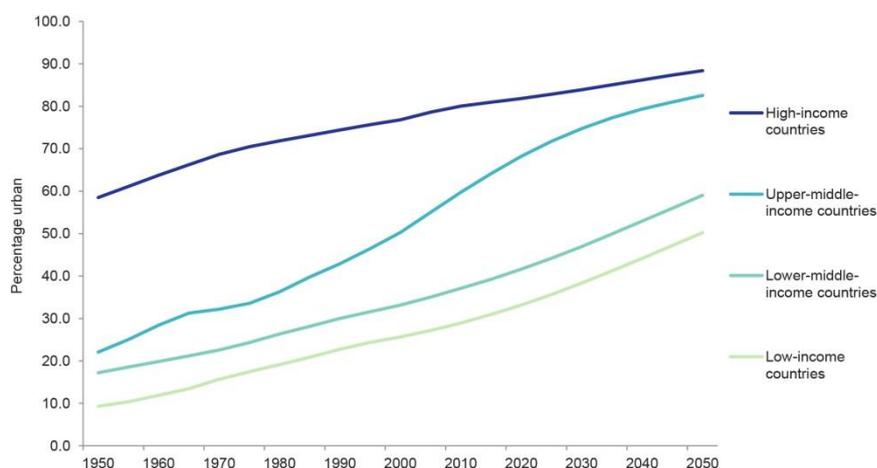


Figura 2 - Percentuale della popolazione residente nelle aree urbane per fascia di reddito, 1950-2050 (fonte: Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2019). World Urbanization Prospects 2018: Highlights (ST/ESA/SER.A/421)).

Quasi la metà degli abitanti delle città del mondo risiede in insediamenti tra 100.000 e 500.000 abitanti, mentre circa uno su otto vive in 33 megalopoli con più di 10 milioni di abitanti, ma entro il 2030, si stima che il mondo avrà 43 megalopoli, la maggior parte delle quali nelle regioni in via di sviluppo.

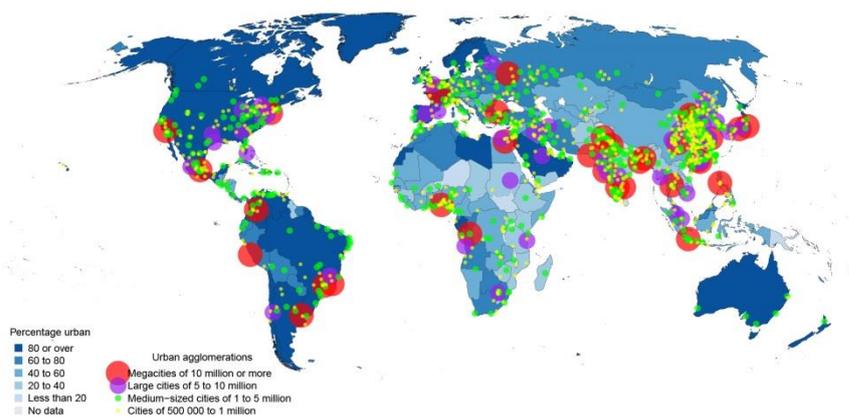


Figura 3 - Percentuale agglomerati urbani e urbani con 500.000 abitanti o più, 2018 (fonte: Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2019). World Urbanization Prospects 2018: Highlights (ST/ESA/SER.A/421)).

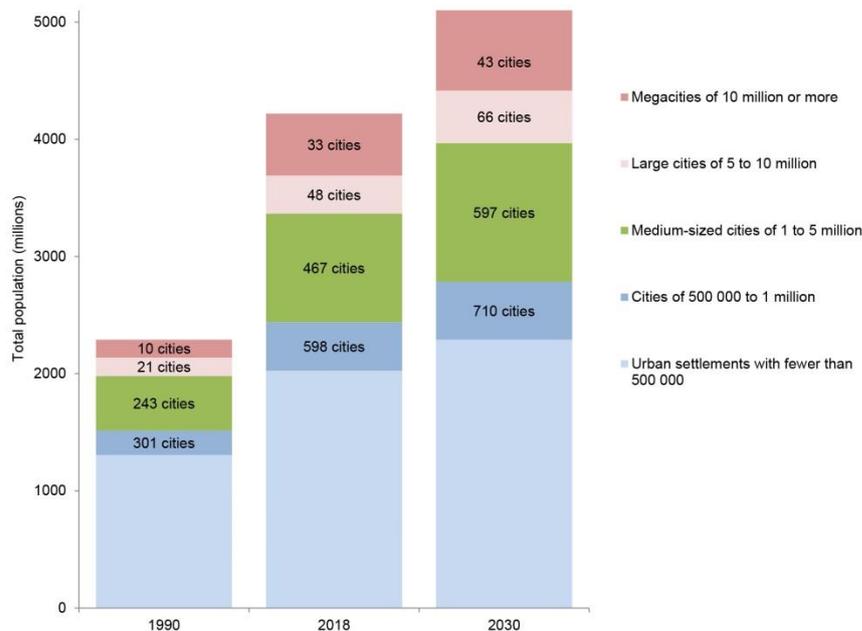


Figura 4 - Popolazione e numero di agglomerati urbani del mondo per classe dimensionale dell'insediamento urbano, 1990, 2018 e 2030 (fonte: Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2019). World Urbanization Prospects 2018: Highlights (ST/ESA/SER.A/421)).

Questi primi dati sono sufficienti per comprendere quanto il fenomeno urbano sia un tema di grande rilevanza negli studi urbani. Soprattutto quanto questi dati mettano in immediata 'connessione l'urbanizzazione nella sua articolazione territoriale e nella sua composizione

sociale, con i costi sociali e ambientali che essa comporta' (Rossignolo, 2011, p.24).

La continua urbanizzazione del mondo fa sì che lo sviluppo sostenibile dipenda sempre più dal successo della pianificazione urbana, soprattutto nei Paesi a basso e medio reddito, dove si prevede l'urbanizzazione più rapida da qui al 2050. Sempre UN (2018) sottolinea la necessità di politiche integrate per migliorare la vita degli abitanti sia urbani che rurali, rafforzando i legami tra aree urbane e rurali e sfruttando legami economici, sociali e ambientali esistenti.

Un'urbanizzazione ben gestita, basata sulla comprensione delle tendenze demografiche nel lungo periodo, può aiutare a massimizzare i benefici dell'agglomerazione, minimizzando al contempo il degrado ambientale e altri potenziali impatti negativi di un numero crescente di abitanti delle città. In questo senso per garantire che i benefici dell'urbanizzazione siano condivisi e che nessuno venga lasciato indietro, le politiche di gestione della crescita urbana devono garantire l'accesso alle infrastrutture e ai servizi per tutti, concentrandosi sulle necessità dei poveri delle città e di altri gruppi vulnerabili di alloggi, istruzione, assistenza sanitaria, lavoro dignitoso e ambiente sicuro.

In questo senso i dati nuovamente forniscono punti di attenzione. Se la popolazione urbana tende ad avvicinarsi nel 2030 ai 5 miliardi, su un totale di poco più di 8 miliardi, il dato tuttavia preoccupante è che di questi 5 miliardi circa 2 vivranno negli *slum* e nelle *bidonville* delle maggiori città, soprattutto in Africa e in Asia.

Secondo il Department of Economic and Social Affairs delle Nazioni Unite (2018), la percentuale di popolazione urbana che vive negli *slum* è diminuita del 20% tra il 2000 e il 2014 (dal 28% al 23%). Questa tendenza positiva si è invertita e la percentuale è cresciuta al 23,5% nel 2018. Il numero assoluto di persone che vivono in baraccopoli o insediamenti informali è cresciuto a oltre 1 miliardo, con l'80% attribuito a tre regioni: Asia orientale e

sudorientale (370 milioni), Africa subsahariana (238 milioni) e Asia centrale e meridionale (227 milioni). Si stima che entro il 2030 3 miliardi di persone avranno bisogno di alloggi adeguati e a prezzi accessibili.

Il numero crescente di abitanti delle baraccopoli è il risultato dell'urbanizzazione e della crescita demografica che stanno superando la costruzione di nuove abitazioni a prezzi accessibili. Un alloggio adeguato è un diritto umano e la sua mancanza influisce negativamente sull'equità e sull'inclusione urbana, sulla salute e sulla sicurezza e sulle opportunità di sostentamento. Per garantire a tutti un alloggio adeguato e a prezzi accessibili entro il 2030, sono necessari una rinnovata attenzione politica e maggiori investimenti.

Nel 2020, circa un cittadino urbano su quattro vive in baraccopoli o insediamenti informali. Ciò si traduce in oltre 1 miliardo di persone, l'85% delle quali vive in tre regioni: Asia centrale e meridionale (359 milioni), Asia orientale e sudorientale (306 milioni) e Africa subsahariana (230 milioni). La regione con la più alta percentuale di abitanti delle baraccopoli è l'Africa subsahariana, dove più della metà della popolazione urbana vive in baraccopoli. L'analisi empirica mostra che un aumento dell'1% della crescita della popolazione urbana aumenterà l'incidenza degli *slum* del 2,3% e del 5,3% rispettivamente in Africa e in Asia. Le ragioni alla base della formazione degli *slum* nelle regioni in via di sviluppo sono molteplici: rapida urbanizzazione, pianificazione inefficace, mancanza di opzioni abitative a prezzi accessibili per le famiglie a basso reddito, politiche urbane, fondiari e abitative inadeguate, carenza di finanziamenti per gli alloggi e infine l'impoverimento. Per raggiungere gli Obiettivi di sviluppo sostenibile, il miliardo di abitanti delle baraccopoli del mondo deve ricevere il sostegno necessario per uscire dalla povertà e vivere senza esclusione e disuguaglianza. Un alloggio adeguato e a prezzi accessibili è la chiave per migliorare le loro condizioni di vita.

L'altra faccia dell'urbanizzazione nei paesi meno sviluppata è rappresentata dalla crescita di baraccopoli (*slum, bidonville, favelas,...*) insediamenti marginali, informali e non pianificati, privi di servizi, considerati irregolari per mancanza di titoli legali di proprietà, che sono spesso diventati l'unica opportunità delle fasce più deboli di avere una risposta ai propri bisogni (UN-Habitat, 2006; 2009).

Nei paesi meno sviluppati, infatti, la quota di abitanti che vivono in condizioni di grave marginalità urbana si aggira tra il 43% e il 78% della popolazione urbana. Si stima che attualmente più di 1 miliardo di persone viva nelle baraccopoli. Questi dati danno un'idea della tragica immensità del problema.

Si assiste a una crescita vertiginosa della popolazione urbana in alcuni contesti e ciò è legato all'aumento delle relazioni che questi territori intrattengono con l'economia globale, entrando a far parte di un complesso di relazioni di potere che tende a svincolarsi dalla logica della continuità territoriale e a strutturarsi in funzione di nodi urbani e di flussi di capitale, merci, persone e informazioni: le città globali, in cui si verifica la massima concentrazione di funzioni di controllo, finanziamento e gestione delle attività economiche. Il nuovo sistema produttivo ruota, in termini organizzativi, intorno a reti di aziende e, in termini territoriali, intorno a reti di città, definite 'a geometria variabile' perché si basano su strumenti di regolazione flessibile: le città globali vivono in virtù dei legami di interdipendenza finanziaria e commerciale presenti tra loro, in altre parole si autoalimentano, e la loro posizione geografica non le rende sempre un volano per la ricaduta degli investimenti sulla regione che rappresentano. È questo il caso dei grandi centri finanziari di Tokyo, Londra, Shanghai, città connesse globalmente ma disconnesse localmente, sia da un punto di vista fisico che sociale.

A questo proposito, la sociologa olandese Saskia Sassen (1991) sostiene la tesi della città globale come componente

strategica dell'economia mondiale, la cui trasformazione è data in primo luogo da necessità economiche. Infatti, se alcune porzioni di città vengono acquistate assecondando logiche finanziarie, l'obiettivo non è quello di migliorarne la qualità urbana, bensì di ottenere profitti: il territorio urbano ha un valore intrinseco a prescindere dagli edifici che vi sorgono, che possono essere anche di scarso pregio, ma il lotto che li ospita ha un potenziale che può essere sfruttato trasformandolo.

Anche la tipologia degli abitanti di questi nuovi quartieri è cambiata: i cittadini della città globale, a prescindere dall'averne la nazionalità di quel paese o meno, si considerano cittadini *mainstream* e non si riconoscono in nessun gruppo etnico-religioso, bensì in quello appartenente all'*establishment* internazionale, ossia di una nuova omogenea cultura globale. Secondo Saskia Sassen, ciò rappresenta uno dei motivi per cui le disuguaglianze siano sempre più in crescita nella città globale che, anziché prevedere luoghi inclusivi, tendono a espellere gli abitanti non appartenenti a un certo status.

L'esito di questo fenomeno è uno scenario mondiale in cui si contrappongono regioni di nuovo sviluppo da una parte e di massima povertà dall'altra: nell'Africa sub-sahariana la crescita della popolazione urbana non viene accompagnata dallo sviluppo di una base economica urbana, infatti l'urbanizzazione dei Paesi poveri non riesce a dare risposta a una domanda di città in rapida crescita, che si configurano come enormi contenitori di marginalità e precarietà.

La futura crescita demografica delle città dei paesi del sud del mondo si caratterizzerà per velocità e inarrestabilità e interesserà soprattutto i Paesi meno sviluppati, in cui i tassi di urbanizzazione (percentuale di popolazione urbana rispetto a quella totale) sono più bassi rispetto alla media europea o nordamericana.

2.2. Ma il diritto alla città esiste davvero?

Ad oggi le città occupano meno del 2% del territorio mondiale totale ma producono l'80% del Prodotto Interno Lordo (PIL) globale e oltre il 70% delle emissioni di carbonio (la quasi totalità degli abitanti delle città respira aria inquinata). La velocità e la portata dell'urbanizzazione presentano delle sfide rispetto alla possibilità di assicurare abitazioni, infrastrutture e trasporti adeguati, così come i conflitti e la violenza. Quasi un miliardo di persone sono classificate come 'poveri urbani', e la maggior parte vive in insediamenti urbani informali.

Gli obiettivi di sviluppo sostenibile (in inglese *Sustainable Development Goals*, SDG), sono diciassette obiettivi interconnessi sottoscritti il 25 settembre 2015 a New York da 193 Paesi delle Nazioni Unite come strategia 'per ottenere un futuro migliore e più sostenibile per tutti'.

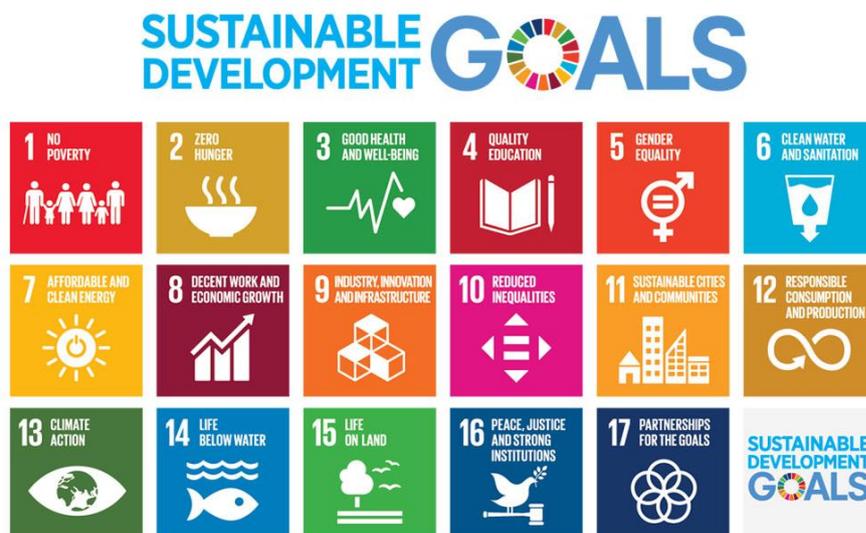


Figura 5 - Gli obiettivi di sviluppo sostenibile (fonte:

Commissione europea,

https://ec.europa.eu/info/strategy/international-strategies/sustainable-development-goals/eu-and-united-nations-common-goals-sustainable-future_it)

Conosciuti anche come Agenda 2030, essi sono il frutto di una negoziazione tra i Paesi membri stessi, con il

contributo della società civile. Le caratteristiche fondanti dell'Agenda per lo Sviluppo Sostenibile sono la sua universalità (i destinatari sono tutti i Paesi del mondo, senza distinzione geografica o sociale) e la sua multidisciplinarietà, infatti i diciassette nuovi obiettivi si fondano sull'integrazione tra le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile (ambientale, sociale ed economico), quale presupposto per eliminare la povertà in tutte le sue forme e mirano ad affrontare un'ampia gamma di questioni relative allo sviluppo economico e sociale, che includono la povertà, la fame, il diritto alla salute e all'istruzione, l'accesso all'acqua e all'energia, il lavoro, la crescita economica inclusiva e sostenibile, il cambiamento climatico e la tutela dell'ambiente, l'urbanizzazione, i modelli di produzione e consumo, l'uguaglianza sociale e di genere, la giustizia e la pace. In generale, si possono distinguere tre macro aree d'azione:

- porre fine alla povertà estrema;
- combattere disuguaglianza e ingiustizia;
- contrastare i cambiamenti climatici e il degrado ambientale.

Gli obiettivi sono complessivamente 169, da raggiungere entro il 2030. Tutti i 193 Stati membri delle Nazioni Unite hanno ratificato l'Agenda 2030 e si sono così impegnati a declinare nella loro politica gli obiettivi di sviluppo sostenibili previsti.

In particolare, l'obiettivo 11 è rivolto alle 'città e comunità sostenibili': rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili.

I target specifici fissati da questo obiettivo sono³:

- garantire a tutti l'accesso ad alloggi adeguati, sicuri e convenienti e ai servizi di base;
- garantire a tutti l'accesso a un sistema di trasporti sicuro, conveniente, accessibile e sostenibile;

³ Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite,
<https://unric.org/it/obiettivo-11-rendere-le-citta-e-gli-insediamenti-umani-inclusivi-sicuri-duraturi-e-sostenibili/>

- potenziare un'urbanizzazione inclusiva e sostenibile;
- proteggere e salvaguardare il patrimonio culturale e naturale;
- ridurre i decessi e il numero di persone colpite da calamità;
- ridurre l'impatto ambientale negativo pro-capite delle città;
- fornire accesso universale a spazi verdi e pubblici sicuri, inclusivi e accessibili;
- supportare legami economici, sociali e ambientali tra aree urbane, periurbane e rurali;
- entro il 2020, aumentare politiche integrate e piani tesi all'inclusione, che promuovono e attuano una gestione olistica del rischio di disastri su tutti i livelli;
- supportare i paesi meno sviluppati nel costruire edifici sostenibili e resilienti.

È da precisare che le città non sono circoscritte a quest'obiettivo, ma sono trasversali a tutti gli *SDG's*; tuttavia, l'assunzione di tale obiettivo rappresenta l'evoluzione dell'idea di 'urbano' nel dibattito internazionale, giungendo a una visione della città come i motori del cambiamento ambientale globale, a differenza di quella della *New Urban Agenda* adottata al termine della Conferenza delle Nazioni Unite sugli insediamenti umani e lo sviluppo urbano sostenibile (*HABITAT III*, 2016) che implementa l'Agenda 2030. Tale documento, non vincolante, implementa l'Agenda 2030 e guarda alla città come motore di prosperità e centro di benessere culturale e sociale cercando, nel mentre, di proteggere anche l'ambiente; è il luogo in cui raggiungere i *Sustainable Development Goals*, e implementare le azioni per contrastare il cambiamento climatico.

Questa 'visione condivisa' (*shared vision*) è definita nel documento finale come 'diritto alla città', concetto per la prima volta da Henri Lefebvre nel 1968 e ha avuto immediata diffusione a livello politico e accademico; con tale espressione egli intendeva la possibilità di poter accedere alle risorse della città, il diritto all'attività

partecipante, alla fruizione al di là del diritto di proprietà. Questo diritto viene rivendicato attraverso l'appropriazione dei tempi e degli spazi del vivere urbano: esso non proviene da un potere costituito, ma deve essere conquistato attraverso l'uso, l'appropriazione, intesa come concetto antitetico alla proprietà, perché se quest'ultima è un concetto stabile, dato, immutabile, l'appropriazione è il frutto dell'uso, quindi soggetta a mutazione a seconda dei bisogni⁴.

La maggior parte dei documenti che si riferiscono al diritto alla città ne danno una spiegazione come 'diritto di secondo livello', ovvero insieme di diritti che lo compongono. In particolare, nel caso della *New Urban Agenda*, esso rappresenta il diritto collettivo degli abitanti delle città all'usufrutto equo, nel rispetto dei principi di sostenibilità, democrazia, equità e giustizia sociale, configurandosi come veicolo di inclusione sociale che conferisce ai gruppi vulnerabili ed emarginati legittimità di azione e organizzazione, in base ai loro usi e costumi, con l'obiettivo di esercitare pienamente il diritto alla libera autodeterminazione e a un adeguato tenore di vita. Esso, quindi, rappresenta l'ideale di una città per tutti, riferito all'uguaglianza nell'uso e nella fruizione delle città e degli insediamenti umani, cercando di promuovere l'inclusività e garantire che tutti gli abitanti, sia delle generazioni presenti che di quelle future, senza discriminazione di qualsiasi tipo, possano creare città e insediamenti umani giusti, sicuri, sani, accessibili, economici, resilienti e sostenibili e vivere in essi, al fine di promuovere la prosperità e la qualità

⁴ Da qualche anno a questa parte si è cominciato a riscoprire il lavoro di Lefebvre e ad attualizzare la sua riflessione, perdendo il legame diretto con il suo autore e il suo significato radicale originario: a partire dagli anni Novanta una serie di organizzazioni internazionali e nazionali hanno incluso la questione urbana nelle loro agende e, benché il riconoscimento ufficiale del diritto alla città come diritto umano rafforzi la richiesta di diritto alla città e contribuisca alla diffusione del discorso e delle riflessioni in merito alle questioni urbane, il concetto originario espresso da Lefebvre viene modificato e snaturato (Belingardi; 2017)

della vita per tutti: tutte le persone devono essere in grado di godere di uguali diritti e opportunità.

Questo diritto non è un principio astratto, ma si sostanzia in precisi impegni che dovrebbero essere costantemente presi in considerazione per governare le città che, secondo la Nuova Agenda Urbana dell'ONU, oggi significa adoperarsi per:

- la piena realizzazione del diritto a un alloggio adeguato; l'accesso universale all'acqua potabile e ai servizi igienico-sanitari; la parità di accesso a beni e servizi pubblici di qualità in settori quali la sicurezza alimentare e la nutrizione, la salute, l'istruzione, le infrastrutture, la mobilità e i trasporti, energia, la qualità dell'aria;
- il diritto alla partecipazione e all'impegno civico, a spazi pubblici sicuri, inclusivi, accessibili e verdi, adatti per le famiglie e in grado di migliorare le interazioni sociali e intergenerazionali, le espressioni culturali, la partecipazione politica e la coesione sociale;
- la parità di genere e l'*empowerment* di donne e ragazze, assicurando delle donne piena ed effettiva partecipazione e pari diritti in tutti i campi e nella leadership a tutti i livelli del processo decisionale, assicurando loro un lavoro dignitoso e la parità di retribuzione a parità di lavoro, prevenendo ed eliminando ogni forma di discriminazione, violenza e molestie;
- affrontare le sfide e le opportunità del presente e del futuro, per favorire una crescita economica locale sostenibile e inclusiva, con un uso efficiente delle risorse;
- assicurare una gestione del territorio della città che sia sostenibile, integrata ed equilibrata;
- promuovere la pianificazione e gli investimenti per la mobilità urbana sostenibile, sicura e accessibile per età e sesso;
- adottare e attuare piani per la riduzione del rischio di catastrofi e per la gestione di esse, al fine di ridurre

la vulnerabilità, rafforzare la resilienza e la risposta ai rischi naturali e artificiali, nonché per la mitigazione e l'adattamento ai cambiamenti climatici;

- proteggere, conservare, ripristinare e promuovere gli ecosistemi delle città, l'acqua, gli habitat naturali e la biodiversità, e promuovere un cambiamento verso modelli di consumo e di produzione sostenibili⁵.

2.3. Quali strade per il *planner* per farsi garante del diritto alla città?

L'idea del diritto alla città impone a riflettere sui diritti umani fondamentali, che sono 'non negoziabili' e 'devono essere garantiti' nello sviluppo della città come luogo che si propone di garantire una vita dignitosa e libera per tutti gli abitanti⁶.

Ciò implica la necessità di integrare la responsabilità civica nella formazione alla pianificazione, la cui importanza viene riconosciuta anche dalla *New Urban Agenda*: 'faremo il possibile per migliorare la capacità di incidere della pianificazione e della progettazione urbane e per migliorare la formazione dei pianificatori ai livelli nazionale, infra-nazionale e locale' (United Nations, Conferenza Habitat III - New Urban Agenda 'Quito Declaration on Sustainable Cities and Human Settlements for All', 2016, art. no 102).

La figura del pianificatore, a lungo descritto come facilitatore e mediatore grazie alla sua predisposizione all'ascolto, assume una portata etica molto importante: secondo quanto riportato all'interno del Codice deontologico dei pianificatori territoriali italiani (Associazione

⁵ <http://euroinnovazione.eu/diritto-alla-citta/>

⁶ A tal proposito il geografo David Harvey afferma che

'la questione su quale tipo di città vogliamo non può essere separata da altre questioni: quale tipo di persone vogliamo essere, quali rapporti sociali cerchiamo, quali rapporti vogliamo coltivare con la natura, quale stile di vita desideriamo, quali valori estetici perseguiamo. Il diritto alla città è dunque molto più che un diritto di accesso, individuale o di gruppo, alle risorse che la città incarna: è il diritto di cambiare e reinventare la città in modo più conforme alle nostre esigenze. Inoltre, è un diritto più collettivo che individuale, dal momento che reinventare la città dipende inevitabilmente dall'esercizio di un potere collettivo sui processi di urbanizzazione.' (Harvey D., *The right to the city in 'New Left Review'*, 2008).

Nazionale Urbanisti, Pianificatori Territoriali e Ambientali, L'osservatorio Assurb 2006-2015, 2015), egli esercita la sua professione esclusivamente per il bene e l'interesse pubblico, per cui ha responsabilità non solo verso la sua clientela, quanto anche verso il pubblico e, soprattutto, verso le generazioni future; per questo deve esercitare la professione in modo etico e responsabile.

In questo senso, il pianificatore cerca di mediare gli interessi della Comunità con quelli degli individui, cercando di considerare anche le necessità di tutti coloro i cui bisogni non sono rappresentati, assumendo l'imperativo della co-pianificazione e della condivisione delle scelte; egli rispetta e protegge le diversità intese in senso lato, per cui deve essere in grado di lavorare e comunicare attraverso i confini professionali e con gruppi diversi (Selle; 1996), a seconda dei quali è necessario di volta in volta un adattamento del linguaggio.

I principali interlocutori sono gli abitanti, il cui obiettivo comune è quello di rivendicare il proprio 'diritto alla città' a cui si accennava prima, ossia di vivere in una città, in un territorio conforme alle loro esigenze, accogliente, vivibile per tutti, che offra una buona qualità della vita e dove si ha un lavoro 'dignitoso', espressione che riassume le aspirazioni delle persone nella loro vita lavorativa; coinvolge opportunità di lavoro che siano produttive e offrano protezione sociale per le famiglie, migliori prospettive di sviluppo personale e integrazione sociale, libertà delle persone di esprimere le proprie preoccupazioni, dignità. Un lavoro che rispetta i diritti fondamentali della persona umana, così come i diritti dei lavoratori in termini di condizioni di sicurezza sul lavoro e retribuzione; questi diritti fondamentali includono anche il rispetto dell'integrità fisica e mentale del lavoratore nello svolgimento del proprio impiego.

Da qui emerge la necessità di includere all'interno del suo percorso formativo l'esperienza sul campo.

3. Aspetti teorici del *Service Learning*

Il *planner*, per meglio comprendere e lavorare per garantire il diritto alla città, non può pensare di studiare i fenomeni a distanza, ma deve necessariamente fare esperienza sul campo per poter comprendere fino in fondo il senso della città sostenibile e inclusiva a cui tende l'obiettivo 11 dell'Agenda 2030. In questo senso l'approccio pedagogico del *Service Learning* sembra poter essere una strada percorribile; si tratta di 'una forma di educazione esperienziale che combina l'istruzione in classe con il servizio alla comunità. Come forma di pedagogia impegnata, gli studenti sono incoraggiati a riflettere sulle loro esperienze di lavoro all'interno di un contesto collettivo, al fine di sviluppare una maggiore competenza teorica e un senso di responsabilità civica' (Butin, 2010). Si tratta quindi di un approccio che unisce in un unico progetto ben articolato i processi di insegnamento/apprendimento e l'intervento nella realtà con un doppio scopo: dare risposta a bisogni o problemi presenti nella comunità e permettere agli studenti di imparare mettendo in pratica conoscenze e competenze curriculari. In questo senso, non è un'esperienza aggiuntiva al percorso formativo previsto dall'Istituzione Scolastica, piuttosto una modalità per apprendere conoscenze e maturare competenze di 'cittadinanza attiva' in modo integrato ed esperienziale.

Secondo questa proposta pedagogica gli attori esterni lavorano insieme agli agenti interni all'Istituzione Scolastica per attivare progetti di sviluppo, produrre nuove conoscenze 'socialmente utili' e formare futuri professionisti attorno a valori che aiutano a migliorare la qualità di vita della popolazione, promuovendo la inter e trans-disciplinarietà, dal momento che i problemi sono, generalmente, caratterizzati da complessità, e per la loro soluzione è necessario servirsi di più discipline che dialoghino e si integrino tra loro.

L'insegnamento diventa quindi un processo reciproco, in cui gli studenti, offrendo un servizio, al tempo stesso apprendono fuori dalle aule.

3.1. Partiamo dal comprendere che cos'è il *Service Learning*

L'espressione '*Service-Learning*' è relativamente nuova nel panorama italiano (il nome certamente, ma non l'idea e l'approccio che esso suggerisce); il trattino che separa i due sostantivi rimanda a una relazione interna: si tratta di una prassi educativa che combina l'apprendimento di conoscenze con un servizio reale alla comunità, due attività che non sono distinte, bensì fortemente integrate tra loro che permettono agli studenti di apprendere conoscenze disciplinari e maturare competenze civiche, attraverso l'impegno concreto in un servizio alla comunità, rispondendo ai bisogni reali della stessa.

Il pedagogista americano John Dewey (1973) afferma che non tutte le esperienze sono educative, per cui la sua qualità si misura in base alla gradevolezza e gli effetti sull'esperienza successiva, entrambe necessarie affinché si possa definire 'educativa'.

Secondo Dewey ci sono quattro indicazioni fondamentali per progettare esperienze realmente educative: devono saper generare interesse, essere intrinsecamente utili, presentare problemi che stimolano la curiosità e creare richiesta di informazioni, coprire un significativo tempo, per poter essere in grado di promuovere lo sviluppo ulteriore. Due sono i principi orientativi: quello di continuità, secondo cui tutta l'esperienza avviene lungo un continuum esperienziale; le esperienze sono costruite da quelle precedenti e necessitano di essere indirizzate verso il fine della crescita e dello sviluppo, e il principio di interazione, che riguarda la dimensione laterale dell'esperienza, in cui aspetti interni ed esterni interagiscono per formare una situazione educativa.

Il *Service Learning* appare rispondere a questi criteri, proponendo di apprendere lungo un percorso di continuità fra discipline (interne al curriculum scolastico) ed esperienza esterna di servizio (fuori dal contesto

scolastico) e di interazione fra aspetti cognitivi, emotivo relazionali e comportamentali.

Nel *Service Learning* le discipline del curricolo si integrano e si compenetrano alla luce del problema e della situazione da affrontare nel processo di servizio. Non esistono priorità fra di esse, ma il loro portato di conoscenze e il loro linguaggio specifico, sono a disposizione degli allievi, che le applicano al fine di migliorare una determinata circoscritta realtà, con dei bisogni specifici.

3.2. Le origini del *Service Learning*

Le origini dell'approccio del *Service Learning* vengono fatte risalire, a livello internazionale, a due autori di due Paesi differenti che emergono come protagonisti in questo campo: gli Stati Uniti e l'Argentina. Sono storie diverse che nascono da contesti ambientali, storici e culturali specifici e che vedono i propri punti di riferimento principali in maestri diversi, il già citato John Dewey per il primo e Paulo Freire per il secondo. Il loro pensiero pedagogico e filosofico, pur non avendo usato direttamente quest'espressione, ha contribuito a definire orientamenti generali e indirizzi della pratica del *Service Learning*.

In particolare, la filosofia dell'educazione di Dewey pragmatista, meglio 'strumentalista', si concentra sui valori democratici e sul ruolo di ricostruzione e affermazione degli stessi attraverso l'educazione e il servizio; il pensiero pedagogico di Freire, critico e radicale, invece, sottolinea lo sguardo critico nei confronti delle strutture di potere, che determinano ineguaglianze da trasformare e la necessità di educare a una coscienza critica delle stesse attraverso il servizio. Nonostante il pensiero dei due pedagogisti emerga da contesti sociali e culturali differenti (l'università e la classe media americana per Dewey e i circoli per l'alfabetizzazione degli adulti della classe contadina dell'America Latina per Freire), ci sono alcuni elementi comuni: entrambi si definiscono come progressisti e non

condividono filosofie dell'educazione che si riferiscono a metafore statiche, industriali o elitarie, costruendo il loro pensiero intorno a concetti fondamentali, quali esperienza, sviluppo, indagine, comunicazione, mediazione, *problem posing/solving*, aumento della consapevolezza, azione sociale etica e trasformazione. Entrambi riflettono su come gli individui imparano affrontando in modo attivo e collaborativo i problemi complessi dell'esperienza e come individui e scuole dovrebbero funzionare nella società per promuovere una cittadinanza partecipata, interessata, critica e consapevole. Inoltre, essi vedono il processo educativo, come chiave per la promozione di una cittadinanza attiva e critica, alla luce della dialettica fra azione e riflessione, teoria e pratica, mezzi e fini, sé e società, sia a livello cognitivo che sociale.

Tuttavia, mentre Freire, alla luce delle influenze marxiste, si focalizza sulla questione del cambiamento socio-economico radicale, che problematizza e politicizza il sistema dell'educazione e la sua funzione nel dominante ordine sociale, Dewey si focalizza sulla comunicazione, il ruolo dell'esperienza e il *problem solving*; nella sua filosofia è centrale l'educazione democratica il cui fine è la preparazione dei cittadini della società democratica (Deans; 1999).

Quanto a Dewey, Saltmarsh (1996) conferma quanto egli contribuisca alle fondamenta teoriche del *Service Learning* il cui approccio, soprattutto statunitense, è connesso in modo significativo con cinque temi principali che si intrecciano fra loro: il collegamento fra educazione ed esperienza, la comunità democratica, il servizio sociale, l'indagine riflessiva, l'educazione per la trasformazione sociale.

Secondo Vigilante (2014), per comprendere la connessione tra Dewey e il *Service Learning* è necessario partire dal fine ultimo dell'educazione per il filosofo, il quale teme che la scuola possa essere fagocitata dal capitalismo industriale, preparando essenzialmente tecnici del mestiere e perpetuando lo status quo industriale, invece di operare

in termini trasformativi per creare 'una società nella quale ogni persona attenda a qualcosa che renda più degne di essere vissute le vite altrui, e che perciò renda più percettibili i vincoli di interdipendenza fra le persone, che abbatta cioè le barriere che le separano' (Dewey; 1992: 375).

Ne emerge l'idea di un'educazione in grado di generare partecipazione attiva alla vita sociale, base per la costruzione e il mantenimento di una democrazia autentica. Una scuola per apprendere un mestiere, ma anche una scuola che sappia servire la comunità, che ricostruisca materiali e metodi; nell'apprendere e nel servire si gioca la trasformazione della società, nonché la crescita intellettuale e morale degli allievi.

Il *Service Learning* è debitore nei confronti del pensiero di Dewey per la sua teoria della conoscenza e il ruolo dell'esperienza: ciò che è prioritario è la realtà esperienziale, che chiama in causa trasversalmente con una stretta interdipendenza, tutte le discipline, senza distinzioni; diversamente, secondo Dewey, si interrompe la continuità dello sviluppo mentale, fa sentire al discente un'irrealtà indescrivibile nei suoi studi.

In un'educazione tradizionale e di tipo frontale il rischio della separazione nell'esperienza degli allievi è alto, a differenza del *Service Learning*, che propone agli allievi di affrontare fatti, situazioni dentro un contesto unitario, agendo per il benessere sociale.

La filosofia dell'educazione di Dewey, quindi, offre al *Service Learning* le basi teoriche che sostengono il suo approccio di connessione intrinseca tra teoria e pratica, scuola e comunità, conoscenza e comportamenti etici; assume la centralità dell'educazione esperienziale, il legame fra apprendimento nel contesto scolastico e quello attraverso l'esperienza, il ri-orientamento istituzionale delle scuole e delle università in relazione alla comunità.

Dewey all'interno del pragmatismo, si definisce in una posizione particolare che egli chiama 'strumentalismo', con cui sottolinea 'la dimensione attiva dell'individuo, la cui

attività intellettuale è strumento di elaborazione dell'esperienza, in una realtà che ha carattere dinamico e, appunto, pratico'; il pensiero è strumento attraverso il quale l'uomo risolve i problemi della propria esistenza. Secondo questa visione, quindi, l'esperienza presenta la combinazione di un elemento attivo e uno passivo: l'uomo reagisce all'ambiente, lo adatta a sé, lo modifica, ma al tempo stesso si adatta e si modifica in relazione a esso, scegliendo, analizzando, organizzando. È nel corso del rapporto tra il vivente e il suo ambiente naturale e sociale che si verifica la conoscenza che, pertanto, deriva dall'esperienza, ma non coincide strettamente con essa, ma inizia nel momento in cui l'individuo elabora gli aspetti problematici, portandoli alla coscienza e riflettendo su di essi.

L'interdipendenza tra l'individuo e il suo ambiente rende l'esperienza imperfetta, caratterizzata da precarietà e rischio, per questo Dewey sostiene la necessità del processo dell'*inquiry*, comportamenti e operazioni umane intelligenti e responsabili. L'intelligenza utilizza strumenti per risolvere problemi dati dall'esperienza; è la riorganizzazione intenzionale, attraverso l'azione, dei materiali dell'esperienza, esercitando un controllo razionale sulla natura al fine di migliorarla.

L'apporto deweyano relativo al processo dell'indagine riflessiva è fondamentale per il *Service Learning*, dove il legame fra apprendimento e servizio è sostenuto dal processo riflessivo, che consente di superare le dicotomie pensiero e azione; teoria e pratica favorendo la problematizzazione dell'esperienza, l'analisi dei suoi elementi e fattori, la ricerca di soluzioni possibili, la riflessione su di sé e la comunità più ampia incontrata nel servizio.

BOX1. Le cinque fasi del pensiero riflessivo di Dewey
Le cinque fasi del pensiero riflessivo individuate dal pedagogista americano (suggerimento, intellettualizzazione, ipotesi, ragionamento e controllo dell'ipotesi attraverso l'azione) rappresentano un riferimento importante per le pratiche riflessive dentro le esperienze di <i>Service Learning</i> in cui pensiero e azione sono intrinsecamente intrecciate. Queste

cinque fasi non si succedono secondo un ordine prestabilito, piuttosto rappresentano schematicamente gli elementi indispensabili del pensiero riflessivo.

L'educare al pensiero è uno dei tratti fondamentali della pedagogia di Dewey, che nel *Service Learning* si traduce come elemento di qualità dell'approccio: non si educa al pensiero se si provoca 'una frattura fra il pensiero logico, come qualcosa di astratto e remoto, e le specifiche, concrete richieste degli eventi quotidiani'. Gli studi disciplinari infatti corrono il pericolo di un 'isolamento dell'attività intellettuale dagli affari ordinari della vita'. L'astrattezza dei contesti educativi tende ad allontanarsi da qualsiasi applicazione 'da perdere ogni rapporto con le faccende pratiche e morali' (Dewey; 1973: 129).

Il *Service Learning* non percorre questo itinerario di astrattezza, ma proprio attraverso la riflessione lega astratto e concreto, discipline e vita, scuola e comunità, pensiero e comportamenti etici.

La suddivisione fra uomo e natura, fra sapere e fare, come la suddivisione della materia di studio in tante discipline, sul piano filosofico culminano per Dewey nella 'netta separazione degli spiriti singoli dal mondo, e perciò fra di loro' (Dewey; 1992; 349). Questo è evidente anche nel contesto scolastico che, così facendo, fa perdere all'apprendimento qualsiasi movente sociale.

Il *Service Learning* è una risposta adeguata al superamento dei dualismi e in particolare della frattura fra individualità e socialità, perché gli studenti diventano realmente soggetti attivi dentro un gruppo, una comunità, agendo socialmente e apprendendo allo stesso tempo saperi non distaccati dalla realtà.

BOX2. *Service Learning* e Comunità secondo Dewey

Per sottolineare il ruolo del *Service Learning* nella ricostruzione della vita comunitaria, Dewey compie un'analisi della crisi della democrazia americana, intesa come crisi dell'organizzazione comunitaria della vita sociale: nelle prime comunità americane preindustriali, con un'economia agricola, esisteva un gruppo di persone più o meno ampio capace di individuare le conseguenze di atti pubblici sulla propria vita e di organizzarsi controllando tali conseguenze. Lo sviluppo dell'era industriale ha smantellato tale contesto, portando sempre più a una frammentazione e a un anonimato tali da rendere incapaci di cogliere le conseguenze politiche e le loro origini. Dewey quindi riconosce e lamenta la scomparsa della comunità locale e allo stesso tempo ne richiede il ripristino: ricostruire la vita comunitaria è una questione urgente che deve partire favorendo un dibattito pubblico e una ricerca significativa su questioni di interesse pubblico e cercando di riallacciare i legami comunitari a partire dal vicinato.

Secondo Dewey la scuola ha un ruolo fondamentale nella ricostruzione della vita comunitaria e nella democrazia,

proprio perché essa stessa deve essere una vita di comunità, in cui 'vi sia uno scambio nella costruzione di un'esperienza comune' (Dewey; 1992: 419).

Nel *Service Learning* la scuola è totalmente aperta al dialogo con la comunità fuori da sé e fa della partecipazione attiva degli studenti un'occasione reale e significativa di apprendimento e di sviluppo morale.

La scuola di cui Dewey parla, però, non è trasmissiva e individualista, identificando la motivazione sociale del sapere che diviene beneficio da riversare sulla comunità, a partire da quella della scuola e del gruppo classe stesso. Per l'autore infatti la democratizzazione della scuola passa anche attraverso esperienze di mutualità, di vita sociale, di servizio.

Egli sottolinea la fondamentale connessione fra scuola e società: è fondamentale trasformare la scuola in un'embrionale comunità di vita, esplicantesi mediante tipi di occupazione che riflettano la vita della più grande società.

La partecipazione a una cultura democratica riconosce che ciascuno contribuisce al benessere sociale e la scuola è chiamata a dare il proprio contributo.

Un altro punto di riferimento per questa pratica è la pedagogia critica di Paulo Freire, pedagogista brasiliano e importante teorico dell'educazione a cui fa riferimento Rosenberger (2000) per introdurre le proprie riflessioni sul *Service Learning* americano.

Nonostante il suo approccio risenta indubbiamente di uno specifico contesto storico, il Brasile di alcuni decenni fa, contrassegnato dall'oppressione delle popolazioni più povere e culminato con il colpo di Stato militare che lo obbligò all'esilio, può essere considerato di grande attualità.

Egli, influenzato dal marxismo, si focalizza sulla questione del cambiamento socio-economico radicale, problematizzando il sistema dell'educazione e la sua funzione nel dominante ordine sociale (Rosenberger; 2000).

La realtà non è statica e rigida, ma dinamica e trasformabile dall'umanità: il suo essere col mondo è un processo dinamico che prende forma nelle risposte che essa dà alle sollecitazioni che provengono dal mondo (Culcasi; 2020). 'Ogni qual volta si opprime la libertà, l'uomo diventa un essere che può soltanto adattarsi e che, circoscritto e minimizzato a un adattamento impostogli, sacrifica la sua capacità creativa' (Freire; 1973: 50). È quello che accade oggi ad esempio, con la pubblicità e con

la forza dei miti da essa creati che portano l'individuo a rinunciare in modo inconsapevole alla capacità di decidere. Secondo Freire il cambiamento politico ed economico può avvenire attraverso l'azione collettiva del popolo e ciò è possibile solo attraverso la presa di coscienza di chi è oppresso, cosicché i soggetti realizzino una profonda comprensione della realtà e siano in grado di dare forma alla loro capacità di trasformarla. L'azione culturale di liberazione di Freire si basa sul concetto di umanizzazione, processo storico che eleva gli esseri umani da oggetti a soggetti, ma ciò presuppone il disvelamento e la problematizzazione della realtà esistente al fine di trasformare le strutture sociali.

Il fine dell'educazione, pertanto, è quello di educare gli oppressi a rendersi consapevoli della propria oppressione e di dare loro il potere di agire per liberare se stessi e creare un nuovo ordine sociale. In questo senso un *Service Learning* in chiave freiriana si caratterizza per l'intenzionalità pedagogica di porre al centro del suo impianto lo sviluppo integrale della persona, valorizzando l'*empowerment* del soggetto che concorre attivamente alla costruzione di sé e della comunità in cui vive (Selmo; 2018), focalizzandosi sulla trasformazione e la liberazione da forme di oppressione a partire da una profonda riflessione critica: l'azione di servizio non è mera risposta del bisogno immediato, ma azione in grado di liberare i soggetti dai medesimi bisogni, riflettendo sulle cause radicali dei problemi sociali e agendo il più possibile per il cambiamento sociale, per una redistribuzione del potere e lo sviluppo di relazioni autentiche basate su reciprocità e interdipendenza (Mitchell; 2008).

Freire distingue due diverse concezioni dell'educazione, depositaria e problematizzante: la prima vede due posizioni rigidamente opposte, quella dell'educatore, che ha il protagonismo assoluto e la totale responsabilità di scelta, mentre l'educando ha un ruolo passivo di ricevente; la seconda, invece, rispetta la soggettività dialogica e

creativa degli esseri umani, quella che li considera portatori di coscienza in rapporto intenzionale con il mondo⁶. Un'educazione così intesa impone il dovere di stabilire un'intimità tra i contenuti di insegnamento e le esperienze sociali che gli educandi hanno come individui, attraverso un collegamento tra contenuti didattici e realtà concreta. Pertanto, essa non esiste a prescindere come qualcosa di dato, ma nasce e si fa luogo di relazione, apprendendo non solo contenuti culturali ma anche modi di essere: è proprio nel rapporto con un altro diverso da sé, che inizialmente è la famiglia di riferimento, poi il gruppo dei pari, poi la società in generale, che la persona si forma nella sua identità.

La reciprocità tra i soggetti coinvolti implica che tutte le parti possano beneficiare dell'interazione, ma permane il rischio che i rapporti possano essere mere maschere di potere: chi offre il servizio potrebbe essere percepito in una posizione di privilegio, trovandosi nella condizione di un dare in modo acritico. Attivare invece un processo di coscientizzazione in un'esperienza di *Service Learning* significa non solo promuovere negli studenti la ricerca delle cause ultime dei problemi della società, ma anche un approccio critico finalizzato alla presa di coscienza e alla riflessione critica sulla propria posizione di potere. Freire guarda il processo educativo alla luce della dialettica fra azione e riflessione, teoria e pratica, mezzi e fini, sé e società, sia a livello cognitivo che sociale, descrivendola in termini di un dialogo che non ha una natura gerarchica, ma orizzontale: c'è fiducia reciproca fra le parti, avendo come obiettivo la trasformazione del mondo. È da questo incontro che nascono le occasioni di apprendimento e di servizio.

Il dialogo riflette l'atto di amore di impegnarsi per la causa degli oppressi; è umiltà e fedeltà: non deve partire dal sapere già, ma dall'ascolto, deve essere una co-costruzione di significato e di soluzioni possibili di

⁶ G. Milan, *Alla scoperta di Paulo Freire nella pedagogia attuale*, in www.giovaniemissione.it, cit., p. 5.

fronte a problematiche complesse, deve promuovere strategie collaborative e aperte; deve partire dal dare fiducia a tutti gli studenti, e scommettere in anticipo sul loro poter essere agenti di cambiamento, senza paternalismi da parte dei docenti, che sono chiamati invece a rompere la contraddizione educatore/educando per promuovere un rapporto dialogico e delle relazioni non gerarchiche.

La cornice teorica offerta da Freire mostra quindi un *Service Learning* in grado di generare una consapevolezza riflessiva e critica in tutti i soggetti coinvolti, di incoraggiare una prassi che attraverso azione e riflessione promuova la piena umanità per tutti, di aiutare gli studenti a scoprire i problemi che stanno sotto le ingiustizie, ma per fare ciò essi devono avere l'opportunità di individuare i bisogni della comunità che siano connessi ai contenuti disciplinari, di dialogare con i soggetti della comunità per definire problemi e azioni, di impegnarsi attivamente intorno a questioni politiche sociali economiche che l'esperienza rivela e che diventano strumenti di coscientizzazione, di contribuire alla trasformazione della società.

Secondo Freire, infatti, i contenuti del programma educativo vanno cercati nella realtà: in termini pratici, consentendo alla scuola di uscire dal suo mondo spesso chiuso e 'depositario' della conoscenza, il *Service Learning* invita gli studenti a mettere al servizio della loro comunità quanto apprendono durante il normale svolgimento delle attività didattiche, contribuendo al miglioramento del contesto nel quale la scuola è inserita, e ricavando, in questo modo, un valore aggiunto al loro apprendimento (Puig Rovira, Rodríguez; 2006).

Un'educazione così intesa rappresenta la chiave per la responsabilizzazione e la promozione di una cittadinanza attiva e critica: gli individui imparano affrontando in modo attivo e collaborativo i problemi complessi dell'esperienza.

3.3. Il *Service Learning* in Italia

In Italia il *Service Learning* è ancora poco conosciuto: le esperienze sul territorio e le ricerche teoriche ed empiriche sull'argomento sono molto rare. Fra quelle di carattere teorico è significativa la riflessione di Vigilante (2014: 182-189) secondo cui un importante contributo al *Service Learning* possa venire dalla tradizione italiana, politico-pedagogica, della nonviolenza, che auspica un cambiamento sociale non attraverso una rivoluzione violenta, ma tramite 'la conversione interiore dei singoli, la loro capacità di creare nuove relazioni con l'altro, fondate sulla reciprocità e non sul dominio, la forza della coscienza che si oppone all'imposizione e afferma il suo primato, la diffusione di una cultura di pace che contesti e contrasti le culture del dominio'. Tutto ciò necessita di processi educativi adeguati, che si oppongano a forme di dominio e a metodologie che le perpetuano.

Un altro aspetto rilevante è il valore formativo del lavoro manuale dello studente che è utile non solo per sostenere economicamente la propria scuola, offrendo un servizio alla comunità, ma contribuisce alla formazione del carattere. Oltre a favorire lo sviluppo di tutte le facoltà degli allievi (fisica, psicologica, intellettuale, sociale) e promuovere l'apprendimento di tutte le discipline scolastiche, il lavoro manuale è anche un modo per non sganciare la scuola dalla vita reale.

Nel contesto italiano Aldo Capitini, considerato il padre della nonviolenza, evidenzia i temi della partecipazione sociale e politica dal basso, la necessità di una scuola strettamente legata alla comunità, in grado di rispettare i principi della democrazia autentica, teorizzando un'educazione e una scuola aperte, concezione pedagogica che è sostenuta dall'ideale politico dell'omnicrazia, ossia il 'potere di tutti': per realizzare pienamente la democrazia secondo Capitini occorre creare, oltre al sistema rappresentativo, forme di partecipazione e di controllo politico dal basso che dovrà crescere sempre più,

anzitutto essendo uniti, ma anche attivi, pronti a dedicare un po' di tempo, energie, soldi, a organizzare libere associazioni, perfezionandole sempre più. È necessario il controllo di tutti dal basso per criticare, approvare, stimolare, dare elementi che quelli dall'alto non conoscono e fare proposte a cui essi non hanno pensato (Capitini; 1967).

Ciò avviene anche nel *Service Learning*, dove la proposta trasformativa viene dalla scuola, non chiusa in se stessa, che stimolando l'attenzione di altri soggetti (istituzioni, enti o realtà sociali) crea alleanze e propone percorsi di servizio, che oltre a poter essere piccole risposte per le esigenze della comunità, rappresentano un'esperienza educativa omnicratica.

In questo senso la scuola può davvero avere un ruolo fondamentale nella creazione di una società autenticamente democratica, nel senso espresso da Capitini. La scuola è uno dei luoghi in cui poter esercitare pratiche di controllo dal basso, pertanto non può ridursi a mera 'comunicazione d'informazione', ma deve mirare a 'formare una capacità di giudizio, di utilizzazione, di considerazione oggettiva e razionale dei dati stessi', una capacità complessa che Capitini chiama 'controllo' (Capitini; 1967: 127). È una scuola in costante rapporto con la comunità, in grado di coltivare legami fra locale e globale; in quest'ottica essa assume il compito non solo di formare delle professionalità utili alla società, ma, realizzando il metodo della ricerca, del dialogo e attivando forme di autonomia, è in grado di agire concretamente in un'ottica di servizio per lo sviluppo della comunità.

Capitini, riflettendo sulle attività che possono prendere forma a scuola nella direzione della democrazia autentica, riconosce che

'l'organizzazione dell'istituto scolastico come comunità che sta insieme molte ore in varie occupazioni ed esercita e sviluppa espressioni dal basso come assemblee, giornali murali iniziative cooperative ed anche interventi (per es. assistenziali) all'esterno; la formazione di gruppi di

studenti per particolari ricerche e per interessi culturali specifici in modo che il sapere entri in un circolo attivo sono modi nei quali la scuola può, in tutti gli aspetti della sua vita, operare scelte qualitative, dare orientamenti che influiscano immediatamente, e poi attraverso gli scolari divenuti adulti, sulla comunità e il suo sviluppo consapevole e sano' (Captini; 1967: 131).

Tali forme sono molto riconducibili all'approccio del *Service Learning*.

Nel panorama italiano anche Danilo Dolci rappresenta un punto di riferimento per declinare un approccio particolare al *Service Learning* basato sul pensiero nonviolento.

Dolci, rigettando ogni forma di potere e di dominio, rifiutando strutture che sono gerarchiche, autoritarie e trasmissive, criticando la scuola tradizionale che è funzionale al dominio, attraverso le lezioni frontali, e il travaso di un sapere preconstituito, utilizza contesti circolari, liberi e aperti e metodi riflessivi e di ricerca collaborativi.

In particolare sperimenta la comunicazione maieutica reciproca, in quanto presenta le caratteristiche del metodo socratico con la differenza che ciascuno può essere maieuta dell'altro.

Utilizzare questa strategia significa stravolgere il contesto tradizionale, valorizzare la comunicazione piuttosto che la trasmissione; passare dalla tradizionale interrogazione all'interrogarsi reciproco; prendere il tempo per pensare; incoraggiare alla costruzione di modelli di interpretazione della realtà. Il *Service Learning* si muove in questa direzione: uno standard di qualità, infatti, è la riflessione, il pensare, il ricercare a partire da problemi e questioni che gli studenti affrontano nell'esperienza di servizio permettendo loro di legare apprendimento e servizio, che altrimenti resterebbero elementi semplicemente giustapposti.

Inoltre, in questo contesto il *Service Learning* è un'occasione di partecipazione attiva degli studenti, in cui sono protagonisti assoluti: attraverso di esso la

scuola chiama i propri studenti a essere partecipi democraticamente ai problemi della comunità.

L'esperienza di Dolci, quindi, rivela il profondo bisogno di superare il distacco fra scuola e vita in una prospettiva trasformativa, realizzando legami fra centri educativi e problemi della comunità: altro elemento che si aggancia alla versione più freiriana e critica del *Service Learning* è la convinzione del centro educativo sperimentale, ossia quella di essere strumento per la trasformazione della società, a partire dal basso, in costante rapporto con la comunità più vicina, proprio perché 'non si isola l'educazione dei bambini, dei ragazzi'.

Accanto a queste prospettive a supporto del *Service Learning*, sono ben presenti nella letteratura internazionale altri diversi punti di riferimento tra cui Piero Bertolini, per il quale servire e apprendere assumono significati strettamente connessi con la capacità dei singoli di creare relazioni con l'altro, basate sulla reciprocità e non sul dominio, con la diffusione di una cultura di pace che promuova il servizio nei confronti del vicino.

Inoltre, il *Service Learning* rappresenta un'esperienza formativa utile a esercitare profondamente l'intenzionalità della propria coscienza: a partire da vincoli (anche difficili) apre alla possibilità di riflettere, facendo servizio, per e scoprire nuovi sé, altri mondi, inediti significati.

Bertolini legge e interpreta l'esperienza scout, individuando il collegamento con alcuni temi che consentono di raccogliere una serie di elementi utili al fine di ricostruire un originale contributo teorico alla proposta formativa del *Service Learning*. Nello specifico Bertolini offre una nuova significativa cornice di senso al *Service Learning*, sottolineando il ruolo della fiducia data dall'educatore, dell'assunzione di responsabilità dell'educando, considerando il processo educativo prima di tutto come auto-educativo.

BOX3. Bertolini e lo scoutismo

L'idea di educazione dello scoutismo si caratterizza per essere

- integrale: educare significa formare l'uomo, che 'non è veramente tale se non quando si è sviluppato in tutte le direzioni'. Ciò non implica solo un approccio multilaterale, ma anche l'impossibilità di distinguere, all'interno dell'atto educativo, aspetti separati l'uno dall'altro, pensando che debbano essere sviluppati in un'età diversa;
- attiva, sotto diversi aspetti: la collaborazione dell'educando alla propria educazione, la ricerca e l'esplorazione personale attraverso l'esperienza concreta, il lavoro individuale e di gruppo, l'assunzione di responsabilità;
- finalizzata alla formazione del carattere e della personalità, attraverso un rapporto educativo in grado di favorire lo sviluppo dello spirito critico.

Questa cornice generale è condivisa anche dal *Service Learning*, ma è possibile cogliere punti di contatto più specifici, tra cui

- lo spirito d'iniziativa e il servizio verso il prossimo: elemento centrale nello scoutismo, il servizio contribuisce alla formazione del carattere, a sviluppare l'abilità manuale e rinvigorire la salute.

Il motto di Baden Powell 'Be Prepared' sprona i ragazzi a essere pronti al servizio, al fine di migliorare la realtà che li circonda.

L'attenzione agli altri è una forma d'impegno sociale che diviene allo stesso tempo educazione alla vita sociale: non è possibile educare il singolo senza la dimensione sociale e civica e non è possibile formare un cittadino senza sostenere la sua formazione come uomo. La vita scout è un 'allenamento al rapporto con gli altri'.

In linea con questo spirito, il *Service Learning*, al fine di realizzare la personalità di ciascuno, promuove la presenza attiva individuale nella società, dando ciascuno secondo le proprie possibilità, e ciò contribuisce all'affermazione di valori;

- dar fiducia all'educando attraverso affidamenti di responsabilità, la cui mancanza, secondo Baden Powell, è una grave debolezza e uno degli aspetti negativi più gravi che riguardano le giovani generazioni. Lo scoutismo si propone di educare alla responsabilità e all'essere aperti socialmente, riconoscendo situazioni e problemi della società da risolvere e ciò è estremamente in sintonia con il *Service Learning*; entrambi muovono dal presupposto della fiducia nell'educando e nelle sue capacità da parte degli adulti, educatori e insegnanti, nella positiva visione dei ragazzi: solo se si cerca di guardare al meglio è possibile operare a favore di una maturazione delle capacità proprie di ciascun ragazzo. La fiducia si esplica nel dare responsabilità che ciascun educando accoglie e assume, sostenuto dall'incoraggiamento attento dell'adulto, come guida maieutica;
- l'autoeducazione: lo scoutismo va incontro alle idee del ragazzo, incoraggiandolo a educarsi da sé invece di venire istruito; tale processo non sminuisce il ruolo dell'educatore, che non impone schemi rigidi dall'esterno, ma promuove qualcosa che sorge dall'interno, riconoscendo le specificità e gli interessi singoli, stimolando nell'educando il desiderio d'imparare da solo attraverso attività che generano entusiasmo e la cui esperienza promuove l'autonomia.

In sintonia con questo principio, il *Service Learning*, nella sua migliore accezione, è in grado d'incentivare non solo l'azione responsabile degli allievi a favore della comunità,

ma anche la riflessione critica personale, sia sull'esperienza di servizio che sulle conoscenze apprese e applicate, rifiutando ogni forma d'istruzione che impartisce lezioni frontali prive di contatto con la realtà. Il processo di educazione dell'apprendimento-servizio consiste nel 'tirar fuori' le qualità di ciascuno a partire da quella dell' 'imparare da sé', oltre che le caratteristiche personali, offrendo situazioni sociali problematiche complesse, che possono essere interpretate e significate diversamente da ciascuno. Educare è portare l'allievo verso nuove esperienze. Il *Service Learning* è anche esperienza di gruppo, in cui si condividono e confrontano non solo conoscenze acquisite messe in prova nel servizio, ma anche pregiudizi e visioni sul mondo, che possono essere ripensati (Bertolini; 1993: 122).

'Imparare da sé', tuttavia, non significa imparare da soli: nel processo l'educando infatti è sostenuto dalla guida adulta e dal confronto con i pari, con i quali incontra esperienze in grado di stimolare interessi e di favorire la responsabilizzazione.

Alla luce degli apporti della pedagogia dello scoutismo, il *Service Learning* è quindi un approccio pedagogico attivo che, partendo da un atteggiamento di fiducia nelle capacità degli allievi, affida loro spazi di responsabilità che si realizzano in attività di servizio per gli altri.

I due approcci, pur con le proprie originalità, hanno come orizzonte comune l'offerta di contesti esperienziali, che rappresentano una messa alla prova per gli educandi e di occasioni di impegno civico e di condivisione di valori che sostengono lo sviluppo integrale dei ragazzi. In entrambi l'apprendimento che si genera non è astratto, ma prende avvio dall'esperienza di servizio e, attraverso questa, dal confronto continuo fra i soggetti coinvolti, con la differenza che il *Service Learning*, rispetto allo scoutismo, trova la sua specificità nel legame fra le attività di servizio e le conoscenze disciplinari del percorso scolastico;

- dimensione sociale del gruppo, elemento che espande positivamente l'istintiva propensione dei ragazzi ad associarsi per affrontare situazioni di gioco o di lavoro. Una corretta esperienza di gruppo, inteso non come mera somma algebrica delle parti, è secondo Bertolini 'un modo fondamentale per espandere il campo dell'esperienza complessiva dell'individuo' (1988: 234): attraverso il gruppo l'educando è messo di fronte ai limiti che la realtà presenta (le interrelazioni personali sono limitazioni dell'autonomia del singolo) in modo che ne sia consapevole e questa consapevolezza non lo porti, di conseguenza, verso una posizione rinunciataria, ma al contrario lo spinga a reagire. Inoltre, l'esperienza con altri 'può far scoprire a ciascuno valori altamente significativi' (ibid, 235-236).

Anche nel *Service Learning* la proposta di servizio è rivolta a un gruppo, spesso coincidente con il gruppo classe, e i processi di significazione dell'esperienza stessa sono co-costruiti, così come quelli di *problem solving*, integrati nel percorso interdisciplinare e veicolati da *setting* di tipo cooperativo, favorendo lo sviluppo di competenze sociali e relazionali;

- proposta esistenziale nella prospettiva dell'educazione all'impegno e alla responsabilità, il che significa rifiutare di soccombere sotto qualsiasi pressione esterna totalizzante e sotto un lasciarsi vivere di tipo rinunciatario, limitando la possibilità di 'trovare un proprio posto e una propria funzione nel mondo'.

3.4. Le 'caratteristiche programmatiche' del *Service Learning*

Il tipo di relazione su cui si fonda il *Service Learning*, fondamentale per la formazione dell'identità della persona, può essere letta su due livelli, corrispondenti alle sue caratteristiche programmatiche (Culcasi; 2020):

- quello personale, legato alle caratteristiche peculiari e distintive del soggetto, in cui rientrano
 - il protagonismo giovanile, che implica la ricerca di un coinvolgimento molto forte dello studente, che miri a farlo diventare autonomo nella gestione dei suoi processi di apprendimento, capace di riflettere sulle proprie azioni, di dare senso a quanto la scuola gli propone. In termini pratici significa promuovere una reale e attiva partecipazione degli educandi in ogni fase del servizio.

In particolare, l'apprendimento si articola su due dimensioni: una interna, che riguarda sé stessi, i propri valori e le proprie motivazioni, e una esterna, riguardante il mondo e le cause principali dei suoi problemi su cui viene indirizzato il lavoro di servizio. Questo nuovo *setting* educativo risveglia le coscienze, facendole emergere e provocando la loro 'inserzione critica' nella realtà. I contenuti del sapere si rivestono di significato, e richiamano l'attiva curiosità e l'inesauribile ricerca per dare risposta a bisogni presenti nel contesto sociale.

Tale proposta pedagogica favorisce un apprendimento emancipatorio e trasformativo, l'incremento dell'intelligenza emotiva, delle condotte pro-sociali, della resilienza e dell'autostima. Con un riferimento particolare al tema della costruzione dell'identità, la caratteristica programmatica 'protagonismo giovanile' mostra come il *Service-Learning*, all'interno di una relazione significativa nel gruppo classe e tra questo e la comunità, possa essere mediazione per far sperimentare gradualmente al soggetto in formazione una sempre maggiore indipendenza e autonomia, elementi fondamentali per sviluppare la propria vita e essere

coscientemente soggetti di storia individuale e collettiva. Lavorare su questi aspetti è molto importante, soprattutto alla luce della crisi di fiducia nel futuro che attraversa le giovani generazioni che oggi affrontano la formazione scolastica, legata alle previsioni che riguardano l'economia mondiale, la caduta delle prospettive di sicurezza nell'occupazione, il sentimento d'impotenza di fronte agli effetti dei processi di globalizzazione e il profilarsi di una società duale in cui povertà e privilegio appaiono estendersi rispetto alla dinamica sociale delle opportunità diffuse. La scuola è profondamente inserita in questi processi;

- la riflessione critica, trasversale a tutto il percorso di *Service Learning* (quindi si attua prima, durante e dopo), è il passaggio determinante tra esperienza e apprendimento, il mezzo fondamentale per prendere consapevolezza di ciò che è stato acquisito in termini di conoscenza, competenze, valori importanti per la propria vita e il proprio stare dentro la comunità. Il soggetto è educato a comprendere criticamente il mondo, ma questa crescita non può esistere al di fuori della prassi, senza l'atto azione-riflessione: la riflessione critica è un'abilità intellettuale che consiste nella capacità di considerare forme alternative di comprensione, che ha bisogno di essere sviluppata; è una competenza che si applica efficacemente quando è rapportata a un'esperienza pratica. Favorire lo sviluppo di questa abilità implica creare intenzionalmente un'atmosfera di disequilibrio, in maniera che i soggetti in formazione possano modificare, tornare a lavorare o ricostruire i loro processi di pensiero. Nel *Service Learning* il disequilibrio può realizzarsi spontaneamente nel momento in cui gli studenti si misurano con sfide durante le attività di servizio, fuori dalla sicurezza del contesto classe organizzato. I docenti hanno dunque il ruolo di accompagnare la riflessione critica in attività dichiarate e intenzionali. Quando queste ultime

sono gruppali possono realizzarsi attraverso il confronto e la condivisione sull'esperienza. Tuttavia, è da tenere in considerazione la possibilità di incontrare una certa resistenza a una vera riflessione critica; questo perché le strutture del pensiero sono le forme attraverso le quali si organizzano le percezioni per dotare di senso il mondo, quindi è normale che ci sia pieno interesse a mantenerle più stabili possibile;

- il livello sociale, relativo alle caratteristiche che il soggetto acquisisce appartenendo a una determinata realtà e agendo in un contesto complesso, organizzato secondo diverse gerarchie di categorie. A questa sfera fanno riferimento

- l'articolazione curricolare, dentro l'aula, che consiste nell'integrazione tra conoscenza teorica e attività pratica. Applicato alla scuola e all'università, dunque, il *Service Learning* presuppone una riscoperta del valore di una didattica orientata alla formazione della persona in relazione con sé e con tutto ciò che compone la città-mondo, senza ridursi alla sola dimensione cognitiva e operativa: è impossibile concepire uno studio svincolato dal mondo in cui viviamo.

È necessario superare la perenne tensione fra apprendimento e socializzazione che sta alla base della crisi della disciplina, l'altra faccia del verbalismo astratto della pratica pedagogica in cui si misura insieme la rinuncia alla formazione del carattere e il rischio di caduta nella indifferenza conformistica, che influenzano in modo determinante la formazione dell'identità personale;

- il servizio solidale, fuori dall'aula, dal momento che le attività solidali pianificate devono essere orientate verso la risoluzione di problemi presenti nella propria realtà e sono progettate non per, ma con i membri della comunità nella quale si interviene. Quanto più gli educandi dovranno affrontare problemi, tanto più si sentiranno sfidati. Tanto più sfidati, quanto più obbligati a rispondere alla sfida: il *Service Learning*

stimola l'individuo a uscire dalla propria confort zone per incontrare l'altro, che è individuo e comunità, dentro una relazione di autentica cooperazione.

Se, da un lato, la scuola è una risorsa per il territorio e un'occasione di sviluppo dal momento che interviene direttamente con la propria azione nella formazione dei cittadini, dall'altro le realtà locali presenti sul territorio possono fornirle un sostegno e uno stimolo utilissimi.

In questo senso acquista pregnanza la prospettiva di una comunità educante in cui ciascuno dal suo punto di vista, ma insieme con gli altri, contribuisce alla crescita e allo sviluppo collettivo; in cui non c'è un sapere di alcuni e un dover imparare di altri, ma una ricerca e un lavoro comune. Si parla di comunità perché contano i contributi di ciascuno, la partecipazione e non i ruoli formali. Il fine è quello di rispondere pedagogicamente ai bisogni di un'armonica crescita dell'identità, lavorando proprio su un *setting* educativo che fornisca stimoli utili a strutturare l'io personale e sociale, dentro una società sempre più difficile da decifrare per il suo essere instabile, caotica, plurale.

4. Università e *Service Learning*⁷

La sostenibilità si presta bene alla crescente enfasi sul *Service Learning* nell'istruzione superiore perché aiuta gli studenti a collegare le questioni locali con quelle globali, il mondo accademico con la comunità e la teoria con la prassi: nell'ambiente universitario gli studenti acquisiscono competenze tecniche che alla fine possono aiutarli a diventare agenti di sviluppo della comunità (Mohan 1995; Stokowski 2002), per cui è necessario apprendere come identificarne i bisogni e l'importanza del rafforzamento delle capacità per soddisfarli. Cercando di risolvere i problemi nei contesti del 'mondo reale', gli studenti crescono attraverso l'autoriflessione e la scoperta, creando maggiori probabilità che emergano come cittadini che apprezzano la partecipazione civica (Westheimer e Kahne 2000).

Il *Service Learning* si presenta come una proposta pedagogica innovativa capace di collocare l'università al centro dello sviluppo sociale (Cinque e Culcasi; 2021), attraverso un

⁷ In tempo di pandemia le sfide più urgenti per un docente riguardano la necessità di trovare strumenti online di supporto alla didattica e i metodi più efficaci per la formazione a distanza, ma anche il bisogno di essere insieme in un momento in cui non è possibile farlo concretamente. Il problema della formazione in rete non si riduce alla scelta della migliore piattaforma di e-learning, come si è pensato inizialmente, quanto come viene realizzata l'educazione al suo interno.

Uno strumento utile ad affrontare queste esigenze è il '*Virtual Service-Learning*' o '*E-Service-Learning*' (Electronic Service Learning), il *Service Learning* mediato dalle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione).

Diverse esperienze in Italia, in Europa e nel mondo ne mostrano la fattibilità, come i progetti *Service-Learning* online seguiti dalla Scuola di Alta Formazione EIS dell'Università LUMSA di Roma.

Per realizzare un *Extreme e-Service-Learning* la progettazione dovrebbe includere un attore in più, l'esperto digitale, che aiuta il docente e gli studenti nell'uso del potenziale tecnologico in base ai loro obiettivi.

processo di insegnamento-apprendimento che, con la creazione di connessioni tra il volontariato dei servizi alla comunità, contribuisce anche al coinvolgimento della comunità, all'accettazione e alla comprensione delle differenze e alla promozione del futuro impegno civico degli studenti (Astin & Sax, 1998; Astin, Vogle, Igeda, e Yee, 2000; Eyler e Giles, 1999; Felten & Clayton, 2013; Keen & Hall, 2009).

In questo contesto, il *Service Learning* può essere un approccio didattico teorico e metodologico efficace: mentre l'insegnamento e la ricerca sono spesso visti come parti separate della vita accademica, esso permette di unire la formazione teorica e metodologica in classe (Colbeck 1998; Pain 2009). Si tratta, infatti, di 'una pedagogia in grado di tenere insieme in una singola *mission* dimensioni tradizionalmente separate come la ricerca, l'insegnamento e il servizio' (Cushman, 1999, p. 331), dove la prima è alla base della soluzione dei problemi identificati nella comunità verso i quali il *Service Learning* si rivolge; la seconda si rinnova nelle modalità di coinvolgimento degli studenti, di collegamento tra teoria e prassi, di utilizzo della conoscenza come mezzo per migliorare la realtà individuale e collettiva, nonché di promozione di un'educazione incentrata non solo sulle competenze tecniche e accademiche ma anche sulle competenze personali, sociali e civiche; infine, la dimensione del servizio spinge l'università a incontrare il territorio, a interrogare i saperi accademici e a renderli vivi ed efficaci per trovare risposte a bisogni rilevanti, co-costruendo insieme ai membri della comunità progetti di miglioramento sociale e arricchendo il proprio apprendimento e quello dei soggetti con cui lavorano. Se da un lato l'obiettivo è quello di migliorare la qualità dell'apprendimento degli studenti, consentendo loro di apprendere i contenuti curricolari mentre svolgono un servizio alla comunità, dall'altro lato è anche sociale perché volto al miglioramento della qualità di vita della comunità stessa.

L'elemento che connette la dimensione del servizio con quella dell'apprendimento è la riflessione, efficace se risponde a cinque caratteristiche fondamentali (Eyler e Giles, 1999):

- *Connection* (connessione), lega le intenzionalità pedagogiche con quelle di servizio;
- *Continuity* (continuità), continua lungo tutto l'arco dell'esperienza e coinvolge studenti, docenti e membri della comunità;
- *Context* (contesto), riguarda il contesto in cui si agisce ed è condivisa con la comunità di riferimento;
- *Challenge* (sfida), si attiva per rispondere alle complessità del mondo reale;
- *Coaching*, svolge un ruolo di accompagnamento, attraverso adeguati feedback, per tutti gli attori coinvolti.

Le attività di servizio dovrebbero nascere da una problematizzazione della realtà che porta non solo ad agire sui problemi individuati, insieme alla comunità, ma anche a ricercarne le ragioni retrostanti, sviluppando atteggiamenti critici e democratici.

A seconda delle attività di servizio, si distinguono diverse tipologie di *Service Learning* (Berger, 2003):

- *Direct Service Learning* (servizio diretto) coinvolge studenti e comunità in attività sul campo con un'interazione diretta, faccia a faccia;
- *Indirect Service Learning* (servizio indiretto) coinvolge gli studenti in un servizio alla comunità senza un rapporto diretto con la stessa, considerata nel suo insieme;
- *Advocacy Service Learning* (sensibilizzazione, promozione, supporto) consiste nella promozione di azioni e consapevolezza circa temi di interesse pubblico;
- *Research-based Service Learning* (ricerca) coinvolge gli studenti in attività di ricerca per raccogliere ed elaborare informazioni di interesse pubblico che possono avere una ricaduta sulla realtà.

Il *Service Learning* accademico riduce la distanza tra studenti e docenti, coinvolgendo i primi in attività che ampliano i loro orizzonti culturali e i loro quadri di riferimento, fornendo al contempo un beneficio reciproco ai

destinatari del servizio. Secondo Rex Honey, professore di geografia all'Università dell'Iowa, 'il Service Learning può solo migliorare l'esperienza accademica. Porta gli studenti oltre la teoria alla comprensione di situazioni e problemi della vita reale' (Kuhlmann, 2006, p. 8): sebbene non vi sia un'unica definizione concordata, il Service Learning è spesso descritto come una forma impegnata di pedagogia che mira a superare i confini tra università e comunità e collegare teoria e azione (Butin, 2010), rafforzando i contenuti della classe fornendo allo stesso tempo un servizio utile alla comunità. Ciò permette di sviluppare preziose esperienze educative per gli studenti, incoraggiandoli ad applicare ciò che imparano in classe ai problemi che la società deve affrontare. Questo tipo di ricerca genera anche una relazione tra gli studenti e la creazione di conoscenza che consente loro di esplorare come le proprie capacità tecniche e analitiche possono creare nuovi modi di inquadrare problemi e soluzioni nel mondo reale.

I risultati del *Service Learning* sono spesso piccoli ma positivi e influiscono sulla crescita degli studenti nelle aree delle abilità interpersonali e della fiducia, dell'efficacia personale e dell'autostima, dell'eliminazione o riduzione degli stereotipi socioculturali, dell'aumento del ragionamento morale e responsabilità sociale e sviluppando un senso di impegno per il futuro (Eyler 2000; Jones 2002; Stukas et al. 1999). Si ottengono impatti più forti quando le componenti del *Service Learning* sono direttamente collegate ai corsi, quando gli studenti sono incoraggiati a riflettere sul loro apprendimento e sul coinvolgimento con la comunità e quando la diversità etnica o culturale è centrale nel *Service Learning* (Eyler 2000; Eyler e Giles 1999; Jones 2002; Mabry 1998).

Tuttavia, due critiche continuano a limitare l'efficacia del *Service Learning*: la prima è che tale approccio incoraggia gli studenti a 'fare del bene', ma spesso non riesce a generare borse di studio significative o a sviluppare capacità di pensiero critico (Boyer 1990; Kendall 1990; Dorsey 2001). In secondo luogo, esso è pensato per far

sentire gli studenti come se stessero aiutando gli altri, ma nella migliore delle ipotesi creano benefici limitati a breve termine per le comunità al di fuori dell'accademia (Illich 1990 [1968]; Cantor 1997; Skop 2008; Stoecker e Tryon 2009). È fondamentale ricordare che un ruolo chiave delle università è quello di preparare i laureati a ruoli professionali sempre più diversi in un mondo del lavoro in rapida evoluzione, e promuovere la consapevolezza dei laureati della propria identità professionale. Rendere espliciti per i laureati i legami tra conoscenze, abilità e competenze accademiche e un futuro contesto lavorativo è un compito sempre impegnativo. Nello specifico, il ruolo professionale dei *planner* richiede di lavorare a stretto contatto con e al fianco di reti di persone per contribuire a plasmare la produzione dello spazio, promuovendo processi di pianificazione formale e informale fungendo, quindi, da educatori (Million, Parnell; 2017).

Il *Service Learning* è un approccio pedagogico che enfatizza l'apprendimento esperienziale e la riflessione particolarmente critica; Furco (2001) la definisce come 'una strategia didattica che migliora l'apprendimento da parte degli studenti dei contenuti accademici coinvolgendoli in attività autentiche in cui applicano il contenuto del corso per soddisfare i bisogni individuati nella comunità locale e più ampia'. Il servizio autentico a una comunità identifica il *Service Learning* come una forma di apprendimento attraverso la pratica: la conoscenza viene applicata attraverso forme di pensiero proattive e indipendenti per aiutare a risolvere problemi in contesti specifici, aiutando gli studenti a fare esperienza in merito alla natura in continua evoluzione della conoscenza professionale e a come un'identità professionale possa diventare un processo di 'adattamento negoziato' tra l'individuo e l'ambiente di lavoro. Ciò richiede una prospettiva riflessiva che costruisca la competenza e la consapevolezza di un sé professionale e il *Service Learning* offre questa possibilità, sviluppando uno spazio di socializzazione professionale, cioè quell'aspetto della formazione dell'identità professionale in

cui si apprendono 'i valori, i comportamenti e gli atteggiamenti necessari per assumere il proprio ruolo professionale' (Howkins and Evens, 1999, p.41). La capacità degli studenti di identificare e articolare questi attributi in se stessi è utilizzata come misura della loro competenza professionale nell'economia della conoscenza.

4.1. Il *Service Learning* al servizio della comunità e il ruolo dei *planner*

L'Università favorisce e affianca alle due tradizionali missioni (didattica e ricerca) lo sviluppo sociale, economico e culturale del territorio attraverso quella che viene definita come la sua 'terza missione' declinata in: innovazione, responsabilità sociale e cultura.

Il *Service Learning* integra le attività di apprendimento intenzionale con il servizio nella comunità, che può essere un gruppo sociale specifico, i membri di un quartiere, il campus universitario o una regione.

L'elemento più critico è la selezione e l'attuazione di partenariati università-comunità: l' '*engaged-university*' non si limita a considerare i problemi della comunità come argomenti di ricerca, ma adotta un approccio bilaterale al servizio alla comunità suscitando il coinvolgimento diretto della comunità (Kuh et al. 1994, Jacoby et al. 1996, Holland e Gelmon 1998). Questo approccio dualistico consente alla comunità di definire e dare priorità ai suoi problemi che potrebbero essere risolti attraverso l'assistenza dell'università.

La definizione della comunità è un altro problema in sé, di cui si occupano da tempo geografi, sociologi e pianificatori. Nel contesto del *Service Learning*, comunità si riferisce a una comunità pubblica (come un comune) esterna all'università, nonostante il fatto che le università si sforzino di essere parte integrante delle comunità circostanti. Il segmento o i segmenti della comunità con cui l'università sceglie di collaborare dovrebbe riflettere le competenze, gli interessi e i punti di forza offerti dall'università (Ruch e Trani 1995; Holland e Gelmon 1998).

L'impegno della comunità è intrapreso per vari motivi dipendenti dalla missione di un'università e dall'ambizione o dagli obiettivi della facoltà e degli studenti universitari; la creazione di partenariati università-comunità non solo avvantaggia gli studenti che necessitano di esperienza di costruzione di carriera e la comunità o gli enti pubblici disposti a impegnarsi nell'assistenza delle università per raggiungere i loro obiettivi di progetto, ma anche i docenti che cercano utilità per i loro corsi e la realizzazione del servizio alla comunità requisiti nell'ambito delle loro funzioni accademiche.

L'essenza del coinvolgimento della comunità è che gli studenti combinano lo studio accademico con una qualche forma di coinvolgimento pratico e diretto, di solito con una comunità 'il cui lavoro è correlato tematicamente agli obiettivi del corso', beneficiando non solo delle attività in classe, ma disponendo anche di un contesto per testare e applicare le conoscenze. Gli studenti intraprendono un lavoro, esperienze sul campo, o conducono indagini in contesti comunitari che sono incorporati nella loro istruzione, escludendo le occupazioni retribuite o i servizi di volontariato in cui l'impegno non è integrato nei curricula accademici, i lavori *part-time* e le ferie degli studenti.

Ciò è indispensabile nel processo di formazione di un *planner*, che nella sua professione si trova a dover far fronte a una serie di problematiche cui trovare risposta, per cui fare esperienza sul campo è essenziale per capire il contesto all'interno del quale si trova a operare.

Il compito del pianificatore è quello di fornire risposte reali e concrete fortemente contestualizzate poiché esse rispondono ai bisogni e alle esigenze di coloro che abitano quel determinato territorio. In questo senso, egli è al servizio della comunità, e ciò è perfettamente in linea con il *Service Learning*.

Il coinvolgimento della comunità, tuttavia è un processo complesso e sfaccettato che coinvolge attività all'interno, per, con e/o attraverso le comunità, con potenziali benefici

e sfide per tutte le parti coinvolte e può essere raggiunto attraverso una varietà di attività e pratiche, inclusi, ad esempio, progetti di comunità basati sui servizi, lavoro di volontariato, apprendimento basato sui servizi o sul lavoro e collaborazioni di ricerca e lavoro sul campo, ma il loro obiettivo principale è creare un rapporto di lavoro in cui le idee accademiche e intellettuali dell'istituto di istruzione superiore possano essere utilizzate per aiutare a soddisfare i bisogni della comunità.

Ciò ha un impatto immediato sull'apprendimento degli studenti ma, anche sulla loro vita dopo la laurea, favorendo lo sviluppo delle capacità di comunicazione interpersonale in combinazione con l'apprendimento accademico, una maggiore motivazione degli studenti e un aumento della responsabilità morale e civica: gli studenti sono spesso disimpegnati dalle comunità, dalla politica e dall'ambiente, nonostante l'intensificarsi dell'interdipendenza globale e la crescente complessità dei problemi ambientali, sociali, politici ed economici (Colby et al., 2003). Numerosi studi mostrano tali effetti positivi dell'impegno della comunità, inclusa l'intenzione degli studenti di partecipare al lavoro di volontariato in futuro (Yarwood, 2005), una maggiore comprensione della cultura e della diversità razziale, lo sviluppo di atteggiamenti che valorizzano la democrazia e una maggiore consapevolezza dell'importanza della partecipazione politica (Colby et al., 2003).

BOX4. Il ruolo dei docenti

Oggi è necessario formare giovani in grado di affrontare situazioni nuove e di imparare ad apprendere. Il paradigma dell'apprendimento in termini utilitaristici (in cui i sistemi scolastici sono subordinati alle richieste del mercato globale e finanziarizzato, dove l'economia detta gli indirizzi per i curricoli scolastici, che quindi devono orientarsi verso saperi 'utili'), oppure personalistici (con un'attenzione all'integralità della persona), è sempre nelle mani di chi entra in aula, propone un percorso di apprendimento, offre agli studenti le ragioni per impegnarsi. La convinzione diffusa che ciò che motiva gli studenti è la riuscita negli studi come strada per il successo individuale trascura ciò che può risultare per loro molto più allettante, ovvero essere coinvolti in un progetto di trasformazione della realtà: dalle esperienze di *Service Learning* emerge come essi si sentano più motivati ad apprendere quando le competenze sviluppate sono una risorsa per gli altri. Una solidarietà intelligente può essere la via più

efficace e diretta verso un'educazione inclusiva e di qualità. Sul piano pedagogico la proposta promuove lo sviluppo della mente (la testa ben fatta), del corpo (la competenza all'azione) e del cuore (la disponibilità verso gli altri). Un approccio pedagogico fondato sul valore del servizio sociale attraverso l'apprendimento curricolare fornisce a studenti e docenti, impegnati i primi nel difficile compito di realizzare sé stessi e i secondi in un faticoso accompagnamento abilitativo, un significato nuovo ricco di speranza portatrice di un'intenzione trasformativa e migliorativa della realtà, di dialogo inteso come incontro con l'Altro (non considerato estraneo, quanto indispensabile alla nostra vita) e, di servizio, espresso nel gesto gratuito e mirato al bene comune. Il *Service Learning* ha un impatto positivo sugli studenti, ma anche per i docenti, le loro istituzioni e le comunità circostanti (Eyler et al. 2001). Tuttavia, quando gli insegnanti, ancorati ad approcci pedagogici tradizionali, sono chiamati a implementare delle innovazioni, sono sfidati dalle conoscenze, abilità, supporto o motivazione necessari per impegnarsi in questo cambiamento (Bok, 1988). In particolare, il *Service Learning* implica la visione di un'aula sinergica, in cui la responsabilità dell'insegnamento e dell'apprendimento è condivisa da studenti e docenti, risocializzandosi attorno a un nuovo insieme di ruoli, relazioni e norme. Secondo Zlotkowski (1998) includere questa pratica all'interno di una facoltà è molto più che imparare una nuova serie di tecniche, sfidandola piuttosto a riconoscere il proprio ruolo nello sviluppo di valori come la responsabilità etica e la leadership e a vedere la comunità come un co-insegnante. La natura coinvolgente e gratificante del *Service Learning* fa sì che i docenti trovino fonte di sorpresa e gratificazione nel vedere i propri studenti imparare in modi nuovi e significativi per loro, ispirando fiducia nelle loro capacità, necessariamente imperfette. Ciò fornisce agli insegnanti prospettive nuove e più umane dei loro studenti, sviluppando un maggiore coinvolgimento nei loro confronti, sensibilità ai loro bisogni e, in generale interazioni di qualità superiore.

4.2. Metodologia di applicazione

Nell'implementare il *Service Learning*, i giovani identificano i bisogni della comunità, pianificano i modi in cui possono aiutare a soddisfare tali bisogni, attuano i loro piani fornendo servizi alla comunità e riflettono sui loro successi e sulle loro sfide. Come approccio di educazione del carattere, il *Service Learning* enfatizza lo sviluppo della responsabilità sociale, della cittadinanza e dell'impegno civico, dell'efficacia e delle abilità relative all'affrontare i problemi della comunità, tutti elementi importanti nella formazione dei *planner*.

Un modello di progettazione per l'integrazione del *Service Learning* nell'università particolarmente diffuso in Europa, e più specificamente in Italia, è quello proposto dal Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario [CLAYSS]

(Apprendimento e Servizio Solidale), (Fiorin, 2016), articolato in cinque fasi:

1. motivazione, introducendo gli studenti a una riflessione sulla natura del *Service Learning* come proposta in grado di promuovere la dimensione dell'impegno civico, quale percorso da costruire insieme nell'ottica di una partecipazione attiva degli studenti e della comunità. Non si tratta ancora di un approfondimento su come svolgere una specifica attività di servizio;
2. diagnosi, finalizzata all'individuazione delle sfide/problemi/ bisogni da affrontare insieme alla comunità. Pertanto, inizialmente gli studenti vengono accompagnati verso una comprensione dell'idea di comunità, successivamente si individua l'area su cui intervenire, riflettendo sui singoli aspetti delle questioni emerse, ragionando su cause ed effetti a esse relazionati, così come sui miglioramenti che si vorrebbero apportare;
3. pianificazione, dedicata alla formulazione del progetto, individuando obiettivi di servizio e di apprendimento da raggiungere attraverso le azioni solidali;
4. esecuzione, fase operativa in cui si mette in pratica quanto pianificato nella formulazione del progetto. Di particolare importanza è la riflessione sull'andamento dell'esperienza in corso;
5. chiusura e celebrazione, con un momento conclusivo dell'esperienza che si può realizzare attraverso un incontro di celebrazione con i soggetti che hanno partecipato al progetto, per condividere con la comunità le riflessioni legate alle attività solidali e al loro impatto sociale. È quindi anche un momento dedicato alla valutazione del progetto in merito al raggiungimento dei traguardi prefissati, rispetto agli apprendimenti degli studenti, allo sviluppo di responsabilità sociale, così come ai miglioramenti nella comunità.

4.3. Valutazione degli esiti

Le misurazioni dei tipi chiave di apprendimento frequentemente associati ai benefici del *Service Learning*,

come lo sviluppo di capacità di pensiero critico, il ragionamento di ordine superiore, il coinvolgimento tra teoria ed esperienza e l'apprendimento integrativo (Jameson, Clayton & Ash, 2013) possono rappresentare sfide di valutazione.

Inoltre, le procedure di valutazione associate al Service Learning sono spesso, per la natura stessa di questo approccio pedagogico, implicitamente se non esplicitamente focalizzate su pratiche soggette a potenziali pregiudizi (narrazioni, diari riflessivi e interviste).

In generale, poiché le caratteristiche progettuali specifiche, gli attori coinvolti e le questioni sociali affrontate, così come le modalità solidali scelte sono variabili interdipendenti, non è consigliabile concentrarsi su singoli aspetti del Service Learning: è come se la reciprocità che si realizza a livello pedagogico-sociale dovesse trovare il suo spazio anche nel processo di valutazione.

Per quanto riguarda i metodi e le tecniche impiegati, un giusto approccio è quello che integra strumenti afferenti all'ambito quali-quantitativo, nonostante la maggior parte degli studi focalizzati sull'impatto del Service Learning sia di tipo qualitativo, in un approccio *mixed method*.

Holland (2001) propone un approccio globale che inizia con l'esplorazione degli scopi e degli obiettivi; il passo successivo è suddividere il macro-obiettivo in specifiche aree d'interesse per identificare le questioni chiave che possono essere caratterizzate come variabili principali della valutazione. Per ciascuna delle variabili si generano poi indicatori misurabili come prova della presenza o dell'assenza di progressi verso la variabile e il suo macro-obiettivo che guidano la selezione e la progettazione dei metodi per la raccolta dei dati.

4.4. Esperienze in Italia

In Italia il Service Learning non è ancora molto conosciuto e solo recentemente inizia a farsi strada attraverso alcune iniziative e in alcuni saggi su riviste specializzate, ma questo non significa che nel panorama italiano non esistano

pratiche educative simili, che di fatto vedono gli studenti impegnati in attività solidali che si propongono di favorire la maturazione di competenze sociali e comportamenti prosociali: tale proposta trova degli antecedenti pedagogici nella straordinaria esperienza della scuola di Barbiana, con la figura di Don Lorenzo Milani, che rappresenta simbolicamente l'idea di un'educazione compromessa con la realtà, al servizio dell'uomo, specie di chi è più debole e marginale, mettendo al centro della propria attenzione la persona umana, la comunità sociale, il Paese, il mondo, per educare a prendersi a cuore la realtà e a prendersi cura degli altri.

Questa e altre esperienze rappresentano il terreno fertile in cui sono stati piantati i semi di una piena diffusione della proposta pedagogica del Service Learning in Italia.

BOX5. Il *Service Learning* alla LUMSA

La Scuola di Alta Formazione Educare all'Incontro e alla Solidarietà (EIS) presso l'Università Lumsa di Roma è un centro di ricerca accademico istituito nell'ottobre 2014 che opera nei campi della Formazione e della Ricerca a livello universitario, nazionale e internazionale, promuovendo la pedagogia del Service Learning come agente di trasformazione sociale.

Nell'anno scolastico 2016-2017 l'università ha avviato una collaborazione con il MIUR per condurre una sperimentazione sull'efficacia del Service Learning su un campione di istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado in tre regioni italiane: Lombardia, Toscana e Calabria. Condotta attraverso l'utilizzo del metodo della ricerca-azione, essa ha previsto un momento di formazione per docenti e le successive fasi di accompagnamento nella progettazione e nello sviluppo dei percorsi di Service Learning fino alla loro conclusione, presentata a novembre 2017 in un convegno nazionale.

Gli studenti LUMSA hanno la possibilità di partecipare a progetti di *Service Learning* secondo due modelli, bottom-up e top-down: nel primo gli studenti di diversi dipartimenti possono scegliere come esame opzionale un Laboratorio interdisciplinare sul Service Learning che prevede la certificazione di tre crediti formativi. Questo modello implica che siano gli studenti a inquadrare un problema sociale su cui focalizzare le attività di *Service Learning*, esplicitare le connessioni con i contenuti accademici del loro corso di studi e attivare collaborazioni con partner della comunità per realizzare le azioni di servizio. Nel secondo modello è l'università a proporre un progetto di Service Learning già strutturato in collaborazione con un partner della comunità, a cui gli studenti, tramite candidatura, possono partecipare.

Nell'anno accademico 2018-2019 l'università LUMSA ha messo a bando il progetto 'Hope-Costruisci il tuo futuro: sviluppo personale e professionale per Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) dai 14 ai 18 anni', finalizzato a favorire il loro inserimento sociale e culturale e a fornire loro strumenti

personali e professionali adeguati all'inserimento nel mondo lavorativo.

Durante il percorso, dal 1 luglio 2018 al 31 luglio 2019, i minori sono stati affiancati da Tutor Universitari (35 studenti di diversi corsi di laurea del Dipartimento di Scienze Umane) che, prima di iniziare le attività di Service Learning di tipo diretto, hanno partecipato a incontri di formazione per acquisire metodologie e know-how idonei a relazionarsi con i minori-beneficiari del progetto.

La valutazione del *Service Learning Hope*, realizzata da un'università esterna al fine di garantire l'autonomia di giudizio, ha seguito un approccio basato sul coinvolgimento degli interlocutori del progetto e gli indicatori attestanti l'impatto sono stati di tipo quali-quantitativo. Nello specifico, la raccolta dei dati ha seguito la logica del cambiamento generato in virtù delle attività realizzate.

I risultati dimostrano come il progetto abbia consentito un miglioramento delle condizioni di vita dei MSNA, soprattutto in termini di capitale relazionale: il tutoraggio 'uno a uno' ha facilitato il passaggio di conoscenze e vissuti in modo orizzontale e ha promosso la cooperazione e la solidarietà, infatti i MSNA si sono sentiti considerati in modo completamente nuovo, non più utenti da istruire perché carenti in qualcosa, bensì soggetti portatori di risorse, conoscenze, capacità e potere di cambiamento; hanno anche dichiarato di aver appreso dal proprio tutor come comportarsi meglio con gli altri e di aver imparato come vivere in Italia.

Il tutoraggio 'uno a uno' ha fatto emergere anche tutte le caratteristiche di una relazione tra pari in cui il partecipante al progetto, dopo l'iniziale difficoltà per via della timidezza, è riuscito a esprimersi liberamente, fidandosi dell'interlocutore. Inoltre, il progetto ha permesso di rafforzare le competenze linguistiche e quelle tecnico-professionali, talvolta anche valorizzando esperienze formative pregresse; ha orientato la percezione della propria occupabilità e incrementato l'autonomia nella ricerca di opportunità successive. Tra le criticità rilevate c'è quella di non avere il numero di cellulare del tutor e la rigidità degli orari degli incontri.

Per quanto riguarda i tutor, essi si sono sentiti beneficiari di quest'attività che ha permesso loro di acquisire un'informazione corretta sul tema dell'immigrazione dei MSNA e del loro status giuridico, delle difficoltà che essi incontrano nel loro percorso e delle loro potenzialità, superando pericolosi stereotipi. Un effetto considerevole generato dal progetto è stato anche quello di trasformare i giovani universitari coinvolti in agenti di cambiamento effettivi e messaggeri d'integrazione e accoglienza.

Il progetto ha generato valore per la messa a sistema e il trasferimento di un modello d'intervento per la presa in carico integrata e l'inserimento socio-lavorativo dei minori stranieri non accompagnati, sostenibile e replicabile a livello nazionale e saldamente incardinato sul sistema dei servizi territoriali per il lavoro, la formazione e l'integrazione.

BOX6. I Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO)

Diverse Università d'Italia hanno istituito partnership con istituti scolastici secondari superiori, predisponendo progetti in collegamento con il territorio. Si tratta di una proposta pedagogica che ha come valore di fondo l'educazione alla

cittadinanza attiva e lo sviluppo di competenze e comportamenti prosociali, predisponendo uno spazio pratico-esperienziale di collegamento tra l'apprendimento scolastico e il servizio alla comunità. La 'prosocialità' indica una serie di valori (lealtà, aiuto e condivisione, cura delle relazioni), competenze (comunicazione assertiva e ascolto attivo) e comportamenti messi in atto con l'intenzione di fare del bene a una persona e/o a un gruppo di persone, senza essere interessati in una ricompensa.

La proposta dei PCTO è volta a implementare apprendimenti curricolari, a contestualizzare le conoscenze e a sviluppare le competenze trasversali attraverso esperienze formative che facciano leva sulla partecipazione attiva, responsabile e autonoma degli studenti.

L'esperienza di Service-Learning virtuale promossa dalla Scuola EIS agli istituti scolastici secondari superiori si è articolata secondo le cinque fasi a cui si è fatto riferimento in precedenza.

Il *Service Learning* offre all'esperienza dei PCTO un ulteriore valore aggiunto: agli studenti si chiede di prendere consapevolezza dei problemi presenti nella società con lo scopo di offrire un contributo alla loro soluzione. Il rapporto con la realtà non è disinteressato, come nel caso del sapere accademico, né individualisticamente interessato, ma è socialmente interessato. In definitiva, attraverso il Service Learning gli studenti vengono sollecitati non soltanto a sperimentarsi competenti in un ambiente non scolastico, come potrebbe essere un'esperienza di tirocinio, ma a impegnarsi come membri attivi e responsabili, in modo che a crescere e svilupparsi non sia solo l'individuo ma l'intera comunità.

5. *Service Learning* e pianificazione

Il *Service Learning* può essere strumento d'incontro tra diverse culture, in senso inclusivo, e con il territorio, inteso come luogo di relazioni tra persone, riferimento cui si collegano cultura, tradizione e storia, ambito di relazione e di scambio con le istituzioni e la cittadinanza, che quindi assume un ruolo nel processo di formazione dell'identità e nel sistema di relazioni sociali.

L'interazione tra università e comunità porta a un allontanamento dalla tradizionale lezione e può essere considerata parte integrante della promozione di una cittadinanza responsabile: l'apprendimento basato sui servizi e altre forme di coinvolgimento della comunità possono essere utilizzati per incoraggiare gli studenti a partecipare alle comunità offrendo loro anche un servizio (Buckingham-Hatfield, 1995), sperimentando pedagogie impegnate nella comunità.

Bringle e Hatcher (1996) definiscono il servizio alla comunità come un'attività che soddisfa i bisogni della comunità e migliora il senso di responsabilità civica degli studenti: Dewey vede il coinvolgimento attivo o l'esperienza interattiva degli studenti nell'ambiente di apprendimento come la chiave per prepararli ad assumere il 'controllo' o quella che può essere definita 'responsabilità' delle loro azioni individuali.

Il lavoro di Dewey sull'educazione esperienziale ha sottolineato l'importanza della riflessione teorica e analitica in qualsiasi programma di insegnamento sul campo. Infatti, egli sostiene che un apprendimento esperienziale efficace deve implicare una seria considerazione intellettuale di causa ed effetto, nonché discorso e azione, al fine di attirare l'attenzione su come le azioni e le strutture della società influenzano gli altri; secondo lui l'obiettivo dell'apprendimento esperienziale è aiutare gli studenti a sviluppare una consapevolezza di come possono contribuire e cambiare la società. In particolare, quelli americani si trovano in posizioni di potere perché vivono in

una società 'che prevede la 'partecipazione' di tutti i suoi membri in condizioni di parità e che assicura un riadattamento flessibile delle sue istituzioni' (Dewey 1916, 115) attraverso mezzi democratici.

Se per gli studenti il *Service Learning* crea un'eccellente opportunità per applicare competenze tecniche e sviluppare una consapevolezza di come possono partecipare a cambiamenti significativi, per i docenti offre l'opportunità di costruire relazioni a lungo termine con i quartieri e le organizzazioni circostanti, estendendo la comunità di apprendimento oltre i confini del campus attraverso una pedagogia basata sul luogo a livello locale e in contesti internazionali.

Negli anni più recenti alcune università in Europa e in America hanno intrapreso esperienze molto diverse tra loro, unite però dall'obiettivo di creazione di spazi fisici di incontro tra Università e territorio.

5.1. Approccio metodologico all'analisi dei casi studio

Alcuni aspetti teorici emersi nei capitoli precedenti risultano di particolare interesse per capire l'implementazione dell'approccio del *Service Learning* nelle esperienze che verranno analizzate di seguito, per ognuna delle quali si propone il supporto di una griglia di lettura che ne riassume gli elementi che mettono in risalto il rapporto con il *Service Learning*, nello specifico

- le quattro indicazioni che secondo Dewey sono fondamentali per progettare esperienze realmente educative;
- la tipologia di *Service Learning*, in base alle attività di servizio svolte (Berger, 2003);
- l'articolazione nelle cinque fasi secondo il modello di progettazione per l'integrazione del *Service Learning* nell'università proposto dal Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario [CLAYSS] (Apprendimento e Servizio Solidale);
- la valutazione degli esiti attraverso standard e indicatori per il *Service Learning* di qualità (Growing to Greatness, 2008).

Sulla base di queste considerazioni, la griglia di lettura di supporto alla comprensione dei casi studio è così strutturata:

INDICAZIONI DI DEWEY		
Saper generare interesse	X (se presente)	Descrizione
Essere intrinsecamente utili	X (se presente)	Descrizione
Presentare problemi che stimolano la curiosità e creare richiesta di informazioni	X (se presente)	Descrizione
Coprire un significativo tempo	X (se presente)	Descrizione

TIPOLOGIA DI SERVICE LEARNING		
<i>Direct</i>	X (se presente)	Descrizione
<i>Indirect</i>	X (se presente)	Descrizione
<i>Advocacy</i>	X (se presente)	Descrizione
<i>Research-based</i>	X (se presente)	Descrizione

FASI		
Motivazione	X (se presente)	Descrizione
Diagnosi	X (se presente)	Descrizione
Pianificazione	X (se presente)	Descrizione
Esecuzione	X (se presente)	Descrizione
Chiusura e celebrazione	X (se presente)	Descrizione

VALUTAZIONE DEGLI ESITI		
Durata e intensità	Il progetto ha durata e intensità sufficienti per rispondere ai bisogni della comunità.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le esperienze comprendono i processi di indagine sui bisogni delle comunità, la preparazione al servizio, l'azione, la riflessione, la dimostrazione dell'apprendimento e degli impatti e la celebrazione; 2. il programma è condotto durante blocchi di tempo concentrati su un periodo di diverse settimane o mesi; 3. le esperienze consentono di avere tempo sufficiente per affrontare i bisogni della comunità identificati e raggiungere i risultati dell'apprendimento.
Collegamento al curricolo	Il <i>Service Learning</i> è intenzionalmente usato come strategia didattica per raggiungere gli obiettivi di apprendimento.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il <i>Service Learning</i> ha obiettivi di apprendimento chiaramente articolati; 2. il <i>Service Learning</i> è in linea con il curriculum accademico o scolastico; 3. il <i>Service Learning</i> aiuta i partecipanti a imparare a trasferire conoscenze e abilità da un settore all'altro; 4. il <i>Service Learning</i> che si svolge nelle scuole o nell'università è formalmente riconosciuto nelle politiche scolastiche (PTOF) e accademiche e nella valutazione degli studenti.
Partnership	Le <i>partnership</i> sono collaborative, reciprocamente vantaggiose e rispondono alle esigenze della comunità.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il <i>Service Learning</i> coinvolge una varietà di <i>partner</i>, compresi i giovani, gli educatori, la famiglia, i membri della comunità, le organizzazioni a base comunitaria e/o le imprese; 2. le <i>partnership</i> sono caratterizzate da una comunicazione frequente e regolare per tenere tutti informati sulle attività e sui progressi compiuti; 3. i <i>partner</i> collaborano per stabilire una visione condivisa e fissare obiettivi comuni; 4. i <i>partner</i> sviluppano in modo collaborativo piani d'azione per raggiungere obiettivi specifici; 5. i <i>partner</i> condividono le conoscenze e la comprensione e si considerano risorse preziose.
Servizio significativo	Il <i>Service Learning</i> impegna attivamente a partecipare ad attività di servizio significative e personalmente rilevanti.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le esperienze sono adatte all'età e alle capacità di sviluppo dei partecipanti; 2. il <i>Service Learning</i> si occupa di questioni personalmente rilevanti per i partecipanti; 3. il <i>Service Learning</i> offre ai partecipanti attività di servizio interessanti e coinvolgenti; 4. il <i>Service Learning</i> incoraggia i partecipanti a comprendere le loro esperienze di servizio nel contesto delle questioni sociali affrontate; 5. il <i>Service Learning</i> porta a risultati raggiungibili e visibili che sono apprezzati da coloro che ricevono il servizio.

La voce dei giovani	Il <i>Service Learning</i> fornisce ai giovani una voce forte nella pianificazione, nella realizzazione e nella valutazione del <i>Service Learning</i> .	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il <i>Service Learning</i> coinvolge i giovani nella generazione di idee durante i processi di pianificazione, implementazione e valutazione dei percorsi; 2. il <i>Service Learning</i> coinvolge i giovani nel processo decisionale per tutta l'esperienza; 3. il <i>Service Learning</i> coinvolge giovani e adulti nella creazione di un ambiente che sostenga la creazione e l'espressione aperta di idee; 4. il <i>Service Learning</i> promuove l'acquisizione di conoscenze e lo sviluppo di competenze per migliorare la leadership e il processo decisionale dei giovani; 5. il <i>Service Learning</i> coinvolge i giovani nella valutazione della qualità e dell'efficacia dell'esperienza.
Diversità	Il <i>Service Learning</i> promuove la comprensione della diversità e il rispetto reciproco tra tutti i partecipanti.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il <i>Service Learning</i> aiuta i partecipanti a identificare e analizzare i diversi punti di vista per comprendere le più diverse prospettive; 2. il <i>Service Learning</i> aiuta i partecipanti a sviluppare le competenze interpersonali nella risoluzione dei conflitti e nel processo decisionale del gruppo; 3. il <i>Service Learning</i> aiuta i partecipanti a ricercare attivamente la comprensione e la valorizzazione dei diversi background e prospettive di coloro che offrono e ricevono il servizio; 4. il <i>Service Learning</i> incoraggia i partecipanti a riconoscere e superare gli stereotipi.
Riflessione	Il <i>Service Learning</i> incorpora molteplici e stimolanti attività di riflessione che stimolano una profonda analisi su se stessi e sul proprio rapporto con la società.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La riflessione include una varietà di attività verbali, artistiche e non verbali per dimostrare la comprensione e i cambiamenti nelle abilità e negli atteggiamenti dei partecipanti; 2. la riflessione avviene prima, durante e dopo l'esperienza; 3. la riflessione spinge i partecipanti a riflettere a fondo su problemi della comunità e ricercare soluzioni alternative; 4. la riflessione incoraggia i partecipanti a esaminare i loro preconcetti e convinzioni al fine le loro responsabilità; 5. la riflessione incoraggia i partecipanti ad esaminare una varietà di questioni sociali e civili in modo che comprendano i collegamenti con le politiche pubbliche e la vita civile.
Monitoraggio dei progressi	Il <i>Service Learning</i> coinvolge i partecipanti in un processo continuo per valutare la qualità dell'implementazione e il progresso verso il raggiungimento degli obiettivi e utilizza i risultati per il miglioramento.	<ol style="list-style-type: none"> 1. I partecipanti documentano utilizzando più fonti i progressi compiuti verso il raggiungimento degli obiettivi di servizio e di apprendimento; 2. i partecipanti raccolgono prove della qualità dell'implementazione da più fonti durante l'esperienza; 3. i partecipanti usano la documentazione per migliorare le esperienze; 4. i partecipanti danno conto dei progressi conseguiti alla comunità più ampia, compresi gli <i>stakeholders</i>, per favorire una più ampia comprensione del valore del <i>Service Learning</i> e garantire che le pratiche realizzate sono di alta qualità.

5.2. I casi studio

5.2.1. MAPPING SAN SIRO

'MAPPING SAN SIRO' è un progetto di ricerca-azione attivo dal 2013 nel quartiere di San Siro, a Milano, promosso dal Dipartimento di Architettura e Studi Urbani del Politecnico di Milano e del Programma Polisocial - Programma di responsabilità sociale di ateneo che mette l'università a stretto contatto con le dinamiche della società, estendendo la missione dell'ateneo a temi e bisogni sociali che nascono dai territori.

Mapping San Siro, infatti, ha tra i principali obiettivi quello di colmare la distanza tra accademia e società, riposizionando l'istituzione universitaria come uno degli attori sociali presenti e attivi nei contesti territoriali di riferimento; la presenza di una sede all'interno del quartiere si configura come un 'distaccamento' dell'Università nel territorio che consente di spostare il punto di vista all'interno del contesto e ragionare sull'innovazione responsabile della didattica e della ricerca.

L'area di studio è uno dei quartieri di edilizia residenziale pubblica più grandi della città di Milano; realizzato ai margini della città tra il 1935 e il 1947, negli anni esso ha visto svilupparsi attorno a sé un contesto estremamente diverso da quello in cui era sorto: oggi è parte della città consolidata e si trova in una posizione piuttosto centrale, agiata e accessibile, vicino a importanti polarità urbane, luoghi della trasformazione e della rigenerazione della città. Seppure ben connesso alla rete di mobilità cittadina e ai principali servizi, esso può essere considerato una 'periferia interna', in virtù della sua esclusione dalle dinamiche di sviluppo della città circostante.



Figura 6 - Quartiere San Siro visto dall'alto (fonte: MAPPING SAN SIRO, <http://www.mappingsansiro.polimi.it/2-mapping-san-siro/2-3-il-quartiere/>)

Una risorsa poco valorizzata è rappresentata dai numerosi abitanti di origine straniera con la conseguente diffusione di negozi etnici, rendendolo un quartiere molto ricco da un punto di vista culturale.

D'altro canto, esso è caratterizzato dalla presenza di popolazioni fragili come anziani, spesso soli, e persone con patologie psichiatriche anche gravi. Altre fragilità, oltre a quella economica e lavorativa che interessano gran parte della popolazione residente, riguardano anche il patrimonio abitativo, spesso in condizioni di forte degrado.

Queste condizioni creano terreno fertile per l'attivazione di numerosi soggetti locali che quotidianamente lavorano per il miglioramento delle condizioni di vita degli abitanti.

Anche gli spazi sono una grande risorsa, spesso sotto utilizzata: i molti vuoti e i numerosi spazi pubblici rappresentano un patrimonio importante non solo per il quartiere, ma per l'intera città.

A seguito del workshop didattico del 2013 un gruppo di studenti, ricercatori e docenti ha deciso di continuare a lavorare nel quartiere, a partire da una prospettiva interna e situata; nel maggio 2014 Mapping San Siro ha ottenuto in

comodato d'uso gratuito da Aler Milano (proprietario della maggior parte degli alloggi) un locale ex-commerciale su strada, diventato la sede del gruppo di lavoro attraverso la riattivazione di uno spazio precedentemente inutilizzato. Ciò ha segnato un cambiamento importante sia dal punto di vista della metodologia della ricerca sia del valore sociale e civico del progetto.



Figura 7 - La prima sede di Mapping San Siro (fonte: MAPPING SAN SIRO, <http://www.mappingsansiro.polimi.it/2-mapping-san-siro/30metriquadri/>)

Attraverso questo spazio il gruppo ha rafforzato l'immersione della ricerca nel contesto; ciò ha significato dotarsi di strumenti di osservazione e interazione capaci di combinare una prospettiva 'scientifica' ed 'esperta' con una dimensione di conoscenza locale, fondamentale per approfondire le reali condizioni di un contesto.

Grazie alla collaborazione di diversi attori e istituzioni, da aprile 2019 il laboratorio si è trasferito a pochi metri di distanza dalla storica sede, in uno spazio al cui interno si svolgono attività nate dalla collaborazione tra Università, abitanti e reti locali.

Off Campus San Siro è il primo di quattro spazi che il Politecnico ha intenzione di aprire all'interno della città, in particolare in alcune aree considerate periferiche e marginali, creando una serie di luoghi condivisi concepiti con l'intento di uscire dalle sedi storiche del Politecnico affinché l'università possa inserirsi ancor più incisivamente nel territorio e partecipare alle grandi trasformazioni della città.

5.2.2. Off Campus Nolo

Quello nel quartiere Nolo è il secondo spazio Off Campus del Politecnico di Milano e prende le mosse dalla volontà di consolidare e rafforzare la presenza dell'Ateneo in questo territorio dove, grazie al lavoro svolto dal POLIMI DESIS Lab del Dipartimento di Design, dalla Scuola di Design e della Scuola di Architettura, Urbanistica e Ingegneria delle Costruzioni, sono state sviluppate nel tempo attività e progettualità per il Mercato Comunale e per i quartieri limitrofi.



Figura 8 - Spazio fisico di 'Off Campus Nolo' (fonte: Polisocial, <http://www.polisocial.polimi.it/it/off-campus/>)

All'interno di Off Campus Nolo:

- un osservatorio sui temi legati alla rigenerazione e alla riattivazione dei quartieri;

- laboratori e workshop didattici, seminari e lezioni aperte al quartiere, mostre ed esposizioni, eventi pubblici;
- attività di co-progettazione, di dialogo e di incontro con i soggetti locali e istituzionali;
- un archivio di quartiere, aperto e accessibile, in cui saranno raccolti documenti, ricerche, tesi universitarie, progetti, come patrimonio per il quartiere e la città.

Off Campus Nolo ospita Radio Nolo, la radio di quartiere aperta agli abitanti e con un palinsesto di informazione, entertainment da e per il quartiere e attività di media education dedicate a ogni fascia d'età.

INDICAZIONI DI DEWEY		
Saper generare interesse	X	L'esperienza si caratterizza per la sua natura sperimentale, posizionandosi tra didattica, ricerca e azione locale, provando a praticare uno spostamento dalla pratica tradizionale d'insegnamento verso nuove forme di didattica e apprendimento basate su prossimità territoriale, ascolto, dialogo, coproduzione di conoscenza con i soggetti locali e interdisciplinarietà.
Essere intrinsecamente utili	X	'MAPPING SAN SIRO' è promosso con l'idea di un'Università più responsabile, attenta alle sfide sociali, aperta e vicina ai territori e alle comunità.
Presentare problemi che stimolano la curiosità e creare richiesta di informazioni	X	Da un lato gli studenti, stando sul campo, hanno l'opportunità di spendere le proprie capacità e competenze acquisite in modo concreto e con atteggiamento responsabile, uscendo dalla dimensione di pura simulazione e provando a confrontarsi con richieste e risposte reali. Il progetto pratica un'assunzione di responsabilità anche verso la società, immaginando nuove possibilità di aderenza della conoscenza ai contesti per promuovere una diversa vicinanza dell'università alla società civile e alle dinamiche del mondo contemporaneo.
Coprire un significativo tempo	X	Il progetto ha preso avvio nel 2013; nel maggio 2014 ha ottenuto in comodato d'uso gratuito uno spazio nel quartiere e da aprile 2019 si è trasferito a pochi metri di distanza dalla storica sede.

TIPOLOGIA DI SERVICE LEARNING		
Direct	X	Off Campus San Siro si occupa di <ul style="list-style-type: none"> • co-design: riattivazione di spazi al piano terra e spazi pubblici e comuni; sostegno alle competenze delle donne straniere; promozione di un tavolo di lavoro sugli scenari futuri; • archivio di quartiere: raccolta di testi e materiali, anche a partire dagli archivi personali degli abitanti, e coordinamento della rete delle realtà locali attive in quartiere. Al suo interno è presente anche il Touch Point del progetto Milano 2035 sul tema dell'abitare accessibile e collaborativo per i giovani sotto i 35 anni.
Indirect	X	Mapping San Siro ha sperimentato una dimensione nuova di azione concreta attraverso la promozione di micro-trasformazioni dello spazio e progetti pilota, dando un segnale tangibile di cambiamento al quartiere.
Advocacy		Off Campus San Siro si occupa di educazione e cultura con laboratori formativi di cittadinanza territoriale, eventi culturali.
Research-based		Il locale ospita workshop e attività didattiche e di ricerca sui temi della città, dell'abitare e dello spazio pubblico.

FASI		
Motivazione		
Diagnosi	X	Il lavoro di esplorazione e ricerca ha seguito alcuni temi guida (le forme della convivenza e del conflitto; i regimi proprietari; gli spazi vuoti e sottoutilizzati).
Pianificazione	X	Quattro obiettivi cardine definiscono la doppia natura accademica e sociale del progetto: <ul style="list-style-type: none"> • comprendere le complesse dinamiche del processo decisionale e le pratiche sociali che influenzano le condizioni dell'abitare e del vivere nel quartiere; • ricostruire un'immagine pubblica complessa di San Siro, valorizzando e rafforzando pratiche di convivenza e solidarietà positive e propositive; • costruire un diverso rapporto con le istituzioni, al fine d'incidere maggiormente sull'agenda pubblica; • fornire supporto tecnico alla realizzazione d'iniziative e progetti sul territorio.
Esecuzione	X	L'approccio proposto è quello della ricerca-azione, in cui il processo di acquisizione d'informazioni ha assunto la forma dello scambio tra competenze dell'università e del territorio. Un percorso continuo in cui sono stati raccolti dati e testimonianze rielaborate poi per essere comprensibili e accessibili, reimmettendo così sul territorio un patrimonio di conoscenze sistematizzate e visioni in cui sono emerse voci inascoltate e opportunità di cambiamento latenti.
Chiusura e celebrazione	X	Il gruppo di lavoro ha richiesto e ottenuto in comodato d'uso gratuito uno spazio nel quartiere diventato luogo d'incontro tra università e quartiere per la produzione di conoscenza accessibile e condivisa.

VALUTAZIONE DEGLI ESITI		
Durata e intensità	Il progetto ha durata e intensità sufficienti per rispondere ai bisogni della comunità.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le esperienze comprendono i processi di indagine sui bisogni delle comunità, la preparazione al servizio, l'azione, la riflessione, la dimostrazione dell'apprendimento e degli impatti e la celebrazione; 3. le esperienze consentono di avere tempo sufficiente per affrontare i bisogni della comunità identificati e raggiungere i risultati dell'apprendimento.
Collegamento al curricolo	Il <i>Service Learning</i> è intenzionalmente usato come strategia didattica per raggiungere gli obiettivi di apprendimento.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il <i>Service Learning</i> ha obiettivi di apprendimento chiaramente articolati; 2. il <i>Service Learning</i> è in linea con il curricolo accademico o scolastico.
Partnership	Le <i>partnership</i> sono collaborative, reciprocamente vantaggiose e rispondono alle esigenze della comunità.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il <i>Service Learning</i> coinvolge una varietà di <i>partner</i>, compresi i giovani, gli educatori, la famiglia, i membri della comunità, le organizzazioni a base comunitaria e/o le imprese; 6. i <i>partner</i> condividono le conoscenze e la comprensione e si considerano risorse preziose.
Servizio significativo	Il <i>Service Learning</i> impegna attivamente a partecipare ad attività di servizio significative e personalmente rilevanti.	<ol style="list-style-type: none"> 3. Il <i>Service Learning</i> offre ai partecipanti attività di servizio interessanti e coinvolgenti; 4. il <i>Service Learning</i> incoraggia i partecipanti a comprendere le loro esperienze di servizio nel contesto delle questioni sociali affrontate; 5. il <i>Service Learning</i> porta a risultati raggiungibili e visibili che sono apprezzati da coloro che ricevono il servizio.
La voce dei giovani	Il <i>Service Learning</i> fornisce ai giovani una voce forte nella pianificazione, nella realizzazione e nella valutazione del <i>Service Learning</i> .	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il <i>Service Learning</i> coinvolge i giovani nella generazione di idee durante i processi di pianificazione, implementazione e valutazione dei percorsi; 3. il <i>Service Learning</i> coinvolge giovani e adulti nella creazione di un ambiente che sostenga la creazione e l'espressione aperta di idee.
Diversità	Il <i>Service Learning</i> promuove la comprensione della diversità e il rispetto reciproco tra tutti i partecipanti.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il <i>Service Learning</i> aiuta i partecipanti a identificare e analizzare i diversi punti di vista per comprendere le più diverse prospettive; 3. il <i>Service Learning</i> aiuta i partecipanti a ricercare attivamente la comprensione e la valorizzazione dei diversi background e prospettive di coloro che offrono e ricevono il servizio.
Riflessione	Il <i>Service Learning</i> incorpora molteplici e stimolanti attività di riflessione che stimolano una profonda analisi su se stessi e sul proprio rapporto con la società.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La riflessione include una varietà di attività verbali, artistiche e non verbali per dimostrare la comprensione e i cambiamenti nelle abilità e negli atteggiamenti dei partecipanti; 3. la riflessione spinge i partecipanti a riflettere a fondo su problemi della comunità e ricercare soluzioni alternative; 7. la riflessione incoraggia i partecipanti ad esaminare una varietà di questioni sociali e civili in modo che comprendano i collegamenti con le politiche pubbliche e la vita civile.
Monitoraggio dei progressi	Il <i>Service Learning</i> coinvolge i partecipanti in un processo continuo per valutare la qualità dell'implementazione e il progresso verso il raggiungimento degli obiettivi e utilizza i risultati per il miglioramento.	<ol style="list-style-type: none"> 4. I partecipanti danno conto dei progressi conseguiti alla comunità più ampia, compresi gli <i>stakeholders</i>, per favorire una più ampia comprensione del valore del <i>Service Learning</i> e garantire che le pratiche realizzate sono di alta qualità.

5.2.3. Laboratorio di Città Corviale

Il Laboratorio di Città Corviale nasce nel 2018 dal Protocollo d'Intesa sottoscritto tra il Dipartimento Politiche Sociali della Regione Lazio e il Dipartimento di Architettura dell'Università degli Studi di Roma Tre allo scopo di affiancare al progetto di trasformazione fisica del IV Piano del Corviale, azioni e politiche sociali di accompagnamento per i soggetti direttamente coinvolti. L'obiettivo del Laboratorio è quello di tradurre gli interventi di riqualificazione urbana previsti in politiche di sviluppo locale di più ampio respiro che coinvolgano le realtà già presenti sul territorio e informare, raccordare e coordinare le diverse progettualità previste.

Il Laboratorio si configura come strumento indispensabile a un programma di rigenerazione urbana in un quartiere di edilizia economica e popolare perché in grado di intercettare e raccogliere le istanze del territorio, un luogo fisico dove possano convergere le forze presenti e da dove possano ripartire potenziate dallo scambio reciproco. Inoltre, l'attività di presidio territoriale del Laboratorio permette al gruppo di lavoro di relazionarsi con il contesto, conoscere gli abitanti, le realtà locali e le istituzioni. In questo senso il Laboratorio di Città Corviale è interpretato come luogo fisico d'incontro e confronto costante, un soggetto con cui le reti locali e le Istituzioni possono interloquire in riferimento alla riqualificazione del quartiere e in particolare rispetto alla trasformazione del Piano Libero, per cui l'esecuzione dei lavori dovrà tener conto della presenza degli attuali occupanti, pertanto è indispensabile che il processo realizzativo sia coordinato con le necessarie operazioni di spostamento dei nuclei familiari presenti.

A tal proposito il Laboratorio ha avviato un lavoro di analisi della geografia delle famiglie al fine di mettere a sistema le informazioni sui nuclei famigliari e sugli appartamenti, incrociando diverse fonti e rappresentandole in modo sintetico e immediato.

Il cantiere ha preso avvio il 17 Gennaio 2019 intervenendo in uno spazio occupato da 14 nuclei familiari e realizzando 9

nuovi alloggi; una volta recuperati gli alloggi adatti alle esigenze dei singoli nuclei, questi sono stati trasferiti e il cantiere ha potuto prendere avvio.

In questa fase il Laboratorio è stato l'anello di comunicazione tra l'Ater (Azienda territoriale per l'edilizia residenziale del Comune di Roma) e le famiglie: la disponibilità all'ascolto, la possibilità di trovare un luogo all'interno del quartiere dove recarsi per avere notizie, dove poter presentare le proprie istanze ha di fatto accompagnato le famiglie in questa fase di cambiamento.

Nell'ambito dell'attività di accompagnamento sociale al programma di trasformazione del Piano Libero, il Laboratorio promuove il Progetto delle Memorie: i lavori di trasformazione concentrano l'attenzione sul futuro di questo territorio e impongono una riflessione su come conservare traccia di una storia che ha reso famoso il 'Serpentone' e la memoria delle tante microstorie che vi si sono svolte.



Figura 9 - Esposizione di materiale fotografico nell'ambito del 'Progetto delle Memorie' (fonte: Laboratorio di Città Corviale, <https://laboratoriocorviale.it/attivita/accompagnamento-sociale/progetto-delle-memorie/>)

Molte sono le associazioni attive sul territorio, con iniziative volte alla promozione della cultura nelle sue

diverse declinazioni (artistica, sportiva e ambientale,...), pertanto, a partire dalla mappatura delle realtà presenti, il Laboratorio si adopera per favorirne la conoscenza presso gli abitanti, possibili fruitori, e la relazione tra loro, con l'intento di costituire un luogo di scambio e diffusione delle informazioni, momenti di riflessione e progettazione comune, nonché di azione concreta.

Dopo aver presentato le attività del Laboratorio alle singole associazioni si è pensato di organizzare un primo incontro collettivo con tutti: vi è la necessità di generare interesse nei confronti del processo di trasformazione, rendendo il percorso aperto e inclusivo per favorire il consolidamento delle relazioni tra chi ne fa parte, in una prospettiva non solo di scambio e consultazione, ma soprattutto in un'ottica di co-progettazione attorno a temi ritenuti di particolare rilevanza per il Corviale. In questo modo il Laboratorio, assieme ai diversi soggetti messi in rete, promuove progettualità atte a rendere duraturi gli effetti della trasformazione fisica, consolidando il senso di appartenenza al quartiere, di cura nei confronti degli spazi comuni, e rafforzando le relazioni tra soggetti.

Da questo Tavolo di Lavoro locale è emersa la possibilità di intraprendere un percorso sperimentale sugli spazi pubblici del quartiere, partendo dall'attivazione di un progetto sull'uso e la regolarizzazione degli spazi commerciali della 'Piazzetta delle Arti e dell'Artigianato' di via Mazzacurati 89. Il progetto, quindi, ha l'obiettivo di

- 1.attivare la comunità locale come protagonista del processo di cambiamento del Corviale;
- 2.mostrare le possibilità non colte dei luoghi attraverso la costruzione di iniziative ludiche e culturali con soggetti della rete territoriale;
- 3.regolarizzare gli attuali occupanti degli spazi e favorire l'insediamento di nuovi soggetti negli spazi commerciali vuoti: allo stato attuale si riscontra la presenza, ormai consolidata, di soggetti che hanno sviluppato attività creative (artigianato artistico, restauro di mobili, sartoria creativa, stampa d'arte, disegno, pittura e

incisione), coinvolgendo giovani del quartiere e i detenuti attraverso un progetto di reinserimento lavorativo, trasferendo loro competenze o impiegandoli in piccoli lavori e collaborazioni.

Inoltre, la loro presenza sul campo fa sì che lo spazio pubblico sia curato, mantenuto e animato da una serie di attività culturali, fungendo da presidio.



Figura 10 - Piazzetta delle Arti e dell'Artigianato (fonte: Laboratorio di Città Corviale, <https://laboratoriocorviale.it/attivita/animazione-sociale/il-progetto-della-piazzetta-delle-arti/>)

Accanto all'azione di accompagnamento sociale e animazione territoriale, il Laboratorio svolge attività didattica e di divulgazione della pratica in corso attraverso lezioni e seminari. In questo senso il Laboratorio diviene centro di ricerca-azione, luogo di riflessione e ideazione allo scopo di sviluppare un progetto di didattica e ricerca innovativa sul campo che raccoglie la sfida di costruire un ruolo per l'Università nella città, in un'ottica di responsabilità sociale e territoriale.

INDICAZIONI DI DEWEY		
Saper generare interesse	X	L'obiettivo del Laboratorio è quello di generare interesse nei confronti del processo di trasformazione fisica del Corviale, in particolare del IV Piano, rendendo il percorso 'aperto' e inclusivo nei confronti di persone e soggetti che non si riconoscono come potenziali agenti del cambiamento.
Essere intrinsecamente utili	X	Il Laboratorio nasce nel 2018 allo scopo di affiancare al progetto di trasformazione azioni e politiche sociali in grado di accompagnare i soggetti che ne sono direttamente coinvolti.
Presentare problemi che stimolano la curiosità e creare richiesta di informazioni		
Coprire un significativo tempo	X	Il Laboratorio accompagna il progetto di trasformazione fisica del Piano Libero, che prevede un cronoprogramma dei lavori articolato in dieci fasi di cantiere che coinvolgono di volta in volta una porzione de fabbricato.

TIPOLOGIA DI SERVICE LEARNING		
Direct	X	L'esecuzione dei lavori per la trasformazione del Piano Libero deve tener conto della presenza degli attuali occupanti, per cui il Laboratorio ha avviato un lavoro di analisi della geografia delle famiglie. Nella fase di avvio del cantiere ha svolto un ruolo di mediazione tra l'Ater e le famiglie, cercando di attenuare i conflitti e le resistenze. Inoltre, il Laboratorio, a partire dalla mappatura delle realtà presenti, delle associazioni e dei comitati di quartiere, si adopera per favorirne la conoscenza presso gli abitanti, e la relazione tra loro con l'intento di costituire un luogo di scambio e diffusione delle informazioni, momenti di riflessione e progettazione comune nonché di azione concreta. Rispetto al percorso sperimentale di un progetto sull'uso e la regolarizzazione degli spazi commerciali della 'Piazzetta delle Arti e dell'Artigianato' di via Mazzacurati 89, il Laboratorio di Città si propone di coordinare le attività previste.
Indirect		
Advocacy	X	Il Progetto delle Memorie, attraverso l'arte nelle sue differenti espressioni, impone una riflessione su come conservare traccia di una storia che ha reso famoso il 'Serpentone' e la memoria delle tante microstorie che vi si sono svolte.
Research-based	X	Rispetto al percorso sperimentale di un progetto sull'uso e la regolarizzazione degli spazi commerciali della 'Piazzetta delle Arti e dell'Artigianato' di via Mazzacurati 89, il Laboratorio di Città si propone accompagnare e supportare Ater, nell'assunzione di questo percorso come buona pratica, predisponendo linee guida per la sua replicabilità.

FASI		
Motivazione		
Diagnosi	X	Il progetto di trasformazione del Piano Libero prevede la realizzazione di 103 alloggi dove oggi vivono 135 famiglie da più di venti anni, nei locali originariamente destinati a servizi e negozi. Il programma prevede il trasferimento delle famiglie vincitrici del Bando Speciale del Comune di Roma del 2016 nei nuovi alloggi realizzati al Piano Libero e di quelle non vincitrici del bando in alloggi temporanei.
Pianificazione	X	Il Laboratorio nasce con l'obiettivo di affiancare al progetto di trasformazione del Corviale, in particolare del IV Piano, azioni e politiche sociali in grado di accompagnare i soggetti che ne sono direttamente coinvolti, generando interesse nei confronti del processo.
Esecuzione	X	L'esecuzione dei lavori per la trasformazione del Piano Libero deve tener conto della presenza degli attuali occupanti, per cui il Laboratorio ha avviato un lavoro di analisi della geografia delle famiglie, mentre nella fase di avvio del cantiere ha svolto un ruolo di mediazione tra l'Ater e le famiglie. Nell'ambito dell'attività di accompagnamento sociale al programma di trasformazione del Piano Libero, il Laboratorio promuove il Progetto delle Memorie.
Chiusura e celebrazione		

VALUTAZIONE DEGLI ESITI		
Durata e intensità	Il progetto ha durata e intensità sufficienti per rispondere ai bisogni della comunità.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le esperienze comprendono i processi di indagine sui bisogni delle comunità, la preparazione al servizio, l'azione, la riflessione, la dimostrazione dell'apprendimento e degli impatti e la celebrazione; 2. il programma è condotto durante blocchi di tempo concentrati su un periodo di diverse settimane o mesi; 3. le esperienze consentono di avere tempo sufficiente per affrontare i bisogni della comunità identificati e raggiungere i risultati dell'apprendimento.
Collegamento al curricolo	Il <i>Service Learning</i> è intenzionalmente usato come strategia didattica per raggiungere gli obiettivi di apprendimento.	
Partnership	Le <i>partnership</i> sono collaborative, reciprocamente vantaggiose e rispondono alle esigenze della comunità.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il <i>Service Learning</i> coinvolge una varietà di <i>partner</i>, compresi i giovani, gli educatori, la famiglia, i membri della comunità, le organizzazioni a base comunitaria e/o le imprese; 2. le <i>partnership</i> sono caratterizzate da una comunicazione frequente e regolare per tenere tutti informati sulle attività e sui progressi compiuti; 3. i <i>partner</i> collaborano per stabilire una visione condivisa e fissare obiettivi comuni; 5. i <i>partner</i> condividono le conoscenze e la comprensione e si considerano risorse preziose.
Servizio significativo	Il <i>Service Learning</i> impegna attivamente a partecipare ad attività di servizio significative e personalmente rilevanti.	<ol style="list-style-type: none"> 3. il <i>Service Learning</i> offre ai partecipanti attività di servizio interessanti e coinvolgenti; 4. il <i>Service Learning</i> incoraggia i partecipanti a comprendere le loro esperienze di servizio nel contesto delle questioni sociali affrontate; 5. il <i>Service Learning</i> porta a risultati raggiungibili e visibili che sono apprezzati da coloro che ricevono il servizio.
La voce dei giovani	Il <i>Service Learning</i> fornisce ai giovani una voce forte nella pianificazione, nella realizzazione e nella valutazione del <i>Service Learning</i> .	
Diversità	Il <i>Service Learning</i> promuove la comprensione della diversità e il rispetto reciproco tra tutti i partecipanti.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il <i>Service Learning</i> aiuta i partecipanti a identificare e analizzare i diversi punti di vista per comprendere le più diverse prospettive; 2. il <i>Service Learning</i> aiuta i partecipanti a sviluppare le competenze interpersonali nella risoluzione dei conflitti e nel processo decisionale del gruppo; 3. il <i>Service Learning</i> aiuta i partecipanti a ricercare attivamente la comprensione e la valorizzazione dei diversi background e prospettive di coloro che offrono e ricevono il servizio.
Riflessione	Il <i>Service Learning</i> incorpora molteplici e stimolanti attività di riflessione che stimolano una profonda analisi su se stessi e sul proprio rapporto con la società.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La riflessione include una varietà di attività verbali, artistiche e non verbali per dimostrare la comprensione e i cambiamenti nelle abilità e negli atteggiamenti dei partecipanti; 3. la riflessione spinge i partecipanti a riflettere a fondo su problemi della comunità e ricercare soluzioni alternative; 5. la riflessione incoraggia i partecipanti ad esaminare una varietà di questioni sociali e civili in modo che comprendano i collegamenti con le politiche pubbliche e la vita civile.
Monitoraggio dei progressi	Il <i>Service Learning</i> coinvolge i partecipanti in un processo continuo per valutare la qualità dell'implementazione e il progresso verso il raggiungimento degli obiettivi e utilizza i risultati per il miglioramento.	<ol style="list-style-type: none"> 4. I partecipanti danno conto dei progressi conseguiti alla comunità più ampia, compresi gli <i>stakeholders</i>, per favorire una più ampia comprensione del valore del <i>Service Learning</i> e garantire che le pratiche realizzate sono di alta qualità.

5.2.4. Laboratorio di Studi Urbani Territori dell'Abitare

Il Laboratorio di Studi Urbani Territori dell'Abitare nasce nel 2015 da un percorso di lavoro e ricerca di studiosi del DICEA - Dipartimento di Ingegneria Civile Edile e Ambientale e altri Dipartimenti universitari della Sapienza, con il coinvolgimento di altri Atenei romani, nazionali e internazionali.

Le attività del laboratorio sono incentrate sui temi della città contemporanea, in particolare delle periferie urbane e dell'abitare, inteso come processo complesso che comprende molteplici dimensioni materiali e immateriali, come i problemi dell'abitazione, dell'organizzazione (nello spazio e nel tempo) della vita quotidiana, dell'organizzazione spaziale degli insediamenti e dei luoghi di vita, delle forme di convivenza, di appropriazione degli spazi e della produzione dei luoghi, delle relazioni socio-spaziali negli spazi comuni. Interessante esempio della metodologia di lavoro e delle tematiche affrontate dal Laboratorio è il workshop nazionale di formazione e ricerca a carattere interdisciplinare dal titolo 'Abitare Tor Bella Monaca' svoltosi a Roma tra luglio e settembre 2015 all'interno del quartiere di Tor Bella Monaca e in parte presso la facoltà di Ingegneria dell'Università 'La Sapienza', strutturato in tre fasi intensive.

Tra i progetti, C.R.E.S.C.O. (Cantiere di Rigenerazione Educativa: Scuola, Cultura, Occupazione), iniziativa promossa e sostenuta da Vitamina C - Fondazione Paolo Bulgari Onlus, ente capofila, in collaborazione con DICEA (Dipartimento Ingegneria Civile, Edile e Ambientale - Università 'La Sapienza'), che si curerà del coordinamento tecnico dell'intervento per quanto riguarda le attività di natura edilizia e urbanistica, Istituto Comprensivo Via Acquaroni, Associazione culturale Cubo Libro, Movimento di Cooperazione Educativa e Antropos Cooperativa Sociale Onlus, Associazione SemiDiRigenerazione, e in coordinamento con il Municipio VI 'Roma delle Torri'.

Il programma intende valorizzare e rilanciare la comunità educante di Tor Bella Monaca, dove per 'educazione' s'intende in primis la scuola, quindi l'impegno per la cultura da parte

delle associazioni presenti sul territorio, l'accesso alla formazione, al lavoro, la condivisione degli spazi da parte delle famiglie e l'aggregazione sociale degli abitanti.

Data l'ampiezza dell'obiettivo generale, l'azione si avvale di un approccio multiattoriale e multidisciplinare, fondamentale a comprendere la realtà del quartiere e ad approcciarvi efficacemente. Non ultimo, il progetto prevede il coinvolgimento attivo dei beneficiari stessi delle attività, che non saranno 'solo' destinatari di servizi, ma protagonisti e attori delle iniziative programmate e attivate, in un'ottica di riappropriazione positiva del quartiere e di una conseguente presa in carico del buon uso e della cura degli spazi fruiti.

Nell'ambito della cornice delineata dall'obiettivo generale, il percorso prevede la realizzazione di tre obiettivi specifici:

- CRESCO... CON LA SCUOLA, finalizzato all'arricchimento e la valorizzazione della Scuola attuando, attraverso interventi partecipati, la riqualificazione strutturale dell'Istituto Comprensivo Acquaroni, e attività formative di potenziamento della scuola. I risultati attesi riguardano l'allestimento di uno spazio teatrale, di una biblioteca scolastica e la formazione di educatori e docenti sulla differenziazione e innovazione didattica;
- CRESCO... CON LA PIAZZA, volto al recupero e la riqualificazione fisica, attraverso interventi partecipati, degli spazi destinati all'uso comune di Largo Mengaroni, in particolare il ripristino del decoro e della fruibilità (tavoli, panchine, aiuole, secchi, pensiline), l'allestimento di un'area giochi per bambini, di uno spazio per anziani e per i giovani e la realizzazione di interventi artistici/murales;
- CRESCO... CON LA BIBLIOTECA DIFFUSA, che propone, attraverso interventi partecipati, la riqualificazione e il potenziamento dello spazio Cubo Libro, anche tramite la realizzazione di una biblioteca diffusa, con la creazione di nuovi 'punti di incontro' con il libro per il quartiere. Per raggiungere quest'obiettivo le azioni previste sono: messa a

norma dello Spazio Cubo Libro (accatastamento, pagamento tasse, allaccio utenze), rifacimento del tetto, riallestimento interno e allestimento degli spazi esterni della 'Biblioteca Diffusa', realizzazione di iniziative culturali e *performances* artistiche e supporto dello staff Associazione Culturale Cubo Libro.

Due sono gli obiettivi trasversali:

- CRESCO... CON IL LAVORO, incentrato sull'attivazione di processi di apprendimento, professionalizzanti, volti all'acquisizione di capacità e competenze spendibili in ambito occupazionale anche dopo la realizzazione delle attività progettuali. Esso sarà perseguito creando dei gruppi di lavoro composti da persone del luogo che saranno protagonisti di tali interventi, lavorando in gruppi 'di autocostruzione' affiancati e coordinati da professionisti esperti del DICEA. Inoltre si prevede la realizzazione di una ricerca sui mestieri e le competenze maggiormente spendibili su cui costruire veri e propri percorsi professionalizzanti e l'individuazione di uno spazio fisico palestra/lavoro a Tor Bella Monaca, la sua messa a norma ed equipaggiamento al fine di renderlo idoneo sia all'apprendimento delle modalità di corretta manutenzione del quartiere che alla sua effettiva realizzazione;
- CRESCO... CON LA SENSIBILIZZAZIONE, che risponde alla necessità d'informare e sensibilizzare gli abitanti di Tor Bella Monaca circa l'impianto progettuale nel suo insieme e le singole attività che saranno realizzate per raggiungere i risultati previsti. Anche quest'obiettivo sarà perseguito in una logica di generazione di competenze che possano divenire patrimonio di coloro che prenderanno parte alla sua realizzazione, coinvolgendo attivamente gli abitanti, in particolare i ragazzi di Tor Bella Monaca. Oltre alle attività di sensibilizzazione verrà realizzata un'azione di documentazione delle varie fasi del progetto e di comunicazione a un pubblico più ampio e un laboratorio partecipato per condurre una campagna di sensibilizzazione (web-radio, fotogiornalismo, utilizzo di social media, narrazione artistica ecc.).

Il progetto si articola in due fasi, di cui la prima della durata di dodici mesi.

Altra iniziativa è il progetto 'Memorie in Movimento', capofila il Liceo Scientifico 'Amaldi', volto a valorizzare la storia e l'impegno civico di Tor Bella Monaca. Si tratta di un processo d'innovazione sociale che utilizza le risorse della storia, la capacità di produrre narrazioni e la possibilità di rendere fruibile il patrimonio territoriale. Così facendo, MeMo intende innescare la costruzione di una rete di collaborazione nel quartiere che possa costruire un quadro di riferimento per associazioni, istituzioni, abitanti e operatori economici.

Il progetto è costituito da più azioni, ognuna delle quali è gestita da uno dei partner aderenti e supportata dal coordinamento del LabSU. In particolare:

- LABORATORIO NARRAZIONI sui temi della storia, la memoria e le narrazioni che riguardano il quartiere di Tor Bella Monaca. Gli obiettivi riguardano la consapevolezza storica dei processi di trasformazione del territorio, la trasmissione di esperienze positive di aggregazione e partecipazione civica, la riflessione sugli interventi e sulle politiche per il miglioramento del quartiere e il rafforzamento delle relazioni tra i diversi attori del quartiere, al fine di attivare un meccanismo virtuoso di *public engagement* che, costruendo connessioni tra studenti, istituzioni scolastiche, associazioni e mondo delle imprese, agevoli la produzione di servizi di prossimità, azioni di cura del territorio e l'*empowerment* dei soggetti che abitano il contesto.

In quest'iniziativa sono stati coinvolti 30 studenti del terzo e quarto anno del Liceo E. Amaldi durante l'A.A. 2019/2020 nella costruzione di percorsi di conoscenza narrativa del quartiere, sperimentando la metodologia del *Service Learning*, proposta pedagogica che unisce la sfera dei servizi (cittadinanza attiva, azioni solidali, volontariato per la comunità) e l'apprendimento (acquisizione di competenze, metodologie sociali e didattiche), affinché studenti e abitanti possano sviluppare le proprie conoscenze e competenze attraverso un servizio solidale per la comunità.

Tale percorso, quindi, ha permesso agli studenti di apprendere metodologie e conoscenze e contestualmente sperimentare azioni che possano fungere da supporto e promozione sociale per il quartiere in cui si colloca l'istituto scolastico: il laboratorio intendeva creare uno spazio di apprendimento e attivazione, dove gli studenti potessero sperimentare direttamente strumenti d'indagine, rappresentazione e promozione pubblica sui temi che riguardano la storia del quartiere. Se da un lato sono stati orientati nella conoscenza del quartiere, dall'altro si è voluto dare spazio alla capacità autonoma di critica dei soggetti;



Figura 11 - Momento di attività del LABORATORIO NARRAZIONI (fonte: Laboratorio di Studi Urbani Territori dell'Abitare, <https://sites.google.com/a/uniroma1.it/laboratorio-studi-urbani-dicea/attivita/memo-memorie-in-movimento/memo-laboratorio-narrazioni>)

- LABORATORIO MEMORY CAPSULE, ideato dal Comitato di Quartiere Nuova Tor Bella Monaca e dal LabSU, ha previsto una prima fase di raccolta e selezione delle memorie del quartiere. Durante il primo appuntamento gli organizzatori hanno condiviso i contenuti del progetto Me.Mo. e il calendario della progettazione delle Memory Capsule, teche costruite per conservare e diffondere nel quartiere le memorie raccolte. I partecipanti hanno condiviso le loro memorie riguardanti il

quartiere; altri spunti sono pervenuti, tra il primo e il secondo appuntamento, dalla compilazione da parte di alcuni abitanti di una scheda per la raccolta di contributi; il quadro composto durante la prima giornata è stato arricchito da una prima analisi dell'archivio del Comitato di Quartiere 'Nuova Tor Bella Monaca'.

Nel secondo appuntamento si è posto l'accento sulle modalità realizzative, proponendo la concentrazione dei momenti di installazione delle Memory Capsule, scelta volta ad assicurare una maggiore partecipazione, costruendo occasioni di condivisione delle tematiche emerse che fossero anche momenti di festa.

Il terzo e ultimo appuntamento è stato utile a verificare e integrare l'idea di base e le Memory Capsule previste (planimetria e quadro generale), definire compiutamente i contenuti da includere al loro interno (testi descrittivi e immagini quali volantini, foto, titoli di giornale) e le opere artistiche e simili correlate alle Capsule, a partire dalle proposte condivise dai progettisti, analizzando le possibilità di coinvolgimento delle persone nella realizzazione.

Un ulteriore tema è stato la programmazione delle iniziative pubbliche connesse alla realizzazione, necessariamente flessibile per tenere conto delle possibili variazioni alla luce dell'epidemia di coronavirus.

Questo percorso ha portato all'installazione di dieci Capsule co-progettate e co-realizzate con gli abitanti del quartiere dall'Associazione Monòmade e dall'ing. Marco Gissara, esperti di processi partecipativi e promozione sociale;



Figura 12 - Installazione di una delle Memory Capsule (fonte: Laboratorio di Studi Urbani Territori dell'Abitare, <https://sites.google.com/a/uniroma1.it/laboratorio-studi-urbani-dicea/attivita/memo-memorie-in-movimento/memo-memory-capsule>)

- LABORATORIO CASA DI ALICE.

MeMo vuole valorizzare e ripristinare il patrimonio pubblico di Tor Bella Monaca attraverso pratiche d'ingaggio diretto della popolazione residente: l'associazione culturale El 'Che'ntro curerà tre incontri pubblici per aprire a tutti gli abitanti la progettazione degli spazi esterni della Ludoteca Casa di Alice, nonché le prime attività di presa in cura e pulizia. Il progetto, d'iniziativa municipale, è destinato al riuso come ludoteca di un edificio pubblico inutilizzato, con il coinvolgimento di un gruppo di madri e di altre realtà sociali del quartiere.



Figura 13 - Attività di pittura e pulizia (20 settembre 2020)

- INCONTRI PUBBLICI d'informazione, dibattito e comunicazione del progetto MeMo.

In ultimo, l'iniziativa MenteLocale, promossa dal Laboratorio di Studi Urbani - Territori dell'Abitare e dalla Fondazione Paolo Bulgari Onlus, ha la finalità di sviluppare un modello di produzione dal basso di conoscenza territoriale che supporti iniziative e progettualità locali di reti di cittadinanza attiva e movimenti. A questo scopo si sono predisposti strumenti e processi che, fondati su interazioni online e offline, consentano di

- aggregare, condividere e incrementare la conoscenza territoriale disponibile;
- generare dati e informazioni a partire da osservazioni dirette;
- georeferenziare (localizzare su mappa) narrazioni ed esperienze soggettive.

Il percorso di mappatura critica e partecipativa, avviato a ottobre 2020, è stato finora compiuto adottando come area di riferimento il quadrante Est della capitale che include, oltre a Centocelle, diversi altri quartieri e aree verdi (Casilino, Quadraro, Alessandrino, Tor Tre Teste, Torre Spaccata, Parco di Centocelle, Parco lineare).

La mappatura partecipativa si è incentrata finora sul tema dell'Ambiente, da intendere come verde urbano e periurbano in tutte le sue declinazioni, e nelle sue relazioni dinamiche con le componenti antropiche e sociali dei sistemi territoriali. In tal senso si è adottato l'Ambiente come tema-cardine

intorno al quale far ruotare altri temi fondamentali, come le infrastrutture sociali, culturali o della mobilità. Poiché il territorio non è una realtà statica e oggettiva, ma un sistema complesso e dinamico, lo scopo della mappatura è quello di restituire in modo altrettanto dinamico e complesso la relazione tra le componenti del sistema, anche quelle immateriali e soggettive come i valori e i problemi percepiti dalle comunità.

L'intero processo della mappatura è stato supportato da strumenti e servizi digitali selezionati dopo una fase di sperimentazione avviata a seguito del primo incontro tenutosi a ottobre 2020, sulla base di alcuni requisiti, in particolare il loro carattere *open source* e *free* che, assieme al carattere *open* dei dati, garantisce accessibilità, condivisione, orizzontalità, *privacy* e replicabilità delle conoscenze e delle esperienze generate.

INDICAZIONI DI DEWEY		
Saper generare interesse		
Essere intrinsecamente utili	X	I risultati di ricerca sono legati alla definizione di politiche e metodologie d'intervento innovative effettivamente praticabili per la riqualificazione di Tor Bella Monaca e altri quartieri in difficoltà della periferia romana.
Presentare problemi che stimolano la curiosità e creare richiesta di informazioni	X	Le attività sono incentrate sui temi della città contemporanea, in particolare delle periferie urbane, e dell'abitare.
Coprire un significativo tempo	X	Il Laboratorio nasce nel 2015 e le sue attività sono tuttora in corso: il percorso intrapreso con il workshop nazionale sviluppato nel quartiere di Tor Bella Monaca nel 2015; i progetti 'Ludoteca Casa di Alice', C.R.E.S.C.O., articolato in due fasi per la durata complessiva di un anno; il LABORATORIO NARRAZIONI, sviluppato nell'ambito del progetto 'Memorie in Movimento' durante l'A.A. 2019/2020; l'iniziativa MenteLocale con il percorso di mappatura critica e partecipativa intrapreso nel 2020.

TIPOLOGIA DI SERVICE LEARNING		
Direct	X	Il workshop nazionale sviluppato nel quartiere di Tor Bella Monaca nel 2015 è stato caratterizzato da un impegnativo lavoro sul campo che ha portato a sviluppare numerosi rapporti e collaborazioni con enti pubblici, scuole e associazioni locali. Il progetto C.R.E.S.C.O. intende valorizzare e rilanciare la comunità educante di Tor Bella Monaca mettendo a frutto e rafforzando la ricchezza rappresentata dalla rete esistente, coinvolgendo attivamente i beneficiari stessi delle attività, così come il progetto 'Memorie in Movimento', finalizzato alla valorizzazione e il ripristino del patrimonio pubblico di Tor Bella Monaca.
Indirect	X	Il workshop ha portato all'elaborazione di progetti di riqualificazione, di rigenerazione urbana.
Advocacy	X	Tra gli obiettivi del Laboratorio c'è quello di diffondere i risultati di ricerca, creando occasioni di scambio e confronto nella realtà cittadina (ed eventualmente in contesti più allargati), in termini quindi di <i>public engagement</i> . Il Laboratorio funge anche da supporto alle iniziative culturali e sociali in corso. Il progetto C.R.E.S.C.O. tra gli obiettivi prevede l'attivazione di processi di apprendimento, professionalizzanti, volti all'acquisizione di capacità e competenze spendibili in ambito occupazionale anche dopo la realizzazione delle attività progettuali, oltre all'informazione e sensibilizzazione degli abitanti di Tor Bella Monaca circa l'impianto progettuale e le attività che saranno realizzate per raggiungere i risultati previsti. Il LABORATORIO NARRAZIONI è volto alla consapevolezza storica dei processi di trasformazione del territorio, la trasmissione di esperienze positive di aggregazione e partecipazione civica, la riflessione su interventi e politiche per il miglioramento del quartiere e il rafforzamento delle relazioni tra i diversi attori del quartiere. Anche il LABORATORIO MEMORY CAPSULE va in questa direzione, attraverso l'installazione di teche costruite per conservare e diffondere le memorie del quartiere. L'iniziativa MenteLocale ha la finalità di sviluppare un modello di produzione dal basso di conoscenza territoriale che supporti iniziative e progettualità locali di reti di cittadinanza attiva e movimenti.
Research-based	X	L'approccio metodologico è caratterizzato da: <ul style="list-style-type: none"> • ricerca sul campo, sviluppando uno stretto rapporto con i contesti di studio e le realtà sociali che li abitano; • ricerca interdisciplinare; • ricerca-azione, che si relaziona con le diverse forme di coinvolgimento degli abitanti. Gli obiettivi principali: <ul style="list-style-type: none"> • valorizzare le ricerche sinora sviluppate e costituire un punto di riferimento per le tematiche trattate, soprattutto per le metodologie e gli approcci specifici; • sviluppare la ricerca, lo scambio e il supporto tra ricercatori su questi temi.

			FASI
WORKSHOP 'ABITARE TOR BELLA MONACA'	Motivazione	X	Nella prima fase sono stati introdotti da un punto di vista teorico tematiche e metodologie oggetto della ricerca sul campo.
	Diagnosi	X	Il primo sopralluogo è stato svolto in collaborazione con la rete dei soggetti locali che hanno introdotto i loro punti di vista sul quartiere.
	Pianificazione	X	I partecipanti, divisi in gruppi e in collaborazione con gli interlocutori locali, sono stati invitati a elaborare una riflessione sulle tematiche progettuali proposte dal workshop.
	Esecuzione	X	Attraverso una ricerca intensiva sul campo sono stati attivati momenti di confronto collettivo tra i gruppi e con i soggetti locali. Al termine dei lavori sono stati presentati alla comunità locale i risultati in un incontro pubblico.
	Chiusura e celebrazione	X	La terza fase è stata dedicata a un momento di restituzione, in sede universitaria, degli elaborati prodotti, con l'obiettivo di stimolare una riflessione e un dibattito tra il mondo accademico e i soggetti locali.
LABORATORIO NARRAZIONI	Motivazione	X	Il Laboratorio è una delle azioni del progetto 'Memorie in Movimento', volto a valorizzare la storia e l'impegno civico di Tor Bella Monaca.
	Diagnosi	X	Per raccogliere le istanze e gli interessi degli studenti impegnati in questo percorso, le attività sono state organizzate secondo gruppi di lavoro tematici relativi a questioni centrali nel dibattito che riguarda le periferie urbane, nello specifico il quartiere di Tor Bella Monaca (casa, spazio pubblico, pratiche e vita quotidiana, attivazione sociale e progettualità).
	Pianificazione	X	
	Esecuzione	X	Gli studenti sono stati guidati da esperti che lavorano presso il DICEA con competenze diverse e complementari che riguardano la pianificazione territoriale e l'antropologia urbana, coadiuvati da docenti dell'istituto che hanno accompagnato gli studenti in tutte le attività a comprendere il funzionamento dei diversi strumenti e nell'applicazione ai diversi casi studio. I metodi d'indagine utilizzati si rivolgono a un ambito interdisciplinare che pone a confronto ricerca storica, urbanistica ed etnografica: ricerca documentale, <i>walking interview</i> e documentazione video. In seguito ogni gruppo ha scelto la forma di restituzione da utilizzare e gli obiettivi posti nella narrazione.
	Chiusura e celebrazione	X	I risultati (un documento di presentazione delle narrazioni raccolte e 4 video report, uno per ogni tema trattato) verranno consegnati alla Biblioteca del Liceo, che appartiene al circuito delle biblioteche di Roma Capitale ed è aperta al pubblico, mettendo così tutti i materiali a disposizione dei residenti.
LABORATORIO MEMORY CAPSULE	Motivazione	X	Il Laboratorio è una delle azioni del progetto 'Memorie in Movimento', volto a valorizzare la storia e l'impegno civico di Tor Bella Monaca.
	Diagnosi		
	Pianificazione		
	Esecuzione	X	Durante il primo appuntamento gli organizzatori hanno condiviso i contenuti del progetto Me.Mo. e il calendario della progettazione delle Memory Capsule e i partecipanti le loro memorie riguardanti il quartiere; altri spunti sono arrivati dalla compilazione da parte di alcuni abitanti di una scheda per la raccolta di contributi tra il primo e il secondo appuntamento. Nel secondo appuntamento si è posto l'accento sulle modalità realizzative, proponendo la concentrazione dei momenti di installazione delle Memory Capsule, scelta volta ad assicurare una maggiore partecipazione, costruendo occasioni di condivisione delle tematiche emerse che fossero anche momenti di festa. L'ultimo appuntamento è stato utile a verificare e integrare l'idea di base e l'insieme delle Capsule previste, definire i contenuti da includere e le opere artistiche e simili correlate, a partire dalle proposte condivise dai progettisti, analizzando le possibilità di coinvolgimento delle persone nella realizzazione. Un ulteriore tema è stata la programmazione delle iniziative pubbliche connesse alla realizzazione, necessariamente flessibile per tenere conto delle possibili variazioni alla luce dell'epidemia di coronavirus.
	Chiusura e celebrazione	X	Questo percorso ha portato all'installazione di dieci Capsule co-progettate e co-realizzate con gli abitanti del quartiere dall'Associazione Monòmade e dall'ing. Marco Gissara, esperti di processi partecipativi e promozione sociale.
	Motivazione		

LABORATORIO A CASA DI ALICE	Diagnosi	X	Nel primo appuntamento gli organizzatori hanno condiviso i contenuti del progetto Me.Mo. e il calendario degli appuntamenti, lasciando ai partecipanti alcune idee su modalità di raccolta di spunti e contenuti tra un appuntamento e l'altro. I partecipanti hanno tracciato un quadro generale della situazione della ludoteca, comprendente gli usi e le problematiche, offrendo spunti per la riqualificazione degli spazi esterni. La discussione ha riguardato anche l'interno e, in particolare, è emerso come l'utilizzo della ludoteca sia fortemente limitato, se non impedito, nei mesi invernali, a causa del malfunzionamento del riscaldamento, pertanto sono state messe in luce le promesse di ristrutturazione complessiva dei locali da parte del Municipio finalizzate a risolvere la problematica del riscaldamento insieme ad altre questioni.
	Pianificazione	X	Nel secondo appuntamento si è ragionato in base alla bozza planimetrica di sintesi degli interventi elaborata nel frattempo dai progettisti, aggiornata e validata nell'appuntamento successivo, in cui sono state definite compiutamente le opere e un calendario per la realizzazione degli interventi, e ci si è confrontati su alcuni aspetti di dettaglio, quali i giochi.
	Esecuzione	X	La fase successiva prevedeva l'autocostruzione degli arredi e degli allestimenti progettati da l'Associazione Monòmade e l'ing. Marco Gissara sulla base dei risultati del processo di progettazione partecipata svolto dai partner e dagli abitanti di Tor Bella Monaca.
	Chiusura e celebrazione		
MENTELOCALE	Motivazione		
	Diagnosi		Il territorio non è una realtà statica e oggettiva, ma un sistema complesso e dinamico, per cui lo scopo della mappatura è di restituire in modo altrettanto dinamico e complesso la relazione che tra le componenti del sistema, anche quelle immateriali e soggettive come i valori e i problemi percepiti dalle persone e dalle comunità.
	Pianificazione		L'iniziativa ha la finalità di sviluppare un modello di produzione dal basso di conoscenza territoriale che supporti iniziative e progettualità locali di reti di cittadinanza attiva e movimenti.
	Esecuzione		Si sono predisposti strumenti e processi che, fondati su interazioni online e offline, consentano di <ul style="list-style-type: none"> • aggregare, condividere e incrementare la conoscenza territoriale disponibile; • generare dati e informazioni a partire da osservazioni dirette; • georeferenziare (localizzare su mappa) narrazioni ed esperienze soggettive. Il percorso di mappatura critica e partecipativa ha adottato come area di riferimento il quadrante Est della capitale, che include, oltre a Centocelle, diversi altri quartieri e aree verdi (Casilino, Quadraro, Alessandrino, Tor Tre Teste, Torre Spaccata, Parco di Centocelle, Parco lineare). La mappatura partecipativa si è incentrata finora principalmente sul tema dell'Ambiente, da intendere come verde urbano e periurbano considerato in tutte le sue declinazioni, e nelle sue relazioni dinamiche con le componenti antropiche e sociali dei sistemi territoriali. L'intero processo della mappatura è stato supportato da strumenti e servizi digitali selezionati dopo una fase di sperimentazione avviata a seguito del primo incontro tenutosi a ottobre 2020, sulla base di alcuni requisiti, in particolare il loro carattere <i>open source</i> e <i>free</i> , che, assieme al carattere <i>open</i> dei dati, garantisce accessibilità, condivisione, orizzontalità, <i>privacy</i> e replicabilità delle conoscenze e delle esperienze generate.
	Chiusura e celebrazione		

VALUTAZIONE DEGLI ESITI		
Durata e intensità	Il progetto ha durata e intensità sufficienti per rispondere ai bisogni della comunità.	1. Le esperienze comprendono i processi di indagine sui bisogni delle comunità, la preparazione al servizio, l'azione, la riflessione, la dimostrazione dell'apprendimento e degli impatti e la celebrazione; 2. il programma è condotto durante blocchi di tempo concentrati su un periodo di diverse settimane o mesi; 3. le esperienze consentono di avere tempo sufficiente per affrontare i bisogni della comunità identificati e raggiungere i risultati dell'apprendimento.
Collegamento al curricolo	Il <i>Service Learning</i> è intenzionalmente usato come strategia didattica per raggiungere gli obiettivi di apprendimento.	
<i>Partnership</i>	Le <i>partnership</i> sono	1. Il <i>Service Learning</i> coinvolge una varietà di <i>partner</i> , compresi i giovani, gli educatori, la famiglia, i

	collaborative, reciprocamente vantaggiose e rispondono alle esigenze della comunità.	membri della comunità, le organizzazioni a base comunitaria e/o le imprese; 5. i <i>partner</i> condividono le conoscenze e la comprensione e si considerano risorse preziose.
Servizio significativo	Il <i>Service Learning</i> impegna attivamente a partecipare ad attività di servizio significative e personalmente rilevanti.	3. il <i>Service Learning</i> offre ai partecipanti attività di servizio interessanti e coinvolgenti; 4. il <i>Service Learning</i> incoraggia i partecipanti a comprendere le loro esperienze di servizio nel contesto delle questioni sociali affrontate; 5. il <i>Service Learning</i> porta a risultati raggiungibili e visibili che sono apprezzati da coloro che ricevono il servizio.
La voce dei giovani	Il <i>Service Learning</i> fornisce ai giovani una voce forte nella pianificazione, nella realizzazione e nella valutazione del <i>Service Learning</i> .	1. Il <i>Service Learning</i> coinvolge i giovani nella generazione di idee durante i processi di pianificazione, implementazione e valutazione dei percorsi.
Diversità	Il <i>Service Learning</i> promuove la comprensione della diversità e il rispetto reciproco tra tutti i partecipanti.	1. Il <i>Service Learning</i> aiuta i partecipanti a identificare e analizzare i diversi punti di vista per comprendere le più diverse prospettive.
Riflessione	Il <i>Service Learning</i> incorpora molteplici e stimolanti attività di riflessione che stimolano una profonda analisi su se stessi e sul proprio rapporto con la società.	1. La riflessione include una varietà di attività verbali, artistiche e non verbali per dimostrare la comprensione e i cambiamenti nelle abilità e negli atteggiamenti dei partecipanti; 3. la riflessione spinge i partecipanti a riflettere a fondo su problemi della comunità e ricercare soluzioni alternative; 5. la riflessione incoraggia i partecipanti ad esaminare una varietà di questioni sociali e civili in modo che comprendano i collegamenti con le politiche pubbliche e la vita civile.
Monitoraggio dei progressi	Il <i>Service Learning</i> coinvolge i partecipanti in un processo continuo per valutare la qualità dell'implementazione e il progresso verso il raggiungimento degli obiettivi e utilizza i risultati per il miglioramento.	1. I partecipanti documentano utilizzando più fonti i progressi compiuti verso il raggiungimento degli obiettivi di servizio e di apprendimento; 2. i partecipanti raccolgono prove della qualità dell'implementazione da più fonti durante l'esperienza; 4. i partecipanti danno conto dei progressi conseguiti alla comunità più ampia, compresi gli <i>stakeholders</i> , per favorire una più ampia comprensione del valore del <i>Service Learning</i> e garantire che le pratiche realizzate sono di alta qualità.

6. Il caso studio: esperienza presso la Scuola Primaria 'G. Parini' di Torino

6.1. AuroraLAB

Il progetto 'Grandangolo. Spazi di sogno per una convivenza sicura', presentato da AuroraLAB (Politecnico di Torino) come capofila di un partenariato con l'Università di Torino - Centro Luigi Bobbio, Almaterra, Istituto Comprensivo Torino II, Comitato Cittadini Quadrilatero Aurora, Spazio BAC | Filieradarte, Associazione Fuori di Palazzo, Unione Sportiva Acli Torino, Epica Film, si è aggiudicato il primo posto in graduatoria.

L'attività di tirocinio è stata di supporto al progetto 'Grandangolo', il cui obiettivo è quello di dare valore ad alcuni spazi pubblici aperti, di passaggio, marciapiedi e angoli degli incroci stradali tra corso Giulio Cesare e corso Vercelli con corso Emilia e Lungo Dora Napoli, attraverso interventi di urbanistica tattica con la partecipazione dei cittadini.

Il laboratorio urbano AuroraLAB nasce nel 2018 grazie ad un finanziamento del Dipartimento Interateneo di Scienze, Progetto e Politiche del Territorio del Politecnico e Università di Torino per i progetti di didattica innovativa, con due obiettivi definiti e fortemente integrati fra loro⁸:

1. offrire agli studenti del Politecnico e dell'Università esperienze di formazione integrativa e multidisciplinare attraverso occasioni di apprendimento 'fuori dalle aule' in diretta interazione con i luoghi e gli attori delle trasformazioni urbane e territoriali, in linea anche con l'approccio educativo del *Service Learning*;
2. avvicinare l'Università al territorio attraverso l'attivazione di uno spazio fisico nel quartiere Aurora che rappresenti un punto d'incontro tra l'Università e il quartiere (le associazioni, i cittadini, gli attori privati e pubblici, ecc.) dove poter sviluppare e supportare

⁸ Per approfondimenti si veda il sito web AuroraLAB, <https://www.auroralab.polito.it/>.

iniziative e progettualità comuni, promuovere attività di ricerca-azione.

Costituito da un gruppo aperto di docenti di varie discipline (urbanistica, geografia, sociologia, storia, economia, fisica tecnica, tecnologia,...), assegnisti, tirocinanti, tesisti, studenti che ne condividono l'approccio e le finalità, il laboratorio urbano rientra a pieno nella cosiddetta 'terza missione' del Politecnico di Torino⁹ e del Dipartimento Interateneo di Scienze, Progetto e Politiche del Territorio (DIST)¹⁰, che accanto agli obiettivi di didattica e di ricerca, promuovono da tempo una visione sociale dell'università, attraverso la mobilitazione delle proprie competenze in risposta ai bisogni territoriali e con azioni e progetti in favore di una transizione sostenibile della società.

L'oggetto di studio è la periferia nord di Torino, in particolare Borgata Aurora nella Circoscrizione 7, un'area minima, senza rigidi confini, a geometria variabile, più ampia a seconda delle questioni analizzate e dai soggetti interessati, e 'fragile', ricca di risorse latenti.

Il laboratorio condivide con l'approccio educativo del *Service Learning* la finalità di offrire agli studenti occasioni di apprendimento 'fuori dalle aule'. In quest'ottica è stata svolta l'esperienza di tirocinio nei mesi da ottobre 2021 a maggio 2022, nell'ambito del bando ToNite lanciato dalla Città di Torino e cofinanziato dal 'Fondo Europeo di Sviluppo Regionale del programma UIA - Urban Innovative Actions', finalizzato a migliorare la percezione della sicurezza nelle ore serali lungo le aree che costeggiano il fiume Dora.

⁹ Per approfondimenti si veda il Piano strategico del Politecnico di Torino: Polito4Impact 2018-2024 Politecnico di Torino, <https://www.pianostrategico.polito.it/>.

¹⁰ Per approfondimenti DIST, https://www.dist.polito.it/terza_missione.

6.2. Il workshop 'Rigenerare le periferie: l'università entra nel quartiere'

Per fare ciò, da maggio a luglio 2021 è stato organizzato il workshop dal titolo 'Rigenerare le periferie: l'università entra nel quartiere' con l'obiettivo di sviluppare una progettazione condivisa con i bambini, i cittadini e le associazioni del quartiere per realizzare un intervento di miglioramento del marciapiede antistante la Scuola Primaria 'G. Parini'.

Avendo avviato il laboratorio al termine dell'anno scolastico, si è ritenuto opportuno collaborare con i bambini della classe quarta, garantendo continuità anche nell'anno successivo per la realizzazione del progetto con lo stesso gruppo di bambini.

6.2.1. Il primo incontro con i bambini

Per conoscere i bambini il 27 maggio 2021 è stato organizzato un incontro di presentazione in cui essi hanno potuto spiegare i loro interessi e caratteri. In vista di questo momento sono state elaborate diverse idee: partendo da una divisione in gruppi per agevolare lo scambio di idee, è stato realizzato un breve quiz al quale far rispondere i bambini per caratterizzarli come amanti della natura, dell'urbanizzato o della multiculturalità.

L'idea iniziale era che i bambini, divisi in gruppi, avrebbero potuto disegnare su una carta muta cosa avrebbero voluto vedere sul marciapiede prospiciente la scuola; tuttavia, la previsione di una difficoltà nell'estrarre temi precisi dai loro disegni ha condotto alla scelta di presentare loro un foglio bianco su cui, più che disegni, avrebbero dovuto inserire parole chiave, simboli e temi che loro ritengono importanti. Una carta muta è stata comunque stampata in formato più piccolo, per avere spunti nel momento della discussione di gruppo. La varietà di materiali prodotti è confluita in un dossier per ogni bambino.

Sebbene la presenza quasi esclusiva di bambini stranieri suggerisse una richiesta di attenzione alle diverse identità dei bambini stessi, è emerso il loro forte senso di appartenenza all'Italia: infatti, durante un primo giro di

presentazioni, hanno ritenuto rilevante dire l'origine dei genitori. Inoltre, è risultato evidente un approfondimento delle loro conoscenze sulla forma delle città derivanti dalla geografia didattica insegnata a scuola; il loro senso della città deriva probabilmente anche dalla loro passione per quest'ultima: infatti, tramite un breve quiz è emerso come i bambini abbiano uno spiccato senso della città anche in virtù dell'interesse che essa scaturisce in loro rispetto a temi che riguardano la natura o la multiculturalità.

Più complesso è stato il disegno individuale degli elementi da riportare sul marciapiede: a causa della timidezza e della paura di sbagliare (come anticipato dalle maestre) e in parte anche per mancanza di idee, i risultati dei disegni sulle carte mute sono stati limitati. Tuttavia, nel prosieguo della mattina, al momento di riempire ampi fogli con scritte e disegni significativi da trasferire nel progetto finale, al di là di parole più generali come 'musica' o 'felicità', sono emersi interessanti spunti. Oltre alle parole che esprimono i loro interessi, bisogni e aspirazioni, sono state scritte citazioni da testi che avevano letto e disegni con significato profondo: un esempio è un albero, che rappresenta un adulto, le cui foglie sono bambini, che si staccheranno dal tronco principale una volta maturati.



Figura 14 - Disegno realizzato dai bambini durante il primo incontro (fonte: AuroraLAB, 2021)

La mattinata si è conclusa con un breve riassunto delle attività svolte, una presentazione dei cartelloni (che i bambini hanno poi finito con le maestre e appeso nei corridoi della scuola) e un'anticipazione delle attività del gruppo di lavoro in vista del secondo incontro.

6.2.2. Il secondo incontro con i bambini

In vista del secondo incontro con i bambini, tenutosi il 6 giugno 2021, sono stati rielaborati gli input ricevuti con una prima semplificazione, in maniera tale da cominciare a elaborare delle idee progettuali per il marciapiede dinanzi alla scuola, facendo confluire i risultati in due macro categorie: da un lato i disegni per i marciapiedi prospicienti le due uscite, dall'altro quelli per il tratto di collegamento tra le uscite stesse. I disegni sono stati elaborati in bianco e nero: il colore avrebbe rappresentato un elemento importante per la riuscita del progetto (riuscendo a migliorare il senso di appartenenza dei bambini), motivo per cui si è ritenuto importante che proprio i bambini fornissero spunti anche su questo elemento, intervenendo sulla scelta cromatica delle bozze di disegno proposte, ancora una volta lavorando in gruppi diversi.

Da quest'incontro è emerso come i bambini sentano un forte legame con la natura e lo spazio, nonché una predilezione per colori saturi e brillanti, abbinati in diverse maniere: per esempio, nel cartellone nel quale erano stati rappresentati dal team di studenti universitari i vari elementi che componevano la Terra, la luna è stata colorata con i colori dell'arcobaleno, oppure le stelle non sono state rappresentate nella stessa tonalità di giallo, e ancora i colori applicati agli elementi della natura e dei pianeti sono variegati e non necessariamente quelli tradizionalmente impiegati.



Figura 25 - Disegno realizzato dai bambini durante il secondo incontro (fonte: AuroraLAB, 2021)

6.2.3. I progetti

I bambini sono stati fondamentali per la ricerca di un progetto che avesse un senso per il quartiere, ma in primis per loro, affinché si identificassero in una realtà in cui vivevano quotidianamente, e proprio da questo è scaturita l'idea alla base delle varie proposte progettuali elaborate in prima battuta, quella del viaggio: affrontare un percorso sulla strada che percorrono ogni giorno per entrare a scuola, azione spesso monotona, e magari ogni volta guardarlo e immaginare cose nuove per apprezzare maggiormente questo momento della giornata.

Il viaggio immaginato richiama i temi emersi dagli incontri con i bambini: la natura e lo spazio. Dalla prima scaturisce un tipo di rappresentazione caratterizzata da linee morbide e

fluide e colori caldi e vivaci per ricordare le forme dinamiche e leggere di tutto ciò che compone l'ambiente naturale.

Lo spazio, invece, porta a una rappresentazione geometrica, statica con contorni netti e ben marcati; i colori scuri e freddi fanno emergere l'ignoto e la sconfinatezza che lo caratterizza.

Sulla base di queste considerazioni sono stati elaborati i due progetti su tutta la lunghezza del marciapiede, partendo dall'entrata principale della scuola, percorrendo la lunghezza su Corso Giulio Cesare fino all'entrata secondaria, angolo via Chivasso, ricreando un 'pattern' unico, reiterato e colorato.

Per quanto riguarda il primo è stato preso in considerazione il caso studio del Piazzale della Cooperazione a Quarto Cagnino (Milano) (Figura 16), ipotizzando di utilizzare una griglia a linee parallele da cui estrapolare delle forme colorate che richiamassero il tema dello spazio e della natura camminando sul marciapiede.



Figura 36 - Piazzale della Cooperazione, Zona Quarto Cagnino (Milano)



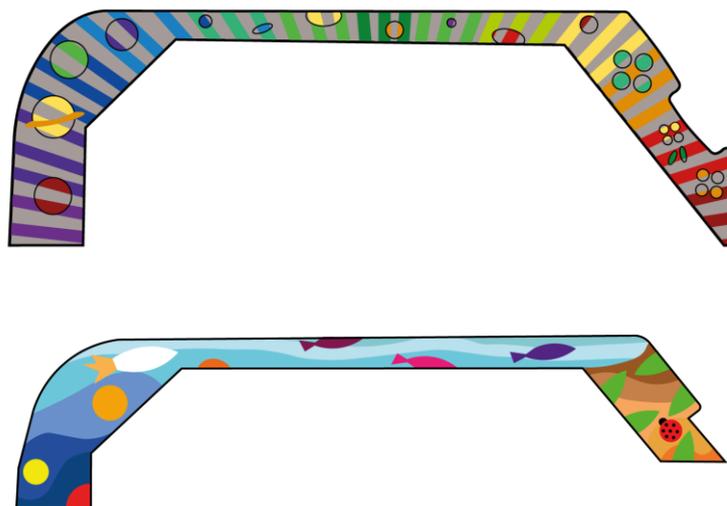


Figura 47 - Prime idee progettuali (fonte: AuroraLAB, 2021)

Il caso studio di urbanistica tattica realizzato nel parco pubblico Superkilen a Copenaghen ha ispirato ulteriori sviluppi di questa prima bozza, concependo delle linee fluide e sinuose per inglobare e abbracciare forme organiche, rendendo meglio l'idea della rappresentazione di un viaggio dal mondo stellare a quello naturale.

Inoltre, il nuovo 'abito' graficamente lineare del marciapiede è portatore del messaggio di inclusione, integrazione e continuità: dall'incontro tra segni morbidi e avvolgenti nascono geometrie semplici che raccontano una storia per tutti, nel quale gli abitanti del quartiere Aurora possano riconoscersi.

Le linee bianche, infine, fanno emergere e generano loro stesse delle forme diverse per aspetto e colore, contrastando con il grigio dell'asfalto, senza lasciare troppi spazi vuoti.



Figura 58 - Superkilen, quartiere Nørrebro, Copenaghen



Figura 69 - Primo progetto definitivo (fonte: AuroraLAB, 2021)

La seconda proposta progettuale è incentrata sul tema del Pianeta Terra come parte di un Sistema Solare, fino alle sue componenti, tra cui la natura, che comprende il mondo vegetale e animale.

In questo caso si è fatto riferimento all'esempio di urbanistica tattica di 'Alley-Oop' (Figura 20), un colorato vicolo nel centro cittadino di Vancouver inaugurato nel settembre 2016, e l'installazione dell'artista Lukas Kasper che prende nome di 'Fun Alley'.



Figura 20 - Alley-Oop, Vancouver (fonte: Youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=r9AzC2l6er4>)

Per arrivare al progetto definitivo è il risultato di diversi tentativi di sovrapposizione di composizioni di cerchi di diverse dimensioni per ottenere ulteriori forme che ricordino gli elementi del Sistema Solare e della natura, quali animali, foglie, fiori, pianeti e stelle, richiamati oltre che dall'incrocio tra cerchi, anche dalla palette di colori scelti per la loro rappresentazione, sgargianti e vivaci; la scelta colorimetrica agevola, infatti, la lettura e l'identificazione dei protagonisti della proposta di progetto di urbanistica tattica.

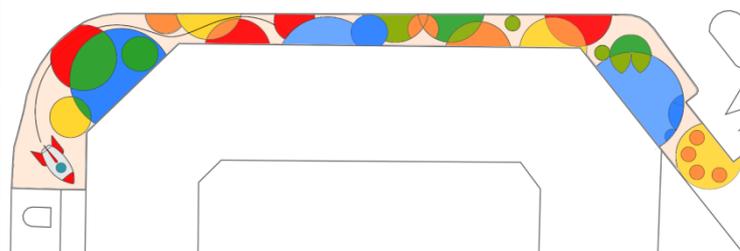


Figura 21 - Secondo progetto definitivo (fonte: AuroraLAB, 2021)

6.2.4. La realizzazione

L'incontro con i bambini del 21 ottobre 2021 ha rappresentato un momento cruciale che ha segnato la fine della fase progettuale e l'inizio dei lavori sul marciapiede antistante l'ingresso della scuola, che hanno visto collaborare studenti dei Corsi di Laurea in Pianificazione Territoriale,

Urbanistica e Paesaggistico-Ambientale e Design del Politecnico di Torino, l'architetto Andrea Quarello e il pittore Alessandro Rivoir, insieme ai bambini delle classi quinte, sotto la supervisione delle loro maestre, dopo aver informato i genitori. I lavori, iniziati a novembre, sono stati completati nell'arco di poco più di una decina di giornate, ma si sono protratti fino ai primi di dicembre a causa del maltempo tipico della stagione autunnale. I bambini sono stati coinvolti nella pittura delle grandi forme previste dal disegno complessivo, mentre altri elementi che richiedevano un livello di precisione maggiore sono stati realizzati principalmente dal pittore con il supporto degli studenti universitari. Contestualmente si sono svolte anche attività di pulizia del marciapiede (necessaria prima di dipingere) e di volantinaggio, per informare i passanti di quanto stava accadendo, per cui è stato predisposto anche un cartellone all'inizio del cantiere, durante i lavori.



Figura 22 - Il marciapiede dal lato dell'ingresso principale della scuola al 30 novembre 2021 (fonte: Francesca Piscitelli)

INDICAZIONI DI DEWEY		
Saper generare interesse	X	Il negozio-laboratorio offre agli studenti occasioni di apprendimento 'fuori dalle aule'.
Essere intrinsecamente utili	X	L'attivazione di uno spazio fisico nel quartiere rappresenta un punto d'incontro tra l'Università e il quartiere dove sviluppare e supportare iniziative e progettualità comuni, promuovere attività di ricerca-azione mobilitando le proprie competenze in risposta ai bisogni territoriali.
Presentare problemi che stimolano la curiosità e creare richiesta di informazioni		
Coprire un significativo tempo	X	Il primo workshop dal titolo 'Rigenerare le periferie: l'università entra nel quartiere' si è svolto da maggio a luglio 2021, mentre il secondo da marzo a luglio 2022.

TIPOLOGIA DI SERVICE LEARNING		
Direct	X	Il progetto 'Grandangolo' ha come obiettivo quello di dare valore ad alcuni spazi pubblici aperti, di passaggio, marciapiedi e angoli degli incroci stradali tra corso Giulio Cesare e corso Vercelli con corso Emilia e Lungo Dora Napoli, attraverso interventi di urbanistica tattica con la partecipazione dei cittadini. Per fare ciò è stato organizzato un workshop con l'obiettivo di sviluppare una progettazione condivisa con i bambini, i cittadini e le associazioni del quartiere per realizzare un intervento di miglioramento del marciapiede antistante la Scuola Primaria 'G. Parini'.
Indirect	X	Nel secondo workshop, che riguarda l'isolato compreso tra corso Giulio Cesare, corso Emilia, corso Vercelli e Lungo Dora Napoli, il processo di partecipazione non ha coinvolto direttamente i beneficiari ma i portavoce di alcune associazioni che operano all'interno del quartiere.
Advocacy		
Research-based	X	Contestualmente al secondo workshop è stata elaborata una check list di urbanistica tattica, utile per coloro che dovranno cimentarsi in questa pratica.

FASI		
Motivazione		
Diagnosi	X	La Scuola Primaria 'G. Parini' è localizzata nel cuore del quartiere Aurora, all'angolo tra i corsi Giulio Cesare ed Emilia, importanti assi stradali di attraversamento del quartiere, motivo per cui dispone di limitati spazi dedicati all'attesa di bambini e genitori in corrispondenza dell'entrata e dell'uscita da scuola. Questa situazione è stata complicata dall'emergenza sanitaria degli ultimi due anni: le misure di contenimento del contagio da Covid19 implicano che vengano utilizzati due accessi diversi, uno all'incrocio dei corsi sopra menzionati e l'altro in corrispondenza dell'angolo tra corso Giulio Cesare e via Chivasso. Il quartiere è una delle zone più popolate della città e si caratterizza per una buona percentuale di giovani e per la multiculturalità dei suoi residenti. Benché esso sia immediatamente a nord rispetto al centro della Città di Torino e sia ben collegato con la restante parte del territorio urbano mediante trasporto pubblico, esso assume le caratteristiche tipiche della periferia urbana, tra cui delle importanti fragilità sociali dovute all'elevato tasso di disoccupazione, al reddito medio tra i più bassi di Torino, al numero molto alto di sfratti e al basso tasso di scolarità. Nonostante ciò, la scuola rappresenta un elemento cardine a supporto dell'integrazione, ma la marginalità del quartiere si riflette anche sulla Parini, etichettata da molti come 'la scuola degli stranieri'.
Pianificazione	X	L'obiettivo del workshop è stato quello di sviluppare una progettazione condivisa con i bambini, i cittadini e le associazioni del quartiere per realizzare un intervento di miglioramento del marciapiede antistante la Scuola Primaria 'G. Parini'.
Esecuzione	X	In un primo incontro è stato realizzato un breve quiz per caratterizzare i bambini come amanti della natura, dell'urbanizzato o della multiculturalità; è stato poi presentato loro un foglio bianco su cui avrebbero dovuto inserire parole chiave, simboli e temi per loro importanti. In vista del secondo incontro con i bambini sono stati rielaborati gli input ricevuti facendo confluire i risultati in disegni per i marciapiedi prospicienti le due uscite e per il tratto di collegamento tra le stesse. I disegni sono stati elaborati in bianco e nero: il colore avrebbe rappresentato un elemento importante per la riuscita del progetto (riuscendo a migliorare il senso di appartenenza dei bambini), motivo per cui si è ritenuto importante che proprio i bambini

		<p>fornissero spunti anche su questo elemento.</p> <p>Da quest'incontro è emerso come i bambini sentano un forte legame con la natura e lo spazio: dalla prima scaturisce un tipo di rappresentazione caratterizzata da linee morbide e fluide e colori caldi e vivaci per ricordare le forme dinamiche e leggere di tutto ciò che compone l'ambiente naturale, mentre lo spazio porta a una rappresentazione geometrica, statica con contorni netti e ben marcati; i colori scuri e freddi fanno emergere l'ignoto e la sconfinatezza che lo caratterizza.</p> <p>Sulla base di queste considerazioni sono stati elaborati i due progetti su tutta la lunghezza del marciapiede, partendo dall'entrata principale della scuola, percorrendo la lunghezza su Corso Giulio Cesare fino all'entrata secondaria.</p>
Chiusura e celebrazione	X	<p>L'incontro con i bambini del 21 ottobre 2021 ha rappresentato un momento cruciale che ha segnato la fine della fase progettuale e l'inizio dei lavori sul marciapiede che hanno visto collaborare studenti universitari, l'architetto Andrea Quarello e il pittore Alessandro Rivoir, insieme ai bambini, sotto la supervisione delle loro maestre.</p>

VALUTAZIONE DEGLI ESITI		
Durata e intensità	Il progetto ha durata e intensità sufficienti per rispondere ai bisogni della comunità.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le esperienze comprendono i processi di indagine sui bisogni delle comunità, la preparazione al servizio, l'azione, la riflessione, la dimostrazione dell'apprendimento e degli impatti e la celebrazione; 2. il programma è condotto durante blocchi di tempo concentrati su un periodo di diverse settimane o mesi; 3. le esperienze consentono di avere tempo sufficiente per affrontare i bisogni della comunità identificati e raggiungere i risultati dell'apprendimento.
Collegamento al curriculum	Il <i>Service Learning</i> è intenzionalmente usato come strategia didattica per raggiungere gli obiettivi di apprendimento.	<ol style="list-style-type: none"> 3. il <i>Service Learning</i> aiuta i partecipanti a imparare a trasferire conoscenze e abilità da un settore all'altro.
Partnership	Le <i>partnership</i> sono collaborative, reciprocamente vantaggiose e rispondono alle esigenze della comunità.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il <i>Service Learning</i> coinvolge una varietà di <i>partner</i>, compresi i giovani, gli educatori, la famiglia, i membri della comunità, le organizzazioni a base comunitaria e/o le imprese; 2. le <i>partnership</i> sono caratterizzate da una comunicazione frequente e regolare per tenere tutti informati sulle attività e sui progressi compiuti; 5. i <i>partner</i> condividono le conoscenze e la comprensione e si considerano risorse preziose.
Servizio significativo	Il <i>Service Learning</i> impegna attivamente a partecipare ad attività di servizio significative e personalmente rilevanti.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le esperienze sono adatte all'età e alle capacità di sviluppo dei partecipanti; 3. il <i>Service Learning</i> offre ai partecipanti attività di servizio interessanti e coinvolgenti; 4. il <i>Service Learning</i> incoraggia i partecipanti a comprendere le loro esperienze di servizio nel contesto delle questioni sociali affrontate; 5. il <i>Service Learning</i> porta a risultati raggiungibili e visibili che sono apprezzati da coloro che ricevono il servizio.
La voce dei giovani	Il <i>Service Learning</i> fornisce ai giovani una voce forte nella pianificazione, nella realizzazione e nella valutazione del <i>Service Learning</i> .	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il <i>Service Learning</i> coinvolge i giovani nella generazione di idee durante i processi di pianificazione, implementazione e valutazione dei percorsi; 3. il <i>Service Learning</i> coinvolge giovani e adulti nella creazione di un ambiente che sostenga la creazione e l'espressione aperta di idee; 4. il <i>Service Learning</i> promuove l'acquisizione di conoscenze e lo sviluppo di competenze per migliorare la leadership e il processo decisionale dei giovani.
Diversità	Il <i>Service Learning</i> promuove la comprensione della diversità e il rispetto reciproco tra tutti i partecipanti.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il <i>Service Learning</i> aiuta i partecipanti a identificare e analizzare i diversi punti di vista per comprendere le più diverse prospettive; 2. il <i>Service Learning</i> aiuta i partecipanti a sviluppare le competenze interpersonali nella risoluzione dei conflitti e nel processo decisionale del gruppo; 3. il <i>Service Learning</i> aiuta i partecipanti a ricercare attivamente la comprensione e la valorizzazione dei diversi background e prospettive di coloro che offrono e ricevono il servizio; 4. il <i>Service Learning</i> incoraggia i partecipanti a riconoscere e superare gli stereotipi.
Riflessione	Il <i>Service Learning</i> incorpora molteplici e stimolanti attività di riflessione che stimolano una profonda analisi su se stessi e sul proprio rapporto con la società.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La riflessione include una varietà di attività verbali, artistiche e non verbali per dimostrare la comprensione e i cambiamenti nelle abilità e negli atteggiamenti dei partecipanti; 3. la riflessione spinge i partecipanti a riflettere a fondo su problemi della comunità e ricercare soluzioni alternative; 4. la riflessione incoraggia i partecipanti a esaminare i loro preconcetti e convinzioni al fine le loro responsabilità; 5. la riflessione incoraggia i partecipanti ad esaminare una varietà di questioni sociali e civili in modo che comprendano i collegamenti con le politiche pubbliche e la vita civile.

<p>Monitoraggio dei progressi</p>	<p>Il <i>Service Learning</i> coinvolge i partecipanti in un processo continuo per valutare la qualità dell'implementazione e il progresso verso il raggiungimento degli obiettivi e utilizza i risultati per il miglioramento.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. I partecipanti documentano utilizzando più fonti i progressi compiuti verso il raggiungimento degli obiettivi di servizio e di apprendimento; 2. i partecipanti raccolgono prove della qualità dell'implementazione da più fonti durante l'esperienza; 4. i partecipanti danno conto dei progressi conseguiti alla comunità più ampia, compresi gli <i>stakeholders</i> per favorire una più ampia comprensione del valore del <i>Service Learning</i> e garantire che le pratiche realizzate sono di alta qualità.
-----------------------------------	---	--

6.2.5. Considerazioni finali

Il workshop che ha portato alla realizzazione dell'intervento migliorativo del marciapiede antistante la Scuola Primaria 'G. Parini' è stato caratterizzato dalla partecipazione di una sola tipologia di beneficiario, i bambini frequentanti la suddetta scuola, la cui spontaneità ha fatto emergere caratteristiche, desideri e attese; il loro contributo è stato fondamentale per la ricerca di un progetto che avesse un senso per il quartiere, ma in primis per loro, affinché si identificassero in una realtà in cui vivono quotidianamente.

Quanto alla realizzazione del progetto, l'entusiasmo dei bambini si è rivelato una risorsa preziosa durante i lavori, in cui i compiti erano equamente distribuiti, mentre appare opportuno un maggior coinvolgimento degli studenti universitari in quanto parte attiva del progetto.

Per quanto riguarda gli aspetti operativi, gli adattamenti richiesti in corso d'opera dall'amministrazione comunale hanno ulteriormente prolungato i tempi per il completamento, così come le macchinose procedure per la rendicontazione delle spese.

Inoltre, trattandosi di uno spazio pubblico aperto, esso è naturalmente esposto alle intemperie tipiche della stagione più fredda, periodo che è coinciso con quello della realizzazione del progetto; per questo motivo le tempistiche si sono protratte fino ai primi giorni di dicembre 2021.

Peraltro, il sale necessario per rendere agibile il marciapiede e gli accessi all'istituto scolastico in seguito alla nevicata dei giorni successivi ha deteriorato in parte le decorazioni realizzate.

7. Conclusioni

Il lavoro di tesi si è focalizzato sul capire se e come un'esperienza di *Service Learning* possa rappresentare uno stimolo per modificare l'atteggiamento degli studenti nei confronti dell'impegno ad apprendere, a mettersi in gioco a favore di altri, aspetto rilevante per i *planner* che svolgono una professione a servizio della comunità.

In un'educazione tradizionale di tipo frontale il rischio della separazione nell'esperienza degli allievi è alto, a differenza del *Service Learning*, che propone agli allievi di affrontare fatti, situazioni dentro un contesto unitario, agendo per il benessere sociale.

Dall'analisi dei casi studio emerge come l'esperienza sul campo da un lato aiuti la comunità offrendo un servizio reale (anche se, per lo meno nel breve termine, non offre soluzioni sufficienti a questioni particolarmente rilevanti), dall'altro aiuta gli studenti a contestualizzare i problemi e a mettere in pratica le conoscenze acquisite attraverso gli insegnamenti accademici, superando l'astrazione dei nozionismi.

Secondo il pedagogista americano John Dewey (1973) ci sono quattro indicazioni fondamentali per progettare esperienze realmente educative: devono saper generare interesse, essere intrinsecamente utili, presentare problemi che stimolano la curiosità e creare richiesta di informazioni, coprire un significativo tempo, per poter essere in grado di promuovere lo sviluppo ulteriore. Due sono i principi orientativi: quello di continuità, secondo cui tutta l'esperienza avviene lungo un continuum esperienziale; le esperienze sono costruite da quelle precedenti e necessitano di essere indirizzate verso il fine della crescita e dello sviluppo, e il principio di interazione, che riguarda la dimensione laterale dell'esperienza, in cui aspetti interni ed esterni interagiscono per formare una situazione educativa. La filosofia dell'educazione di Dewey, quindi, assume la centralità dell'educazione esperienziale e il ri-orientamento istituzionale delle scuole e delle università in relazione

alla comunità. Ciò è riconducibile alla Terza Missione, riconosciuta come tale dal DL 19/2012, che è a tutti gli effetti una missione istituzionale delle università, accanto alle missioni tradizionali di insegnamento e ricerca, e si riferisce all'insieme delle attività di trasferimento scientifico, tecnologico e culturale e di trasformazione produttiva delle conoscenze, attraverso processi di interazione diretta dell'Università con la società civile e il tessuto imprenditoriale, con l'obiettivo di promuovere la crescita economica e sociale del territorio, affinché la conoscenza diventi strumento per l'ottenimento di benefici di natura sociale, culturale ed economica.

L'esperienza presenta la combinazione di un elemento attivo e uno passivo: la realtà non è statica e rigida, ma dinamica e trasformabile dall'umanità; l'uomo reagisce all'ambiente, lo adatta a sé, lo modifica, ma al tempo stesso si adatta e si modifica in relazione a esso, scegliendo, analizzando, organizzando. L'interdipendenza tra l'individuo e il suo ambiente rende l'esperienza imperfetta, caratterizzata da precarietà e rischio, per questo Dewey sostiene la necessità del processo dell'*inquiry*, comportamenti e operazioni umane intelligenti e responsabili.

Nel *Service Learning* il legame fra apprendimento e servizio è sostenuto dal processo riflessivo, che favorisce la problematizzazione dell'esperienza, l'analisi dei suoi elementi e fattori, la ricerca di soluzioni possibili, la riflessione su di sé e la comunità più ampia incontrata nel servizio, legando astratto e concreto, discipline e vita, scuola e comunità, pensiero e comportamenti etici. Il *Service Learning* è una risposta adeguata al superamento della frattura fra individualità e socialità, perché gli studenti diventano realmente soggetti attivi dentro un gruppo, una comunità, agendo socialmente e apprendendo allo stesso tempo saperi non distaccati dalla realtà. Ciò è fondamentale per i pianificatori che, per poter svolgere al meglio la propria professione, non possono prescindere dal contesto in cui si inserisce la loro attività, spesso in team per poter comprendere al meglio la complessità della realtà. Questi principi si riscontrano in molti insegnamenti accademici che

organizzano le attività da svolgere in gruppi di studenti e, in particolare per quanto riguarda la progettazione, dedicano una fase iniziale all'analisi del contesto territoriale in cui si va ad agire.

L'apporto della pedagogia critica di Freire aggiunge a questo quadro teorico un altro elemento fondamentale, l'*empowerment* del soggetto che concorre attivamente alla costruzione di sé e della comunità in cui vive (Selmo; 2018). Nell'ambito della pianificazione, lavorando sui territori ci si accorge di quanto sia determinante l'*empowerment* delle comunità locali, fenomeno evidente nel quartiere torinese di Aurora in cui è stata svolta l'attività di tirocinio.

Altro elemento fondamentale del processo educativo secondo Freire è la dialettica fra azione e riflessione, teoria e pratica, mezzi e fini, sé e società, sia a livello cognitivo che sociale, descrivendola in termini di un dialogo che non ha una natura gerarchica, ma orizzontale: c'è fiducia reciproca fra le parti, avendo come obiettivo la trasformazione migliorativa del contesto in cui si vive. È da questo incontro che nascono le occasioni di apprendimento e di servizio. Tale dialogo è ciò che ha guidato il workshop 'Rigenerare le periferie: l'università entra nel quartiere' in cui la spontaneità dei bambini è stata fondamentale per gli studenti universitari per concepire l'intervento migliorativo più efficace.

La cornice teorica offerta da Freire mostra quindi un *Service Learning* in grado di generare una consapevolezza riflessiva e critica in tutti i soggetti coinvolti, di incoraggiare una prassi che attraverso azione e riflessione promuova la piena umanità per tutti, di aiutare gli studenti a individuare i bisogni della comunità che siano connessi ai contenuti disciplinari, di dialogare con i soggetti della comunità per definire problemi e azioni, di impegnarsi attivamente intorno a questioni politiche, sociali, economiche che l'esperienza rivela e che diventano strumenti di coscientizzazione, di contribuire alla trasformazione della società.

Secondo Aldo Capitini (1967) la scuola deve mirare a 'formare una capacità di giudizio, di utilizzazione, di considerazione oggettiva e razionale dei dati stessi'. È una scuola in

costante rapporto con la comunità, in grado di coltivare legami fra locale e globale, e ciò caratterizza anche i Corsi di Laurea in Urbanistica.

Una scuola così concepita assume il compito non solo di formare delle professionalità utili alla società, ma, realizzando il metodo della ricerca, del dialogo e attivando forme di autonomia, è in grado di agire concretamente in un'ottica di servizio per lo sviluppo della comunità, uscendo dal suo mondo spesso chiuso e 'depositario' della conoscenza. Su questa scia, anche l'esperienza di Danilo Dolci rivela il profondo bisogno di superare il distacco fra scuola e vita in una prospettiva trasformativa, realizzando legami fra centri educativi e problemi della comunità. Questo principio si concretizza in diverse esperienze intraprese negli anni più recenti da alcune università in Europa e in America finalizzate alla creazione di spazi fisici di incontro tra Università e territorio, come nel caso del laboratorio urbano AuroraLAB presso cui è stata svolta l'esperienza di tirocinio.

Tuttavia, due critiche continuano a limitare l'efficacia del *Service Learning*: la prima è che tale approccio incoraggia gli studenti a 'fare del bene', ma spesso non riesce a generare borse di studio significative o a sviluppare capacità di pensiero critico (Boyer 1990; Kendall 1990; Dorsey 2001), perché le strutture del pensiero sono le forme attraverso le quali si organizzano le percezioni per dotare di senso il mondo, quindi è normale che ci sia pieno interesse a mantenerle più stabili possibile. In secondo luogo, esso è pensato per far sentire gli studenti come se stessero aiutando gli altri, ma nella migliore delle ipotesi creano benefici limitati a breve termine per le comunità al di fuori dell'accademia (Illich 1990 [1968]; Cantor 1997; Skop 2008; Stoecker e Tryon 2009). È quanto si riscontra nell'ambito dell'esperienza di tirocinio svolta nel quartiere Aurora presso la Scuola Primaria 'G. Parini' dove l'intervento migliorativo di urbanistica tattica, per sua stessa definizione, ha una durata temporanea.

Dalle considerazioni di carattere teorico espresse da diversi autori emerge l'importanza del *Service Learning*, in

particolare per i *planner* che, per meglio comprendere e lavorare per garantire il diritto alla città, non possono pensare di studiare i fenomeni a distanza, ma devono necessariamente fare esperienza sul campo per poter comprendere fino in fondo il senso della città sostenibile e inclusiva a cui tende l'obiettivo 11 dell'Agenda 2030. Per questo motivo gli insegnamenti accademici che si occupano di progettazione dedicano una fase iniziale all'analisi del contesto territoriale in cui si va ad agire, prevedendo spesso un sopralluogo nell'area di studio.

Tale approccio, tuttavia, per essere davvero efficace, necessita di adeguata costruzione e programmazione. Per fare ciò sarebbe auspicabile una maggiore consapevolezza e conoscenza pedagogica da parte dei docenti, poco avvezzi alle novità, continuando a concepire un approccio educativo di tipo tradizionale. Ma non basta: attraverso l'esperienza sul campo entrano in gioco anche altri valori, come la solidarietà o il saper ascoltare, per cui, se non si è predisposti, occorre molta pratica. In questo senso, l'approccio del *Service Learning* rappresenta una valida palestra, e l'esperienza formativa svolta presso il laboratorio urbano AuroraLAB, caratterizzata da un continuo incontro con 'l'altro', ha contribuito al formarsi di una maggiore consapevolezza circa i valori di riferimento necessari per svolgere una professione a servizio della comunità.

8. Riferimenti bibliografici

8.1. Bibliografia

- Associazione Nazionale Urbanisti, Pianificatori Territoriali e Ambientali, *L'osservatorio Assurb 2006-2015*, 2016, *Cosa pensano gli urbanisti*, Urbanistica informazioni, 2016, <http://www.urbanisti.it/images/DOCUMENTAZIONE PDF/PUBBL LIBRI ASSURB BOOK Osserv-Assurb-2016-2016 G-De-Luca-Vari-autori 2016.pdf>
- Astin, A., Sax L., How undergraduates are affected by service participation in *'Journal of College Student Development'*, 1998, 39, pp. 251-263
- Astin A. W., Vogelgsang L. J., Ikeda E. K., Yee J. A., *How Service Learning Affects Students* (Los Angeles: UCLA Higher Education Research Institute), 2000, [http://www.gseis.ucla.edu/heri/service learning.html](http://www.gseis.ucla.edu/heri/service%20learning.html)
- AuroraLAB, *Aurora: a sud di Torino Nord. Rapporto di ricerca*, 2020, <https://www.auroralab.polito.it/>
- AuroraLAB, *Sguardi su Aurora: Tra centro e periferia*, 2020, <https://www.auroralab.polito.it/>
- Balocco P., *Aurora, Rossini, Regio Parco. I territori oltre Dora*, Graphot Editore, Torino, 2013
- Belingardi C., *Diritto alla città e beni comuni*, in *'Contesti. Città, Territori, Progetti'*, 2017, 1:2, pp. 66-81
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1988
- Bertolini P., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1993
- Billig S. H., Jesse D., Grimley M., Using Service-Learning to promote character education in a large urban district in *'Journal of Character Education'*, 2008, 6:1, pp. 21-34
- Bocco A., *Il fiume di Torino. Viaggio lungo la Dora Riparia*, Città di Torino, 2010
- Bok D., Universities have an obligation to help students learn how to lead ethical, fulfilling lives, in *'Chronicle of Higher Education'*, 27 April 1988, p. B4

Boyer E. L., *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, Princeton, New Jersey: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990

Brail S., Quantifying the Value of Service-Learning: A Comparison of Grade Achievement Between Service-Learning and Non-Service-Learning Students, in '*International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*', 2016, 28:2, pp. 148-157

Bingle R. G., & Hatcher, J. A., Implementing service learning in higher education, in '*The Journal of Higher Education*', 1996, 67, pp. 221-239

Buckingham-Hatfield S., Student-community partnerships: advocating community enterprise projects in geography, in '*Journal of Geography in Higher Education*', 1995, 19:2, pp. 143-150

Butin, D., *Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*, New York, NY: Palgrave, 2010

Cahuas M. C., Levkoe C. Z., Towards a critical service learning in geography education: exploring challenges and possibilities through testimonio, in '*Journal of Geography in Higher Education*', 2017, 41:2, pp. 246-263

Cantor J. A., *Experiential Learning in Higher Education: Linking Classroom and Community*, ASHE-ERIC Higher Education Report, Washington, D.C.: Graduate School of Education and Human Development, George Washington University, 1997

Capitini, A., *Educazione aperta 1*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1967

Colbeck C. L., Merging in a seamless blend: How faculty integrate teaching and research, in '*Journal of Higher Education*', 1998, 69:6, pp. 647-671

Colby A., Ehrlich T., Beaumont E., Stephens J., *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility* (San Francisco: Jossey-Bass), 2003

Comune di Torino, Divisione Edilizia Residenziale Pubblica e Periferie, *Periferie il cuore della città, Le aree di intervento*, Torino, 2006,
<http://www.comune.torino.it/rigenerazioneurbana/documentazione>

/aree intervento 2006.pdf

Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Vol. 3: Le tecniche qualitative*, Il Mulino, Bologna, 2015

Costa G., Stroschia M., Zengarini N., Demaria M. (a cura di), *40 anni di salute a Torino. Spunti per leggere i bisogni e i risultati delle politiche*, Inferenze, Milano, 2017, <https://www.epiprev.it/40-anni-di-salute-torino-spunti-leggere-i-bisogni-e-i-risultati-delle-politiche>

Culcasi I., *Identità e educazione: l'eredità pedagogica di Paulo Freire e le potenzialità del Service-Learning*, in *'Pedagogia e Vita'*, 2020, 1, pp. 25-44

Culcasi, I., Cinque M., *L'impatto del Service-Learning universitario: il progetto Hope. Excellence and Innovation in Learning and Teaching - Open Access*, 2021, 6:1, pp. 136-151

Cushman E., *The public intellectual, service learning, and activist research*, *College English*, 1999, 61:3, pp. 328-336

Dassi S., Testore C. (a cura di), *Studi d'artista. I luoghi di produzione dell'arte. La città oltre la Dora*, Sagep Editori, Genova, 2017

Davico P., Devoti C., Lupo G.M., Viglino M., *La storia della città per capire il rilievo urbano per conoscere borghi e borgate di Torino*, Politecnico di Torino, 2014

De Beni M., *Prosocialità ed altruismo. Guida all'educazione socioaffettiva*, Erickson, Trento, 1998

Delogu M., *Il quartiere Aurora ieri e oggi*, Tesi di laurea triennale in Pianificazione territoriale, urbanistica e paesaggistica-ambientale, Politecnico di Torino, relatore Prof. Luca Davico, 2018, [http://www.immaginidelcambiamento.it/bibliografia/tesi di laurea](http://www.immaginidelcambiamento.it/bibliografia/tesi%20di%20laurea)

Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1973 (tit. or. *How we think*, 1933)

Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1992 (tit.or. *Democracy and education*, 1916)

Dorsey B., *Linking Theories of Service-Learning and Undergraduate Geography Education*, in *'Journal of Geography'*, 2001, 100:3, pp. 124-132

Eflin J. A., Sheaffer A. L., *Service-learning in Watershed-based Initiatives: Keys to Education for Sustainability in*

Geography?, in *'Journal of Geography'*, 2006, 105:1, pp. 33-44

Eyler J., What do we most need to know about the impact of service-learning on student learning?, in *'Michigan Journal of Community Service Learning'* Special Issue (Fall), 2000, pp. 11-17

Eyler J., Giles D. E., Jr., *Where's the Learning in Service-learning?*, San Francisco: Jossey-Bass, 1999

Eyler J. S., Giles D. E., Stenson C. M., Gray C. J., *At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, institutions and communities*, 2001, http://www.cornpact.org/resource1_aag.pdf

Felten P., Clayton P. H., *Service-learning. New Directions for Teaching and Learning*, 2011, pp. 75-84

Fiorin I., Culcasi I., Se faccio, capisco. La proposta pedagogica del Service Learning, in *'Dirigere Scuole'*, 2017, 3:2, pp. 31-40

Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1973 (tit. or. Educação como prática da liberdade, 1967)

Furco A., Billing S.H., *Service-Learning: the Essence of the Pedagogy*, Connecticut: Information Age Publishing, 2001

Governa F., Citta e processi di urbanizzazione, fra tendenze e modelli, in *'Scienze del Territorio'*, 2015, 3, pp. 68-77

Governa F., Rossignolo C., Saccomani S., Le molte periferie della città post-industriale, in L. Fregolent (a cura di), *'Periferia e periferie'*, Aracne, Roma, 2008, pp. 440-477

Grabbatin B., Fickey A., Service-Learning: Critical Traditions and Geographic Pedagogy, in *'Journal of Geography'*, 2012, 111:6, pp. 254-260

Holland B.A., *A comprehensive assessment model for assessing Service-Learning and community university partnership. New Directions for Higher Education*, 2001, 114, pp. 51-60

Howkins E.J., Ewens A., *How students experience professional socialization*, *Nursing Studies*, 1999, 35, pp. 41-49

Illich I., To hell with good intentions, in *'Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service'*, ed. J. Kendall, Raleigh, North Carolina: National Society for Internships and Experiential Education, 1990 [1968], pp. 314-320

Jameson J., Clayton P., Ash S., Conceptualizing and assessing academic learning in service learning in Clayton P., Bringle R., Hatcher J. (Eds.) *'Research on Service Learning: Conceptual Frameworks and Assessment'*, Sterling, VA: Stylus, 2013, 2A, pp. 85-110

Jones S. R., *The underside of service learning. About Campus*, 2002, September-October, pp. 10-15.

Keen C., Hall K., Engaging with difference matters: Longitudinal student co-curricular servicelearning programs, in *'Journal of Higher Education'*, 2009, 80:1, pp. 59-79

Kendall J. C., *Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service*, Raleigh, North Carolina: National Society for Experiential Education, 1990

Kuhlmann G., *Rules of engagement, Spectator*, 2006, winter, 8

Mabry J. B., Pedagogical variations in servicelearning and student outcomes: How time, contact and reflection matter, in *'Michigan Journal of Community Service Learning'*, 1998, 5, pp. 32-47

Magnone, M., Garavini D., Bergamin E., Vespa F., *L'altra Torino. 24 centri fuori dal centro Percorsi inediti in una città a 24 centri*, Espress Editori, Torino, 2011

Mahon M., Conway T., Farrell M., McDonagh J., *Service Learning As A Means To Develop Geography Graduates' Professional Identity.*, in *'All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education'*, 2020, 12:1, pp. 1-20

Million A., Parnell R., The Educative Planner, in *'The Planning Review'*, 2017, 53:2, pp. 78-79

Mitchell T.D., Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models, in *'Michigan Journal of Community Service Learning'*, 2008, 14:2, pp. 50-65

Mohan J., Thinking local: Service-learning, education for citizenship and geography, in *'Journal of Geography in Higher Education'*, 1995, 19:2, pp. 129-42

Pain R., Commentary: Working across distant spaces: Connecting participatory action research and teaching, in *'Journal of Geography in Higher Education'*, 2009, 33:1, pp. 81-87

Paone S., La città fra marginalità ed esclusione sociale., in *'Società Mutamento Politica: Rivista Italiana di Sociologia'*, 2011, 1. 10.13128/SMP-9280.

Pastore F., Ponzio I. (a cura di), *Concordia Discors. Convivenza e conflitto nei quartieri di immigrazione*, Carocci Editore, Roma, 2012

Pribbenow D. A., The Impact of Service-Learning Pedagogy on Faculty Teaching and Learning, in *'Michigan Journal of Community Service Learning'*, 2005, 11:2, pp. 25-38

Rosenberger C., Beyond Empathy: developing critical consciousness through Service Learning, in *'O'Grady, C. R. (eds.), Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities'*, Routledge, New York, 2000, pp. 23-43

Rossa C., Terza missione e Service Learning nel modello delle cattedre, in *'Revista ComSertões'*, 2020, 8:1, pp. 101-113

Rossignolo C., Il fenomeno urbano e la città contemporanea, in Governata F. e Memoli M. (a cura di), *'Geografie dell'urbano. Spazi, politiche, pratiche della città'*, Carocci, Roma, 2011, pp. 23-41

Saccomani S., *Rigenerazione urbana e periferie, guardando Torino. Contraddittorietà e frammentazione*, Archivio di Studi Urbani e Regionali, 2019, 125, pp. 26-46

Saltmarsh J., Education for critical citizenship: John Dewey's contribution to the pedagogy of community service learning, in *'Michigan Journal of Community Service Learning'*, 1996, 3:1, pp. 13-21

Sassen S., *The Global City New York, London, Tokyo.*, Princeton University Press, 1991

Selmo L., Service-Learning e l'eredità pedagogica di Paulo Freire, in Colazzo S., Ellerani P., (a cura di), *'Service Learning: tra didattica e terza missione'*, Università di Salerno, Salerno 2018, cfr., pp. 95-96

Semi G., Il quartiere che (si) distingue. Un caso di 'gentrification' a Torino, in *'Studi culturali'*, 1:1, pp. 83-108

Skop E., Creating field trip-based learning communities, in *'Journal of Geography'*, 2008, 107:6, pp. 230-235

Stoecker R., Tryon E. A. H. A., *The Unheard Voices: Community Organizations and Service Learning*, Philadelphia: Temple University Press, 2009

Stokowski P. A., Languages of place and discourses of power: Constructing new senses of place, in *'Journal of Leisure Research'*, 2002, 34, pp. 368-382

Stukas A. A., Clary G. E., Snyder M., Service learning: Who benefits and why, in *'Social Policy Report'*, 1999, 8:4, pp. 1-22

Sulentic Dowell M. M., Academic Service Learning as Pedagogy: An Approach to Preparing Preservice Teachers for Urban Classrooms, in *'Journal of Teaching and Learning'*, 5, 2008

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2019), *World Urbanization Prospects 2018: Highlights (ST/ESA/SER.A/421)*

United Nations, Conferenza Habitat III - New Urban Agenda 'Quito Declaration on Sustainable Cities and Human Settlements for All', 2016

United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2019). *World Urbanization Prospects: The 2018 Revision (ST/ESA/SER.A/420)*. New York: United Nations.

Vigilante A., Il service learning: come integrare apprendimento ed impegno sociale, in *'Educazione Democratica'*, anno IV, n. 7, gennaio, 2014, pp. 155-193

Westheimer J., Kahne J., *Report to the Surdna Board*, New York: Surdna Foundation, 2000

Witham Bednarz S., Chalkley B., Fletcher S., Hay I., Le Heron E., Mohan A., Trafford J., Community Engagement for Student Learning in Geography, in *'Journal of Geography in Higher Education'*, 2008, 32:1, pp. 87-100

Yarwood R., Geography, citizenship and volunteering: some uses of the higher education Active Community Fund in geography, in *'Journal of Geography in Higher Education'*, 2005, 29:3, pp. 355-368

Zangola M., *Il disagio giovanile nelle periferie di Torino*, Arcidiocesi di Torino, 2019, https://www.diocesi.torino.it/wp-content/uploads/2019/06/Zangola_RICERCA_disagio_giovanile_periferie_Torino_giu2019.pdf

Zlotkowski E., A service learning approach to faculty development, in Rhoads A., Howard J. P. F. (Eds.), 'Academic service learning: A pedagogy of action and reflection', San Francisco: Jossey-Bass, 1998, pp. 81-89

8.2. Sitografia

AUDIS, <http://audis.it/dall-italia-e-dal-mondo/quito-nell-ambito-di-habitat-iii-approvata-la-nuova-agenda-urbana/>

(ultima consultazione: 18 maggio 2022)

AuroraLAB, <https://www.auroralab.polito.it/il-laboratorio-urbano-auroralab> (ultima consultazione 18 giugno 2022)

AuroraLAB, <https://www.auroralab.polito.it/il-network> (ultima consultazione 18 giugno 2022)

AuroraLAB, <https://www.auroralab.polito.it/> (ultima consultazione 16 agosto 2022)

Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite, <https://unric.org/it/un-75-i-grandi-temi-una-demografia-che-cambia/> (ultima consultazione 22 luglio 2022)

CON-fusioni, <https://con-fusioni.jimdofree.com/articoli-e-recensioni/freire-dal-contesto-brasiliano/> (ultima consultazione 23 luglio 2022)

Dipartimento federale degli affari esteri DFAE, <https://www.eda.admin.ch/agenda2030/it/home/agenda-2030/die-17-ziele-fuer-eine-nachhaltige-entwicklung/ziel-11-staedte-und-siedlungen-inklusive-sicher.html> (ultima consultazione 29 luglio 2022)

Dipartimento federale degli affari esteri DFAE, <https://www.eda.admin.ch/agenda2030/it/home/agenda-2030/globaler-kompass-fuer-nachhaltige-Entwicklung.html> (ultima consultazione 29 luglio 2022)

EuroInnovazione.eu, <http://euroinnovazione.eu/habitat-iii-una-citta-per-tutti/> (ultima consultazione: 18 maggio 2022)

EuroInnovazione.eu, <http://euroinnovazione.eu/diritto-alla-citta/> (ultima consultazione 28 luglio 2022)

Fare l'Europa, <https://maurovarottoblog.com/2016/11/18/una-citta-per-tutti-le-agende-urbane-delle-nazioni-unite-e-dellunione-europea/> (ultima consultazione 20 luglio 2022)

Giovaniemissione.it, <http://www.giovaniemissione.it/centro-documentazione-freire/1430/alla-scoperta-di-paulo-freire-nella-pedagogia-attuale/> (ultima consultazione 23 luglio 2022)

Green.it, <https://www.green.it/sviluppo-sostenibile-onu-nuova-agenda-urbana/> (ultima consultazione 22 luglio 2022)

Laboratorio di Città Corviale, <https://laboratoriocorviale.it/> (ultima consultazione 20 giugno 2022)

Laboratorio di Studi Urbani Territori dell'Abitare, <https://sites.google.com/a/uniroma1.it/laboratorio-studi-urbani-dicea/home> (ultima consultazione 27 giugno 2022)

Liceo Veronica Gambarà, <https://www.liceogambarà.edu.it/sites/default/files/articoli/2020-2021-service-learningvalutazione.pdf> (ultima consultazione 27 luglio 2022)

MAPPING SAN SIRO, <http://www.mappingsansiro.polimi.it/> (ultima consultazione 27 luglio 2022)

Pandora Rivista, <https://www.pandorarivista.it/articoli/la-citta-globale-saskia-sassen/> (ultima consultazione 28 luglio 2022)

Polisocial, <http://www.polisocial.polimi.it/it/off-campus/> (ultima consultazione 24 giugno 2022)

Polisocial, http://www.polisocial.polimi.it/wp-content/uploads/2017/03/Q4_i_quaderni_di_Polisocial_Mapping-San-Siro.pdf (ultima consultazione 29 luglio 2022)

Politecnico di Torino, https://didattica.polito.it/laurea_magistrale/pianificazione/it/il_nostro_corso (ultima consultazione 20 luglio 2022)

Politecnico di Torino, <https://www.pianostrategico.polito.it/> (ultima consultazione 16 agosto 2022)

Sociologicamente.it, <https://sociologicamente.it/il-diritto-alla-citta-da-lefebvre-alla-smart-city/> (ultima consultazione 22 luglio 2022)

Treccani, [https://www.treccani.it/enciclopedia/urbanizzazione %28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/urbanizzazione-%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/) (ultima consultazione 22 luglio 2022)

Turismo.it, <https://www.turismo.it/oltreconfine/articolo/art/titolo-id-21076/> (ultima consultazione 31 maggio 2022)

Ufficio federale delle abitazioni UFAB,
<https://www.bwo.admin.ch/bwo/it/home/wohnungspolitik/internationale-aktivitaeten/un-habitat-iii.html> (ultima consultazione: 18 maggio 2022)

Urbanfile, <https://blog.urbanfile.org/2019/09/30/milano-quarto-cagnino-inaugurazione-nuovo-intervento-tattico-piazza-della-cooperazione/> (ultima consultazione 31 maggio 2022)

Wikipedia, https://it.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire (ultima consultazione: 30 maggio 2022)

Wikipedia, <https://it.wikipedia.org/wiki/Superkilen> (ultima consultazione 31 maggio 2022)

Wikipedia, https://en.wikipedia.org/wiki/Habitat_III (ultima consultazione 20 luglio 2022)

Wikipedia,
[https://it.wikipedia.org/wiki/Obiettivi di sviluppo sostenibile](https://it.wikipedia.org/wiki/Obiettivi_di_sviluppo_sostenibile)
[e](https://it.wikipedia.org/wiki/Obiettivi_di_sviluppo_sostenibile#cite_note-1) (ultima consultazione 20 luglio 2022)

Wikipedia,
[https://it.wikipedia.org/wiki/Obiettivi di sviluppo sostenibile](https://it.wikipedia.org/wiki/Obiettivi_di_sviluppo_sostenibile#cite_note-1)
[e#cite note-1](https://it.wikipedia.org/wiki/Obiettivi_di_sviluppo_sostenibile#cite_note-1) (ultima consultazione 29 luglio 2022)

Youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=r9AzC2l6er4> (ultima consultazione 31 maggio 2022)