

ESPERIENZE

Creare un contesto di apprendimento per lo sviluppo sostenibile, potenziando la coesione sociale: analisi di un'esperienza.

Creating a learning environment for sustainable development, enhancing social cohesion: analysis of an experience.

Sabina Falconi, Università degli Studi di Firenze.

ABSTRACT ITALIANO

Partendo dall'assunto che il patrimonio culturale immateriale è una risorsa strategica per i territori (European Commission, 2014) e rappresenta un modo per aumentare la consapevolezza e la responsabilità personale di appartenere ad un determinato luogo (Unesco, 2015), con delle specifiche valenze educative (Del Gobbo, Torlone, Galeotti, 2018), è stato costruito un progetto che mira a produrre un processo di *community development* (Craig, 2016), in grado di innescare un agire dinamico sul patrimonio culturale immateriale, rendendolo strumento per rispondere ai bisogni sociali (Colazzo, Manfreda 2019).

ENGLISH ABSTRACT

Starting from the assumption that Intangible Cultural Heritage is a strategic resource for the territories (European Commission, 2014) and represents a way to increase the awareness and personal responsibility of belonging to a specific place (Unesco, 2015), with specific values educational activities (Del Gobbo, Torlone, Galeotti, 2018), a project was built that aims to produce a community development process (Craig, 2016), capable of triggering a dynamic action of cultural heritage, making it a tool to respond to social needs (Colazzo, Manfreda, 2019).

Introduzione

Il progetto biennale, in due edizioni, E-state con competenza e Competenze 2030 è stato finanziato dal bando E-STATE INSIEME della Fondazione Cassa di Risparmio di Firenze. Per entrambi gli anni il bando prevedeva che le azioni del progetto dovessero svolgersi nel periodo estivo, in stretta collaborazione con le scuole sia per recuperare il *learning loss* (Kuhfeld, 2019) attraverso il miglioramento delle competenze di base e psico sociali (Sala et al., 2020) sia per favorire il successo scolastico.

La prospettiva in cui è stato modellato e realizzato il progetto è stata quella di rispondere ai bisogni sociali della comunità (Phills et al., 2008, p. 36) con l'obiettivo di favorire la costruzione di *heritage communities* (EC, 2005) che diventassero anche uno strumento prezioso di progettazione curricolare ed extracurricolare, educativa e organizzativa tra scuola, famiglie e comunità locale (Capaldo, Rondanini, 2015). Al centro delle attività del progetto è stato inserito l'*Immaterial Cultural Heritage* (ICH).

Con queste premesse il progetto è stato strutturato per rispondere ad una specifica domanda, ovvero come costruire processi di *community development* in grado di dinamicizzare il patrimonio culturale anche in funzione del renderlo un driver per lo sviluppo sostenibile (EC, 2014). In tal senso il progetto ha avuto come obiettivi lo sperimentare forme di aggregazione sociale in grado di sollecitare l'uso creativo e personale del patrimonio culturale; il creare dispositivi che rafforzassero gli obiettivi del lavoro di rete tra scuola e organizzazioni del terzo settore in funzione di promuovere l'adozione di obiettivi di apprendimento che, attraverso l'ICH, fossero in grado di lavorare sulla sostenibilità.

Immateriale Cultural Heritage e sostenibilità

L'Immaterial Cultural Heritage, può aumentare sia il senso di appartenenza a una comunità locale sia il senso di coesione e solidarietà (Colazzo, Patera 2018; Colazzo, Manfreda 2019; Del Gobbo, Torlone, Galeotti, 2018). Il sentire di appartenere a una comunità coesa e solidale è considerato un driver per promuovere l'impegno delle persone ad agire in difesa del clima e nell'ottica di realizzare una società sostenibile (Potts, 2021, p. 26). Per tale premessa le comunità costruite intorno all'ICH lavorano anche su processi culturali e partecipativi che promuovono la concretizzazione degli obiettivi dell'Agenda 2030 (Del Gobbo, Torlone, Galeotti 2018, pp. 27-29; EC, 2015).

Nell'ultimo decennio c'è stata una consapevolezza crescente di quanto il patrimonio culturale, soprattutto quello immateriale, sia centrale per il raggiungimento degli obiettivi per lo sviluppo sostenibile (Unesco 2019).

Inoltre l'importanza crescente dell'ICH come un sapere integrato all'educazione allo sviluppo sostenibile (ESD) sta diventando presente anche nella formazione degli insegnanti per quanto riguarda i temi della sostenibilità (Unesco, 2019, p. 6). Ciò apre scenari che contribuiscono a potenziare la valenza dell'ICH in quanto si mostra che può contribuire a trasformare la scuola in un laboratorio sociale (Dewey, 1919) e in un luogo per imparare ad esercitare la cittadinanza poiché è un sapere che, soprattutto se correlato alle competenze per la sostenibilità, può rendere gli studenti maggiormente capaci di integrare il conoscere con l'agire nell'attuale contesto sociale, complesso e in rapida trasformazione.

Insieme alle azioni di educazione formale, l'Unesco prevede anche la necessità di compiere azioni sul livello dell'educazione informale (Unesco, 2019, p. 9) proprio in funzione di costruire processi partecipativi dal basso, in seno a persone che si sentono parte di una comunità. Il senso di comunità, secondo McMillan e Chavis (1986), è costruito attraverso *l'appartenenza*, che esprime il senso di esistere ed essere parte di una comunità reale; ma anche attraverso *il potere*, inteso come la capacità di una comunità di esercitare la propria influenza (e quindi anche il potere di autodeterminazione e di decisione nelle scelte) e attraverso *la soddisfazione dei bisogni sociali e relazionali*. In ultimo, il senso di comunità è definito dall'autore attraverso *la connessione emotiva* che crea tra i partecipanti, anche attraverso la condivisione di simboli e la condivisione di eventi. In tal senso se la comunità condivide, crea o sperimenta forme di ICH, l'ICH diventa capacitante

per le persone ed il contesto e rende possibile agire per la competenza del “vivere la sostenibilità”.

Vivere la sostenibilità è la prima competenza del GreenComp (Bianchi et al, 2022), il framework di competenze per costruire le Green Skills. Questo framework ha l’obiettivo di permettere agli individui di pensare in modo tanto olistico da essere in grado di mettere in discussione le visioni del mondo alla base del nostro attuale sistema economico e di incoraggiare ad agire, individualmente e con gli altri, per trasformare la nostra società e plasmare un futuro sostenibile per tutti . Inoltre prevede che le persone diventino “agenti etici” del cambiamento e in grado di sviluppare un pensiero sistemico. In questo quadro, Vivere la sostenibilità, è una competenza inserita nella prima delle 4 aree che lo compongono, ed è definita come una meta competenza , poiché il suo scopo primario non è quello di insegnare valori specifici, ma far capire che i valori sono costruiti e le persone possono scegliere quali sono i valori a cui dare priorità nella loro vita.

Immaterial Cultural Heritage e processi di educazione

Le comunità territoriali, costruite su meccanismi aggregativi che vogliono agire in funzione del potenziamento del capitale sociale dei territori, fondano processi identitari che sono in grado di modificarsi nel tempo e esercitare un *agency trasformativa* del contesto, rendendolo più rispondente ai bisogni della comunità e dei suoi membri (Arcidiacono, 2016; Colazzo, Patera 2018.). Quando hanno al centro l’ICH sono in grado di dare dinamicità al patrimonio culturale attraverso l’agire (Manfreda, 2021).

La strategia educativa comune all’approccio ICH e all’ ESD per supportare l’apprendimento di queste comunità territoriali rientra nella logica del *community development*. Il *community development* è principalmente un processo di coinvolgimento di cittadini, organizzazioni e istituzioni locali per lo sviluppo di capacità volte a risolvere problemi socio-economici in maniera autonoma (Craig et al., 2008).

I contesti di istruzione formale possono essere centrali per favorire i processi di *community development*, sia perché possono catalizzare bisogni coinvolgendo la comunità (Unesco, 2019 p. 12), sia perché possono integrare negli obiettivi di apprendimento disciplinari un visione complessa dei processi del territorio.

L’ICH può aiutare quindi sia le scuole a prendere consapevolezza delle proprie risorse e della propria responsabilità educativa.

Contesto dell’ esperienza e partecipanti

Al fine di rispondere al bando si è innescato un processo *cross-sector fertilization* (Phills et al., 2008 - p. 40), per cui, partendo dalle istituzioni scolastiche (Phills et al., 2008 - p. 36) con un utilizzo congiunto di risorse pubbliche e private, è stato costruito un approccio dove al centro ci fossero processi come lo scambio di idee e valori per creare “nuove relazioni sociali e collaborazioni” (Murray et al., 2010 - p. 3) e, nello specifico, per cercar di “aumentare la capacità di agire della società” (ibidem) attraverso l’utilizzo dell’ ICH.

Questo anche in funzione del fatto che oramai, in vari documenti internazionali (EC, 2015, UNESCO / UNDP, 2013) “l’approccio *multi-stakeholders* è considerato un fattore fondamentale” (Del Gobbo, Torlone, Galeotti, 2018 p.27).

I due Istituti Comprensivi (IC) coinvolti nel progetto da tre organizzazioni dell’economia sociale (1) sono stati quello di Greve in Chianti e di Impruneta, che coprono un esteso territorio a Sud della Città Metropolitana di Firenze. Nella seconda edizione del progetto, sono stati coinvolti anche i Comuni dei due territori. Il numero dei beneficiari coinvolti nel progetto nei due anni è di 230 persone, di cui 80 studenti di target 8-13, 140 genitori, 10 insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado. Più della metà dei partecipanti risultava rientrare nella categoria BES.

In merito ai bisogni del territorio e dei cittadini è stata svolta una raccolta dati attraverso i documenti istituzionali delle scuole (Rapporti di Autovalutazione (RAV); Progetti Triennali dell’Offerta Formativa (PTOF)) che sono stati approfonditi con interviste in profondità ai dirigenti scolastici e da un’analisi comparativa con i dati della zona di riferimento raccolti dai PEZ (Piani educativi zonali). Infine è stato svolto un focus group tra organizzatori e scuole per definire i bisogni percepiti ed indagare i bisogni emersi dalle “schede di accoglienza” (questionari) compilate da genitori e dagli studenti, a cui sono seguiti colloqui individuali di approfondimento con famiglie e studenti.

Dai Rav delle due scuole è stata rilevata un’utenza non omogenea: da una parte famiglie supportive e sufficientemente ricche, dall’altra famiglie vulnerabili sotto il profilo, economico, sociale e spesso culturale, sia per titolo di studio sia perché provenienti da culture altre. Sebbene entrambe le scuole abbiano percorsi specifici di inclusione, in linea con i dati dei PEZ (Presidi Educativi zonali) dei territori presi in esame, negli ultimi due anni vi è stato un aumento del 36.3% di presa in carico degli studenti da parte dei servizi sociali, anche in funzione della precedente situazione pandemica. E’ stata inoltre rilevata una partecipazione media genitoriale all’elezione degli organi collegiali del 6%, inferiore alla media del territorio (intorno al 18%). Dall’analisi dei PTOF delle due scuole si è rilevato un tasso di immigrazione che varia dal 20% sul territorio di Greve al 17% nell’IC Impruneta. Si rivela inoltre un bisogno, in entrambi gli Istituti di fornire occasioni che rafforzino l’inclusione e la cittadinanza attiva.

Dai colloqui con i due Dirigenti è stato rilevato che i due anni pandemici hanno avuto conseguenze per tutti gli alunni e in particolar modo per i soggetti più vulnerabili, le cui famiglie hanno aumentato povertà economica. Ciò ha aumentato la povertà educativa e il modo di fruire della scuola (media di assenza per a.s. 2020-2022: 25 giorni). In tale contesto il divario di competenze si è particolarmente acuito tra le diverse classi sociali ed inoltre sono state compromesse le fragili reti informali tra genitori, per altro comunque costituite in maniera spontanea e ricalcanti le condizioni sociali di partenza. Esattamente come è avvenuto tra i minori, la diminuzione di occasioni di scambio e incontro ha facilitato un sostanziale isolamento delle famiglie più vulnerabili o processi di ghettizzazione sociale.

Le “scheda di accoglienza” da parte dei genitori vertevano sull’identificare i bisogni che percepivano avessero i figli rispetto alla dimensione apprenditiva; cognitiva; sociale; emotiva, sulla valutazione dei bisogni sociali della famiglia. Il colloquio è stato funzionale ad approfondire i bisogni sociali delle famiglie e la conoscenza del territorio. Rispetto agli

studenti è stato chiesto di compilare una scheda di accoglienza per indagare il rapporto con lo studio, oltre ciò sono stati svolti colloqui individuali rispetto all'impiego del tempo extrascolastico e alla conoscenza del territorio e delle sue tradizioni.

Attraverso un focus group che aveva come oggetto la discussione dei dati raccolti i rappresentanti delle scuole e rappresentanti delle organizzazioni del terzo settore hanno fatto emergere 12 bisogni, che sono stati suddivisi secondo 4 categorie

Il primo ambito, coinvolge la dimensione socio-relazionale della comunità e contiene

- Il bisogno di ridurre la povertà educativa
- Il bisogno di sviluppare pratiche di cittadinanza
- Il bisogno di aumentare la coesione sociale
- Il bisogno di cooperare

Il secondo ambito riguarda la dimensione comportamentale degli studenti

- Il bisogno di vivere l'estate e i momenti liberi in maniera costruttiva
- Il bisogno di fare esperienze
- Il bisogno di rafforzare e sviluppare la propria identità
- Il bisogno di sperimentare le proprie competenze

Il terzo ambito riguarda la mancanza di conoscenza del territorio da parte di famiglie e minori

- Il bisogno di conoscere il territorio e le sue tradizioni
- Il bisogno di vivere il territorio
- Il bisogno di sperimentare l'ICH

Infine è stato identificato il bisogno di permettere ai figli e ai genitori di ricostruire le reti sociali informali e allargarle.

La strategia di risposta ai bisogni e gli obiettivi del progetto

Al fine di rispondere a questi bisogni dalla scuola e dalle organizzazioni del terzo settore sono stati definiti, negoziati e esplicitati i vari obiettivi: l'obiettivo trasversale, che ha fondato l'intenzionalità dell'intervento, gli obiettivi di rete e gli obiettivi specifici per la costruzione delle attività.

L'obiettivo trasversale ai bisogni individuati è stato quello di costruire un contesto, capacitante, fatto primariamente di relazioni, che mettano al centro le persone e il loro potenziale, tanto da sperimentare il proprio modo di essere protagonisti.

Gli obiettivi di rete sono stati definiti su tre livelli:

Il primo è inerente il vivere un'avventura, sia per rispondere ai bisogni evolutivi del target 8-13, sia per sfidare i partecipanti, sia genitori che figli, a realizzare un breve spettacolo teatrale congiunto e mediato dai contenuti delle attività progettate. Il secondo è inerente a rafforzare e confrontarsi con la propria identità, proprio per supportare la costruzione delle competenze psicosociali (Life Skills) (Sala et al., 2020). Il terzo è inerente alla volontà di agire un contesto capacitante che fornisca occasioni per conoscere, vivere e rispondere alla complessità del territorio attraverso l'azione (GreenComp) (Bianchi et al., 2022).



FIG. 1 - BISOGNI EVOLUTIVI

Metodologia dell'intervento

In funzione di questi obiettivi sono state progettate le attività. Le azioni sono state suddivise in attività per la rete; attività per i minori; attività per le famiglie; attività per minori e famiglie.

Le attività per la rete sono state plurime. Durante l'intero progetto sono stati effettuati incontri di monitoraggio per avere una visione strategica del raggiungimento degli obiettivi. In fase di attuazione del progetto sono stati fatti 2 incontri con ciascun Istituto per definire forme di lavoro che potessero essere condivise e che potessero fornire informazioni utili agli insegnanti che poi avrebbero condotto il lavoro di educazione formale durante l'anno. Gli incontri sono serviti da momento di co-costruzione delle attività, degli strumenti di monitoraggio e delle forme di verifica del progetto.

Le attività per minori e famiglie sono state progettate attraverso tre grandi sfondi teorici: il costruttivismo, animazione sociale e l'educazione attiva. L'approccio costruttivista è stata utilizzato per orientare le azioni di *community development* in funzione dello sviluppo sostenibile poiché è ritenuta una delle pedagogie più funzionali (Boarin, 2022) a lavorare con l'ESD. L'animazione sociale ha specificato che i modi in cui si intende trasmettere contenuti inerenti l'ICH e *il learning ICH* e ha fornito la lente prospettiva attraverso cui scegliere i metodi con cui far fare, far divertire e far esprimere i partecipanti. Le metodologie dell'educazione attiva e del *learning by doing*, hanno avuto la finalità di rendere attivi i soggetti nella costruzione del sapere trasmesso e sono stati finalizzate all'aumento della partecipazione individuale, alla possibilità di valorizzare le diversità individuali e al lavorare insieme in un processo, a cui è stato dato più rilievo che al prodotto finale. Gli educatori, che hanno condotto le attività ponendosi da ponte tra le regole del contesto, le proposte, i comportamenti e i bisogni dei soggetti coinvolti. La conduzione delle attività è stata impostata per permettere ai partecipanti di essere co-costruttori attivi del significato del contesto.

Le attività hanno avuto valore in sé ma sono state funzionali a sviluppare strategie per la costruzione della comunità. Sono inoltre state contestualizzate attraverso uno sfondo

integratore ovvero, una storia raccontata giornalmente, reinterpretando leggende e tradizioni del luogo. Questo ha avuto una triplice funzione. La prima è stata quella di dare continuità alle attività giornaliere, creando un'attivazione di carattere emotivo e una logicità narrativa alle diverse azioni svolte giornalmente. La seconda in funzione era quella di rendere suggestivo il raccontare l'ICH, facendolo vivere e sperimentare con una dinamica esperienziale. In ultimo, essendo gli educatori anche maestri d'arte, hanno fatto vivere giornalmente un'esperienza culturale e artistica, le cui ricadute hanno agito sia nella direzione di rafforzare la motivazione alla partecipazione sia nella direzione di essere d'esempio sui modi con cui avrebbero potuto svolgere, loro stessi, lo spettacolo previsto nel bivacco di fine percorso. Inoltre le leggende e le tradizioni trattate venivano attualizzate e problematizzate con i temi inerenti lo sviluppo sostenibile territoriale.

Sono stati svolti percorsi di 66 ore per ciascun utente. I percorsi totali svolti nei due anni sono stati 9 per un totale di 594 ore. Per la fascia di età 8-10, per ogni percorso sono state previste 30 ore dentro le scuole secondarie di primo grado, con l'obiettivo anche di favorire un'elemento di continuità tra gradi scolastici. Rispetto alla continuità, inoltre, sono stati proposti momenti condivisi con il target superiore, rivolti alla conoscenza reciproca e a un costruttivo scambio di esperienza. 24 ore sono state invece previste nel centro delle Rose, dove oltre ad esserci un ampio spazio esterno sono presenti laboratori per la lavorazione del legno, della ceramica, musicali, teatrali e pittorici (che sono stati usati in maniera continuata) e un palco per gli spettacoli teatrali. Le restanti 6 ore sono state dedicate al fare gite che favoriscano la conoscenza del patrimonio culturale e naturalistico e attività mirate di *Learning Heritage*. Per la fascia di età 11-13, l'approccio e le attività, in linea con la fascia d'età, hanno avuto uno stile più avventuroso e le 66 ore di percorso sono state tutte svolte sul territorio, alla scoperta del patrimonio culturale e naturalistico. Per ognuno dei percorsi è stato poi prevista una festa finale, organizzata come bivacco, che servisse a rafforzare i legami, condividere un'esperienza, restituire il lavoro svolto e recitare insieme, genitori figli, nello spettacolo preparato nelle attività. Per le famiglie sono state strutturate 20 ore di attività per ogni percorso, divise in 4 moduli, due da svolgere tra adulti e due in compartecipazione con i figli. Le attività di soli adulti sono state svolte attraverso giochi di conoscenza e attività di condivisione per creare una comunità genitoriale dove i singoli potessero condividere le difficoltà e percepirlle collettive oltre che personali. Le attività invece, comuni ad adulti e minori, hanno riguardato il recitare insieme, sono state guidate da maestri di teatro e danza e strutturate prima per rafforzare il legame e poi mettere in scena l'ICH.

E' stata poi erogata una formazione specifica ai docenti che hanno aderito al progetto di 24 ore, 12 ore per edizione, dove per 12 delle quali sono stati trattati i temi dell'ICH e dell'ESD, costruendo momenti laboratoriali sperimentali che provassero ad integrare i contenuti proposti nelle discipline di riferimento.

Risultati e conclusioni

Il progetto ha promosso processi di community development in grado di dinamicizzare il patrimonio culturale, ma non è riuscito a farlo diventare un driver per lo sviluppo sostenibile (EC, 2014), poiché la comunità aveva ancora bisogno di sviluppare forme di

coesione sociale per agire collettivamente e lo sviluppo sostenibile, inteso come la coscientizzazione del proprio modo di pensare e comportarsi in funzione del bisogno delle comunità future, non è emerso come punto di arrivo. I dati di monitoraggio e valutazione raccolti infatti mostrano che sebbene l'utenza sia rimasta piacevolmente coinvolta da questo tipo di attività in grado di sollecitare l'uso creativo e personale del patrimonio culturale (definite "innovative", "divertenti", "capaci di farti scoprire cose di te e gli altri che non ti aspettavi") queste attività non sono state associate allo sviluppo sostenibile del territorio. Rispetto all'obiettivo di creare dispositivi che rafforzino gli obiettivi del lavoro di rete tra scuola e organizzazioni del terzo settore in funzione di promuovere l'adozione di obiettivi di apprendimento attraverso l'ICH in grado di lavorare sulla sostenibilità, sebbene il bisogno di formazione fosse sentito dagli insegnanti, al corso di formazione e agli eventi di coprogettazione, complici anche i mesi estivi di svolgimento del progetto, l'adesione degli insegnanti si è attestata al 4% degli insegnanti complessivi dei due Comprensivi. Maggior efficacia invece la hanno avuta gli output previsti dal progetto poiché la creazione di una documentazione condivisa tra scuola e extrascuola è stata costruita ed è stata sperimentata e in corso di modificazioni; la produzione dei 9 eventi realizzati da minori e famiglie ha avuto luogo e sono state rilanciate le reti informali già esistenti e ne sono state create di nuove, supportate da strumenti di condivisione tecnologici delle informazioni (da gruppi whatsapp, a canali facebook). Su queste pesa di nuovo la mancanza del coinvolgimento degli insegnanti, ma questo rimane sia uno dei limiti che la direzione per uno slancio futuro.

Nota

(1) Le tre organizzazioni che hanno creato una rete per rispondere a bando sono state La Cooperativa Sociale Le Rose; ASP Vivarium Chianti Sport; La cooperativa sociale Promopsi.

Bibliografia

Arcidiacono, C. (2016). "Psicologia ed economia di rete". In Arcidiacono C., Baldascino M., De Rosa A., Mosca M., Musella M., Natale A., Sbordone M.A.: *Local Design Network. Rete di economia sociale nelle terre di Don Pepe Diana*, LISt Lab, Roverto, pp. 33-45.

Bianchi, G., Pisiotis, U., Cabrera & Giraldez, M.,(2022). GreenComp. The European sustainability competence framework, Punie, Y. and Bacigalupo, M. editor(s). EUR 30955 EN. *Publications Office of the European Union*. Luxembourg. ISBN 978-92-76-46485-3,doi:10.2760/13286, JRC128040.

Boarin, P., & Martinez-Molina, A. (2022). Integration of environmental sustainability considerations within architectural programmes in higher education: *A review of teaching and implementation approaches*, *Journal of Cleaner Production*, Volume 342, 2022, 130989, ISSN 0959-6526. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.130989>.

Capaldo, N., & Rondadini, L. (2017). *Nuovi scenari della scuola italiana. Dalla legge 107 ai decreti attuativi*. Trento: Erikson.

Colazzo, S., & Manfreda, A. (2019). *La comunità come risorsa. Epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*. Roma: Armando editore.

Colazzo, S., & Patera, S. (2008). *Verso un'ecologia della partecipazione*. Melpignano: Amaltea.

- Craig, G., Mayo, M., Popple, K., & Taylor, K. (2011). *The Community Development Reader. History, Themes and Issues*. Bristol: The Policy Press.
- Craig, G., Popple, K., & Shaw, M. (2008). *Community Development in Theory and Practice: An International Reader*. Nottingham: Spokesman Books.
- Del Gobbo, G., Torlone, F., & Galeotti, G. (2018). *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*. Canterano (RM): Aracne editrice, ISBN:978-88-255-1433-9
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*, Macmillan, New York (tr. it. *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, 1949, p. 394).
- Emejulu, A. (2016). *Community Development as Micropolitics: Comparing Theories, Policies and Politics in America and Britain*. Bristol: Policy Press.
- European Commission (2005). *Convenzione quadro del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società*. <https://www.coe.int/web/culture-and-heritage/faro-convention>.
- European Commission (2014b). *Conclusions on cultural heritage as a strategic resource for a sustainable Europe*. <http://resources.riches-project.eu/wpcontent/uploads/2015/11/conclusion-cultural-heritage.pdf>.
- European Commission (2015). *European Commission, Getting cultural heritage to work for Europe. Report of the Horizon 2020 Expert Group on Cultural Heritage, Directorate-General for Research and Innovation*, Brussels 2015.
- European Commission (2019). *European Commission, 2018 European Year of Cultural Heritage, EuropeForCulture. European Framework for Action on Cultural Heritage, Commission Staff Working Document*. Publications Office of the European Union, Luxembourg 2019, doi:10.2766/949707
- European Commission (2008). *Report of High-Level Task Force on Social Cohesion. Towards an active, fair and socially cohesive Europe*. [http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/source/TFSC\(2007\)](http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/source/TFSC(2007))
- European Commission (2014a). *Council conclusions on participatory governance of cultural heritage* <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52014XG1223%2801%29>.
http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=31038&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
<http://www.unesco.org/culture/pdf/creative-economy-report-2013.pdf>
- ICCROM (2022) *Climate. Culture. Peace* Conference Report. <https://www.iccrom.org/it/publication/climateculturepeace-conference-report>
- Jones, P., Evans, J. (2008). *Urban Regeneration in the UK*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Kuhfeld, M. (2019). Surprising new evidence on summer learning loss. *Phi Delta Kappan* 101, 25–29 <https://doi.org/10.1177/0031721719871560>.
- Manfreda, A. (2016). Innovazione sociale e benessere della comunità: il caso di studio “Summer School di Arti Performative e Community Care” in Salento. *MeTis*, 06, 2016. DOI: 10.12897/01.00116.
- McMillan, D.W. (1996), “Sense of Community”, *Journal of Community Psychology*, 24(4), pp. 315-325. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(199610\)24:4<315::AID-JCOP2>3.0.CO;2](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(199610)24:4<315::AID-JCOP2>3.0.CO;2)
- Murray, R., Caulier-Grice, J., & Mulgan, G. (2010). *The open book of social innovation*. The Young Foundation, Nesta.

Phills, J.A., Deiglmeier K., & Miller, D. T. (2008). Rediscovering social innovation. *Stanford Social Innovation Review*, vol. 6, n. 4, 2008, pp. 34-43.

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-76-19418-7, doi:10.2760/302967, JRC120911.

UNESCO (1994). *World Heritage Education (WHE)*, 1994. <http://whc.unesco.org/en/wheducation/>.

UNESCO (2003), *Convention for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage*, 2003. <https://ich.unesco.org/en/convention>.

UNESCO (2010), *Education for All Global Monitoring Report*, 2010. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf>.

UNESCO (2011). *Culture and development*, 2011. <https://papersmart.unmeetings.org/media2/703216/statement-by-unesco-21b-.pdf>.

UNESCO (2015). *Policy Document for the Integration of a Sustainable Development Perspective into the Processes of the World Heritage Convention*. <https://whc.unesco.org/en/sustainabledevelopment/>

UNESCO (2019a). *Summary report Intersectoral meeting with Education Institutes and Programmes* <https://ich.unesco.org/doc/src/48763-EN.pdf>.

UNESCO (2019b). *Learning with Intangible Cultural Heritage for a Sustainable Future*. https://ich.unesco.org/doc/src/Learning_for_ICH_for_a_sustainable_future.pdf.

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>[Accessed 8/08/2022].

UNESCO. (2021). *Dichiarazione di Berlino sull'educazione allo sviluppo sostenibile* <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declaration-en.pdf>.

von Hippel, P. T., & Hamrock, C. (2019). Do test score gaps grow before, during, or between the school years? Measurement artifacts and what we can know in spite of them. *Sociological Science*, January 24, 10.15195/v6.a3 <http://dx.doi.org/10.15195/v6.a3>.