

Sviluppare l'imprenditività per creare nuovi immaginari di sviluppo e contrastare la povertà educativa

Maria Ratta

Developing enterprise competence to create new development imaginaries and counter educational poverty

Abstract

Educational poverty is a phenomenon that particularly affects the development of minors and countering it is a complex challenge. This study examines the role of the school and the territory in relation to this phenomenon and identifies the Community Educational Pact as a tool capable of promoting collaborative action between them through the design of Service Learning activities. These activities aim to develop entrepreneurial skills, which makes it possible to recognize the territory's potential and generate creative solutions to local problems. A case study is also presented, as a part of a wider research, involving fourth and fifth-grade students from a primary school in a small community in southeastern Salento. In the proposed workshop activity, the children's knowledge of their own territory became a starting point for reimagining and creatively using local resources, leading to new cultural and educational opportunities.

Keywords: educational poverty, school, territory, community education pact, service learning, enterprise competence

Analisi di scenario

Nel dibattito politico il problema della povertà educativa è diventato gradualmente oggetto di attenzione grazie all'azione di Save the Children, che ha introdotto tale termine per porre in evidenza la multidimensionalità che caratterizza le povertà minorili, le quali non afferiscono a meri fattori economici, ma anche socio-culturali, facendo così emergere la correlazione tra questi e gli effetti che si riverberano sul percorso di crescita presente e futuro dei minori. La povertà educativa è, quindi, una condizione di privazione della possibilità di apprendimento, di sviluppo di capacità e competenze, di espressione di talenti e aspirazioni individuali (Save the Children, 2022) e dipende da situazioni di svantaggio socio-economico familiare e dalla mancanza di offerta da parte del territorio di opportunità culturali e formative; un fenomeno complesso al quale concorrono una pluralità di dimensioni che investono aspetti prettamente materiali, ma anche cognitivi, affettivi e sociali (Openpolis, 2024b).

Save the Children ogni anno pubblica report sulla povertà educativa e quello del 2014 presenta la definizione di tale fenomeno che per un bambino si traduce come l'«essere escluso dall'acquisizione delle competenze necessarie per vivere in un mondo caratterizzato dalla economia della conoscenza, dalla rapidità, dalla innovazione. Allo stesso tempo, povertà educativa significa anche la limitazione dell'opportunità di crescere dal punto di vista emotivo, delle relazioni con gli altri, della scoperta di se stessi e del mondo» (Save The Children, 2014, p. 4). Nello stesso documento viene presentata una prima e sperimentale definizione dell'Indice di Povertà Educativa (IPE), il quale è costituito da 14 indicatori, riguardanti la copertura di nidi e servizi per l'infanzia pubblici, le classi a tempo pieno nella scuola primaria e secondaria di primo grado, la presenza del servizio mensa, la certificazione di agibilità degli istituti scolastici, il livello di dispersione scolastica, la connessione e l'uso di internet a scuola e a casa, la fruizione di attività culturali, la pratica continuativa di sport e la lettura di libri. Nel 2023 l'Istat ha istituito una Commissione scientifica interistituzionale composta da 50 membri provenienti dall'ambito accademico e da enti e organizzazioni profit e non, tra cui Save the Children, al fine di individuare un set di indicatori per la misurazione e definizione della povertà educativa. Essa è stata suddivisa in due domini, il primo attiene alle risorse rinvenibili dai contesti di riferimento (famiglia, scuola e territorio), dunque lo status socio-occupazionale e socio-culturale dei genitori, l'offerta, l'adeguatezza e la fruizione dei servizi educativi, le istituzioni culturali presenti nel territorio e la partecipazione da parte di bambini e ragazzi; il secondo riguarda gli esiti e si compone di competenze cognitive (alfabetiche e numeriche) e competenze non cognitive di tipo relazionale ed emotivo (Istat, 2024b). Rispetto all'IPE maggiormente focalizzato su aspetti concernenti il sistema scolastico e sulla partecipazione dei bambini ad attività culturali, negli indicatori presentati dall'Istat si evidenzia la rilevanza della situazione familiare del minore, dal punto di vista lavorativo e abitativo, dei beni materiali posseduti e delle relazioni sociali e culturali intrattenute dai genitori nella propria comunità; fattori che, pur non essendo direttamente collegati all'area educativa e culturale del minore, interagendo con le altre dimensioni contribuiscono alla compromissione del *diritto al pieno sviluppo dell'individuo* (Istat, 2024b). Sebbene la pubblicazione del quadro complessivo sia prevista per la fine del 2024, alcune misurazioni effettuate forniscono un'immagine parziale a livello nazionale.

La deprivazione materiale e sociale coinvolge il 13,5% dei minori del nostro Paese e si riferisce all'impossibilità di sostituire gli abiti, di consumare alimenti freschi, di acquistare libri extrascolastici o giochi da poter utilizzare in casa o all'aria aperta, di partecipare ad attività di svago a pagamento, di organizzare feste e invitare gli amici in casa (Istat, 2024b). Rispetto alla copertura dei servizi per l'infanzia, essendo attualmente presenti 30 posti ogni 100 bambini residenti da 0 a 2 anni, l'Italia si è avvicinata con uno scarto di soli tre punti all'obiettivo UE fissato nel 2010, ma risulta ancora distante dall'obiettivo definito per il 2030 che prevede 45

posti per 100 bambini. Da considerare, inoltre, una presenza maggiore di servizi privati rispetto a quelli pubblici, i quali non riescono a rispondere a tutte le esigenze pervenute (Istat, DIPOFAM & Ca' Foscari, 2024). Il livello di abbandono scolastico registrato nel 2023 è del 10,5% e, sebbene risulti inferiore rispetto agli anni precedenti, nella classifica europea pone l'Italia al quinto posto su 27 Stati; permangono consistenti lacune nell'alfabetizzazione di base (Openpolis, 2024a). Il tasso di partecipazione culturale nei minori tra 6 e 17 anni è aumentata negli ultimi due anni, giungendo al 32,2% per il teatro, al 69,9% per il cinema, al 48,2% per musei e mostre e al 39,3% per i siti archeologici (Istat, 2024a), mentre continua a risultare in calo la pratica di attività sportive, tant'è che solo il 20% dei bambini in Italia raggiunge il livello di attività fisica raccomandato dall'OMS, e si segnala anche l'assenza nel 60% degli edifici scolastici di impianti adeguati allo svolgimento dell'educazione motoria (The European House Ambrosetti, 2023). Per ogni dimensione sopramenzionata emergono forti divari territoriali che sottolineano situazioni di disagio maggiori nel Mezzogiorno e in alcuni casi sono anche evidenziate le disomogeneità tra i poli, le aree intermedie e le aree interne (SNAI, 2014). La sfida, infatti, del sistema di misurazione della povertà educativa elaborato dalla Commissione Istat è quella di giungere ad un livello di dettaglio territoriale sub-provinciale e sperimentare la costruzione di indici compositi per identificare gli aspetti prioritari verso cui indirizzare gli investimenti e gli interventi (Istat, 2024b).

Quadro teorico

La povertà educativa sollecita le istituzioni ad interrogarsi sul ruolo e sulle funzioni che rivestono e sulle responsabilità rispetto a tale fenomeno, il quale interessa l'intero sistema di appartenenza dei minori, composto dalla famiglia, dalla scuola e dal territorio, e sono in particolare questi ultimi che hanno il dovere di intervenire con azioni di contrasto in quanto, sebbene lo sviluppo dei minori sia un compito che investe formalmente la scuola, esso non può adempiersi se anche le condizioni del contesto di vita non sono favorevoli.

Sulla funzione della scuola hanno dibattuto vari pedagogisti e hanno attribuito ad essa funzioni antinomiche, considerandola sia come luogo in cui apprendere conoscenze e abilità strumentali e costruire l'identità individuale e sociale sia come luogo di riproduzione delle disuguaglianze sociali. In "Cultura dell'educazione" (2000), Bruner si chiede se la scuola debba continuare a consolidare le differenze sociali o proporre percorsi alternativi agli studenti e renderli capaci di affrontare la realtà e, riflettendo su questo, evidenzia che il *fare nella scuola* ha senso solo se i suoi obiettivi sono connessi al contesto culturale e sociale di cui fa parte. La scuola rappresenta un *accesso alla cultura* e occorre verificare la sua incidenza sulle capacità dello studente, sulla percezione che ha di esse e della propria possibilità di

essere e agire, affinché essa possa garantire lo sviluppo del potenziale individuale e la partecipazione attiva del soggetto.

La scuola, come si legge nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo, ha il compito di formare ogni persona sul piano cognitivo e culturale, mediante la realizzazione di percorsi che valorizzino le specificità di ognuno e che lo rendano capace di far fronte alle esigenze sempre mutevoli della realtà sociale. Essa deve favorire l'apprendimento di saperi, linguaggi e competenze di base e l'autonomia di pensiero e azione, ponendo attenzione e sostenendo le varie forme di diversità e svantaggio sociale, economico e culturale, affinché queste non ostacolino il raggiungimento degli obiettivi essenziali per un percorso di crescita dignitoso e di qualità (I.N., 2012). Nelle stesse Indicazioni il territorio è definito come "microcosmo" che si pone accanto alla scuola, rappresentando il fuori, la parte esterna che influisce sulla formazione del soggetto, sulla definizione delle caratteristiche personali, dei valori e delle pratiche di vita. Esso è costituito da attività produttive, istituzioni amministrative, enti e associazioni di vario titolo, servizi di trasporto, servizi sanitari, beni culturali, come biblioteche, musei, teatri, edifici storici, piazze, parchi, e strutture sportive o adibite per il tempo libero; ognuna di queste realtà territoriali partecipa allo sviluppo del cittadino in modo più o meno intenzionale.

Il contrasto della povertà educativa è presente in modo trasversale nell'Agenda 2030, la quale prevede di "Ridurre ogni forma di povertà" (goal 1), "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti" (goal 4) e "Ridurre l'ineguaglianza" (goal 10), e sottolinea che tali obiettivi *interessano tutti i Paesi e tutti gli individui* e che devono, dunque, essere perseguiti anche a livello locale e in modo collettivo. Risulta, perciò, necessario che la scuola e il territorio concorrano ad affrontare tale fenomeno condividendo un progetto comune, integrando le rispettive azioni e riconoscendosi reciprocamente come parti interconnesse e complementari di un unico sistema.

De Bartolomeis (2018)¹ riflette sul modo in cui le due parti possono interagire, definendo un tipo di rapporto che identifica la scuola come una realtà del territorio con cui si pone l'obiettivo di «curare le condizioni di vita delle persone fuori della scuola» (p. 64), anche attraverso l'uso di mezzi e servizi che non hanno finalità educative. Una scuola *nel* territorio implica un'*estensione all'esterno*, che richiede il riconoscimento della scuola come agente di trasformazione sociale ed economica e di conseguenza un'organizzazione formativa capace di individuare i problemi presenti nel territorio e agire in esso. Inoltre, prevede la *partecipazione all'unità dei servizi*, intendendo la scuola come un servizio collegato agli altri, e la *differenziazione didattica*, cioè la cooperazione di più attori territoriali per potenziare

¹ Il testo ripubblicato è quello dell'edizione 1983 (Firenze, La Nuova Italia) dal titolo *Scuola e territorio*, che corrisponde ad un'edizione rivista e ampliata di *Fare la scuola fuori della scuola* (Torino, Stampatori, 1980).

le opportunità. La necessità di apertura al territorio per ampliare l'offerta formativa è stata esplicitata nella Legge 107/2015, nella quale si evidenzia come il dialogo e l'azione congiunta tra le parti che lo costituiscono siano le chiavi «per contrastare le disuguaglianze socio-culturali e territoriali, per prevenire e recuperare l'abbandono e la dispersione scolastica, [...] per realizzare una scuola aperta, quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva» (art. 1).

La formalizzazione di tale rapporto collaborativo tra scuola e territorio può avvenire attraverso il Patto Educativo di Comunità, riconosciuto ufficialmente dal Ministero dell'Istruzione, all'interno del Piano Scuola 2020-2021, durante lo stato di emergenza Covid-19, al fine di contrastare la povertà educativa e la dispersione scolastica. Il Patto Educativo è definito come uno *specifico accordo* sottoscritto tra enti locali, istituzioni, scuole e realtà del Terzo settore presenti in un determinato territorio per «favorire la messa a disposizione di strutture e spazi alternativi per lo svolgimento delle attività didattiche e per lo svolgimento di attività integrative o alternative alla didattica» (D.M. 39/2020). Per garantire l'erogazione del servizio scolastico in quel periodo, sono state identificate delle misure che hanno richiesto l'attivazione di presidi educativi al di fuori della scuola, come biblioteche e musei, e la collaborazione di una pluralità di attori sociali. Tra gli esempi di maggiore rilevanza di Patti Educativi di Comunità, si può considerare il progetto “Scuola IN Museo”, nato dalla sottoscrizione di un patto tra l'I.C. “A. Manzoni” e i Musei Civici di Reggio Emilia che ha visto il coinvolgimento di 60 classi, tra primaria e secondaria, a rotazione settimanale. Il progetto, volto ad assicurare il rientro a scuola in sicurezza, ha permesso di sperimentare nell'anno scolastico 2020/2021 lo svolgimento delle attività didattiche all'interno del museo che si è configurato come “laboratorio diffuso”, luogo di ibridazione di educazione formale e non formale e di alleanza tra docenti ed esperti del museo. Si è innestato un *rapporto generativo* tra tutti gli attori che ha portato a ripensare il modo di fare scuola, orientato verso una progettazione delle esperienze educative corale, flessibile e integrata nel tessuto comunitario (Campanini & Pellicciari, 2022). Nella stessa regione è presente un altro caso, quello dell'Istituto Omnicomprensivo di Bobbio, appartenente alla rete delle “Piccole Scuole”, situato nella valle piacentina e comprensivo di 14 plessi dei comuni limitrofi. Questi ha attivato un processo di ricerca di sinergie tra vari attori della comunità, attuando la mappatura delle risorse di Comuni e associazioni locali e delle disponibilità e competenze delle famiglie, giungendo così alla stipulazione di un Patto Educativo che esprime negli intenti e nelle azioni un modello di “scuola diffusa”, che vede impegnata l'intera comunità nella costruzione di percorsi di sviluppo del territorio (Chipa, Mangione, Greco, Orlandini & Rosa, 2022).

La costituzione di un Patto si fonda sull'applicazione del principio di sussidiarietà (art. 118) che riconosce la possibilità per gli attori sociali, sia come singoli cittadini sia come corpi intermedi, di cooperare con le istituzioni per

intervenire su questioni che riguardano la realtà sociale. Inoltre, si basa sull'esercizio dell'autonomia scolastica (DPR 275/99) che permette di attuare forme flessibili rispetto all'organizzazione di tempi, spazi e discipline al fine di garantire a tutti il diritto all'istruzione e di progettare un'offerta formativa che tenga conto delle esigenze del contesto locale.

Non essendoci un modello strutturato per la stipulazione dei Patti, sono state avviate alcune ricerche in ambito scientifico volte ad individuare all'interno di esperienze sul territorio gli elementi principali che costituiscono tali accordi. Il lavoro di ricerca coordinato dal Politecnico di Milano e svolto in collaborazione con il Politecnico di Torino e INDIRE presenta un'analisi qualitativa del contenuto di 25 Patti Educativi di Comunità (Chipa, Mangione, Greco, Orlandini & Rosa, 2022), attraverso cui sono state identificate le seguenti dimensioni caratterizzanti: visione educativa, attori coinvolti, obiettivi condivisi, attività didattiche progettate e spazi utilizzati. È stata poi effettuata una classificazione di tali patti per livello di complessità, dalla quale sono emersi alcuni patti istituiti principalmente per rispondere all'emergenza sanitaria, quindi mirati alla predisposizione di spazi adeguati e al recupero degli apprendimenti indeboliti durante la chiusura delle scuole; altri, invece, sottoscritti per riaprire la scuola e aprirsi ad una visione rinnovata di essa, la cui azione prevede di andare oltre l'alfabetizzazione di base e di essere in costante dialogo con il territorio, i cui spazi sono riletti e vissuti in funzione educativa e i cui attori co-progettano attività laboratoriali e incentrate su una didattica attiva non solo da un punto di vista metodologico, ma anche sociale, dunque, una didattica che stimola la partecipazione di tutta la comunità. Sebbene, infatti, i patti educativi si siano maggiormente diffusi in uno scenario di emergenza, essi possono favorire l'innovazione didattica e rappresentare un'«occasione per permettere al sistema scolastico di arricchirsi delle specificità e delle chiavi di lettura che la dimensione locale suggerisce, favorendo lo sviluppo delle capacità di bambine/i e adolescenti e la crescita delle competenze di cittadinanza di tutte e di tutti» (Rete Educazioni, 2023). Possono essere intesi come gli strumenti più funzionali alla costruzione di un "ecosistema" capace di promuovere il capitale umano, integrare le iniziative presenti sul territorio, eludendo il rischio di dispersione di queste, e favorirne l'accessibilità, riducendo le disuguaglianze (Mangione, Cannella & De Santis, 2021).

L'esperienza di attivazione e implementazione di patti educativi restituita dalla rete di scuole "Fuoriclasse in Movimento" (Save the Children, 2024) descrive il processo che conduce all'avvio e alla costituzione di un Patto, mettendo in evidenza l'importanza di analizzare il contesto, le criticità e le risorse umane e materiali disponibili, di intercettare i bisogni educativi e di coinvolgere le famiglie e gli attori locali per costruire la rete da cui si diramano le azioni definite in un secondo momento. È, però, necessario che tutte le parti interessate partecipino attivamente, a partire dall'elaborazione di una visione comune, offrendo le proprie competenze e assumendosi l'impegno e la responsabilità di un progetto condiviso, volto a

raggiungere gli obiettivi definiti collettivamente. In tale processo devono essere coinvolti anche bambini e ragazzi per far emergere i loro bisogni, la propria percezione rispetto al territorio che abitano e le loro prospettive future. Occorre riconoscere il loro *status* di “cittadini di oggi”, chiedere loro che tipo di visione hanno, cosa possono fare già nel *qui ed ora* e in che misura possono contribuire allo sviluppo della propria comunità.

Il Patto Educativo si configura così come uno strumento con cui coordinare le risorse umane di una comunità verso una progettazione condivisa dell’offerta formativa e culturale volta a stimolare la capacità agentiva di ogni membro della comunità, a partire dai più piccoli, e favorire lo sviluppo delle competenze necessarie per rispondere alle esigenze sociali. Esso permette di sfruttare le potenzialità del territorio e di valorizzarle, attraverso la proposta di esperienze di apprendimento situato e orientate a rinforzare il senso di appartenenza e di attenzione verso gli spazi della propria quotidianità. Questa sensibilità, che si traduce in impegno civico, può essere promossa dall’inserimento nel Patto di attività di *Service Learning* (SL), un approccio metodologico che permette di sviluppare e sperimentare competenze all’interno di contesti reali per affrontare alcuni problemi specifici di un territorio, lavorando con e per la comunità. Esso si è sviluppato verso la fine degli anni Sessanta e si ispira ai principi del *learning by doing* promosso da Dewey, che pone l’esperienza diretta al centro dell’apprendimento alla cui costruzione devono concorrere gli stessi apprendenti, e ai principi della pedagogia critica di Freire, secondo cui l’apprendimento deve essere legato ai bisogni e alle esperienze dei discenti e l’educazione deve essere un processo di trasformazione sociale. Il SL stimola gli studenti a misurarsi con problemi autentici e si focalizza sullo sviluppo delle competenze, sia di tipo disciplinare sia di tipo trasversale, come l’imprenditorialità, competenza ritenuta oggi fondamentale per vivere la complessità in quanto consiste nel saper leggere la realtà ed essere in grado di rispondere in modo creativo alle sfide che essa presenta. Detta anche intraprendenza o senso di iniziativa, essa è intesa come capacità di generare idee e trasformarle in azioni che abbiano valore per sé e per gli altri (Luppi, Ricci, Bolzani, 2024). In alcuni casi è definita con il termine imprenditorialità, il quale però, se non contestualizzato all’interno di una cornice educativa piuttosto che economicistica, può risultare fuorviante e fare riferimento alla pianificazione e realizzazione di un’impresa o di un’azienda. Nei documenti sottoscritti in Europa si ritrova l’espressione “educazione all’imprenditorialità”, il cui significato è sovrapponibile a quello di imprenditorialità. Nello studio “Entrepreneurship education: A road to success” pubblicato nel 2015 dalla Commissione Europea, l’educazione all’imprenditorialità comprende «tutte le attività educative che cercano di preparare le persone a diventare individui responsabili e intraprendenti, dotati delle competenze, delle conoscenze e delle attitudini necessarie per raggiungere gli obiettivi che si sono prefissati per vivere una vita soddisfacente» (p. 3). Nella “Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio

2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente" viene indicato di incoraggiare la "competenza imprenditoriale", la quale «si riferisce alla capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri» (p. 11).

L'imprenditività può declinarsi nella *competenza ad agire* in contesti molteplici e continuamente variabili (Morselli & Costa, 2015), nel prendere iniziativa, mobilitarsi e mobilitare l'altro (soggetto e oggetto) in modo produttivo per fronteggiare una situazione. Si esprime nella lettura, da intendere come analisi dell'ambiente circostante, e nella scrittura, da considerare come segno che viene inciso sull'ambiente per modificarlo in un'ottica di sviluppo dello stesso e per trarne un beneficio collettivo. Al fine di operationalizzare e valutare tale competenza, nel 2016 è stato pubblicato l'*EntreComp* un modello concettuale costituito da 3 aree di competenza, ognuna suddivisa in 5 competenze, a loro volta descritte in 8 livelli progressivi. All'area delle "Idee e opportunità" afferiscono le competenze relative all'identificazione e generazione creativa di idee e opportunità e alla percezione dell'impatto che possono avere; nell'area delle "Risorse" si fa riferimento all'autoefficacia, alla capacità di reperire le risorse materiali e immateriali e di gestire gli aspetti economici; infine, l'area "In azione" concerne competenze di tipo collaborativo, che si manifestano nelle azioni di negoziazione, e organizzativo, ponendo l'accento sulle situazioni di incertezza. Il quadro *EntreComp*, insieme ai documenti che sono seguiti e alle *community* che lo promuovono, sottolinea l'impatto dell'imprenditività sulla capacità di partecipazione attiva nella società da parte dei cittadini e sull'innescare di processi di sviluppo comunitario. L'acquisizione di tale competenza è fondamentale «per tutti i cittadini europei, che devono vivere in economie di mercato e in un mondo globalizzato, imparando a trasformare i propri bisogni e i problemi in opportunità e valore per loro stessi e le loro comunità» (Morselli, 2016, p. 183), ma soprattutto per coloro che vivono in contesti poco stimolanti, in cui le barriere sociali ed economiche ostacolano la realizzazione del progetto di vita dei soggetti e la cui incapacità di lettura del territorio non permette di percepire le possibilità di sviluppo.

Educare all'imprenditività vuol dire incentivare l'attitudine a porsi domande e ad interrogare ciò che si ha intorno, immaginando cosa potrebbe essere e come agire per realizzarlo. La formazione di una mentalità imprenditiva deve iniziare sin da piccoli, attraverso percorsi educativi che promuovano la libertà di sperimentare nuovi sentieri, di fare ed errare per apprendere, di disegnare scenari inusitati nei propri contesti di vita. Ne consegue che l'imprenditività non possa prescindere dalla conoscenza del territorio di appartenenza, necessaria per individuare gli elementi che lo caratterizzano e abitarlo con maggiore consapevolezza e partecipazione al fine di sviluppare una visione di futuro.

Metodologia

A seguito dell'analisi dei dati nazionali sulla povertà educativa e della letteratura scientifica sul Patto Educativo di Comunità quale strumento formale finalizzato al contrasto di tale fenomeno, è stato individuato il *Service Learning* (SL) come metodologia per definire percorsi curricolari che rendano concrete le intenzioni del Patto.

Il SL si basa su un'idea di scuola fortemente connessa al territorio e consiste nell'integrare la ricerca, l'analisi e la progettazione di soluzioni a esigenze sociali emergenti con la promozione di percorsi di crescita educativa (Southern Regional Education Board, 1970). Le attività proposte sono parte integrante del curricolo e ciò ne evidenzia la non occasionalità, differenziandole dalle iniziative di volontariato, sebbene entrambe condividano il valore della solidarietà. Il SL è, infatti, «una pratica di servizio solidale nei confronti della comunità» (Tapia, 2020, p. 14), a lungo termine e inserito all'interno di una progettualità di tipo esperienziale, avente finalità apprenditive disciplinari e di impegno civico. Esso si connota per una *doppia intenzionalità*, pedagogica e solidale, che le pone in stretta relazione, essendo le attività di servizio definite in modo puntuale rispetto alle discipline coinvolte e alle competenze a cui mirano. Si rileva, inoltre, una *relazione orizzontale* tra i promotori del servizio e i beneficiari: entrambi costruiscono un dialogo entro cui individuare i problemi e le possibili soluzioni e i riceventi del servizio non si configurano come la parte finale, la destinazione, di un percorso di SL, ma sono anch'essi protagonisti in tutte le fasi e risorsa per gli studenti; insieme analizzano i *diversi punti di vista*, negoziano le proposte più funzionali alla risoluzione delle questioni emerse e prendono decisioni, stimolando l'acquisizione di competenze civiche, fondamentale in tali progetti, come la creazione di *partnership* che conferisce solidità alle azioni previste e maggiore garanzia di realizzazione degli obiettivi. Un altro aspetto importante è l'*attività di monitoraggio* da parte degli attori dello stato di avanzamento del progetto e degli obiettivi raggiunti (Chipa S., Giunti C., Lotti P., Orlandini L., Tortoli L. et al., 2021).

L'integrazione tra apprendimento e attività solidali genera «un movimento di “andata e ritorno” tra l'aula e la realtà. Il movimento più evidente a prima vista è quello di “andata”: la conoscenza acquisita nell'aula “esce” verso la comunità, e si applica al servizio di una necessità o di una richiesta sociale. Spesso meno evidente, ma non meno importante, è il cammino di “ritorno”, quando la realtà influenza educatori e studenti, motiva nuovi apprendimenti» (Tapia, 2020, p. 51), rendendo la parte pratica oggetto di studio e punto di partenza per acquisire nuove conoscenze, attraverso la valutazione dello stesso servizio e la riflessione su di esso. Un altro movimento generato è quello di apertura e piena fiducia verso l'altro, il quale è sempre considerato come capace di offrire un contributo alla comunità; il SL è un'opportunità per scoprire il proprio potenziale e quello altrui, fare esperienza in

contesti differenti e sperimentare che l'azione collettiva produce cambiamento fuori e dentro di sé. Si differenzia dagli altri approcci di apprendimento esperienziale in quanto prevede di apportare uguale beneficio a chi riceve il servizio e a chi lo fornisce e di garantire il giusto equilibrio tra gli obiettivi di servizio e di apprendimento, affinché l'uno promuova il miglioramento dell'altro (Furco, 1996). Questa attenzione bidirezionale suggerisce un modo di rapportarsi al territorio che non è estrattivista, bensì di scambio reciproco, e che considera il contesto non come un deposito da cui prelevare risorse, ma come un interlocutore e fruitore (Mangione, Cannella, Parigi & Bartolini, 2020, p. 235). L'approccio del SL implica, dunque, un ripensamento degli spazi, sia esterni, da intendere come estensioni per l'attività didattica e luoghi in cui rilevare i problemi sociali, sviluppare consapevolezza ed interesse per operare una trasformazione, sia interni all'edificio scolastico, ognuno dei quali necessita di essere reso funzionale e «attrezzato in modo da accogliere la pluralità delle interazioni, degli stili di apprendimento e dei prodotti da realizzare» (Mangione, Cannella, Parigi & Bartolini, 2020, p. 229). Richiede, inoltre, una riorganizzazione dei tempi, che superi le rigidità del calendario scolastico, rendendo l'attribuzione delle ore per singola disciplina più flessibile e garantendo l'apertura della scuola oltre l'orario solitamente stabilito. Tale concezione di spazi e tempi si inserisce all'interno di un curriculum rivisto affinché sia maggiormente aderente al territorio e in dialogo con esso, un *curricolo locale ed emergente*, costruito mediante l'osservazione e l'ascolto del contesto in cui la scuola è situata, il contatto diretto e la creazione di sinergie significative. Esso esula dall'essere localistico e confinato all'area geografica di riferimento, piuttosto risulta aperto a contaminazioni con altri luoghi, in quanto, come sosteneva De Bartolomeis (2018), anche quando si è convinti di aver circoscritto un'esperienza a una determinata realtà, procedendo all'approfondimento, «la prima impressione è che essa ha una molteplicità di piani storici e connessioni spaziali» (p. 66), tali da creare un gancio con ciò che appariva essere stato lasciato fuori. Attraverso i percorsi di SL, il territorio diviene contenuto e ambiente di apprendimento: oggetto da esplorare in termini storico-geografici, a cui porre domande e per le quali tentare di trovare delle risposte, e spazio dell'esperienza formativa volta allo sviluppo delle *soft skills*, come la capacità di lavorare in gruppo, di comunicare in modo efficace, di risolvere problemi, di pensare in modo critico e creativo. Ognuna di queste è trasversale all'acquisizione dell'imprenditività, competenza necessaria per fronteggiare le esigenze sociali e da promuovere sin da piccoli. A tal fine sono state selezionate alcune competenze che costituiscono il modello concettuale *EntreComp* (Fig. 1) sulla base delle quali progettare interventi educativi per lo sviluppo dell'imprenditività nei bambini.

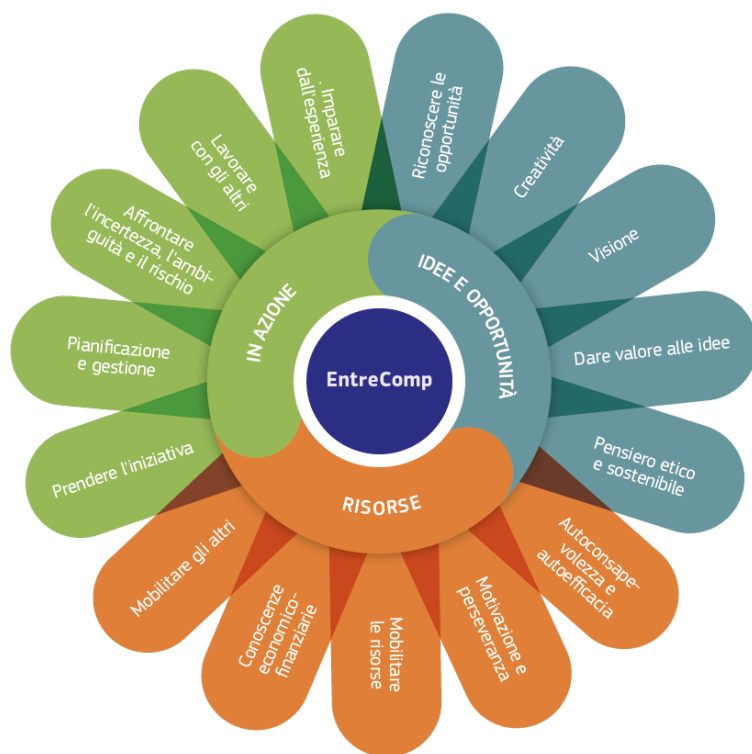


Fig. 1 “La ruota di EntreComp” (<https://www.entrecompitalia.it>)

Sono stati, dunque, implementati interventi sul territorio oggetto di indagine, facendo riferimento alla metodologia della ricerca-intervento a carattere partecipativo, la quale si propone di comprendere una determinata realtà e di produrre un cambiamento sociale, migliorando le condizioni di vita dei soggetti coinvolti. Essa pone sullo stesso piano *processi di conoscenza* e *processi di azione*, essendo questi «espressione di un rivolgersi al mondo in modo *attivo*, nel senso che entrambi lo costituiscono/ricostruiscono» (Amerio, 2000, p. 261) e implica il coinvolgimento diretto dei soggetti, i quali sono parte del gruppo di ricerca ed esplorano collettivamente il problema che è stato identificato come rilevante, secondo una prospettiva di condivisione e dialogo tra conoscenza esperta e conoscenza pratico-esperienziale. Si costituisce una relazione di tipo orizzontale, in cui il ricercatore riveste il ruolo di *enabler*, ovvero di colui che abilita un processo e favorisce le condizioni affinché possa essere avviato e portato avanti (Colucci, Colombo, Montali, 2008). L’attivazione dei soggetti evidenzia il carattere emancipativo della ricerca-intervento, in quanto permette ad essi di acquisire consapevolezza della propria situazione, di sviluppare le proprie capacità critiche e di prendere parte alle decisioni che li riguardano per agire sulla realtà e modificarla. Partecipanti e ricercatori

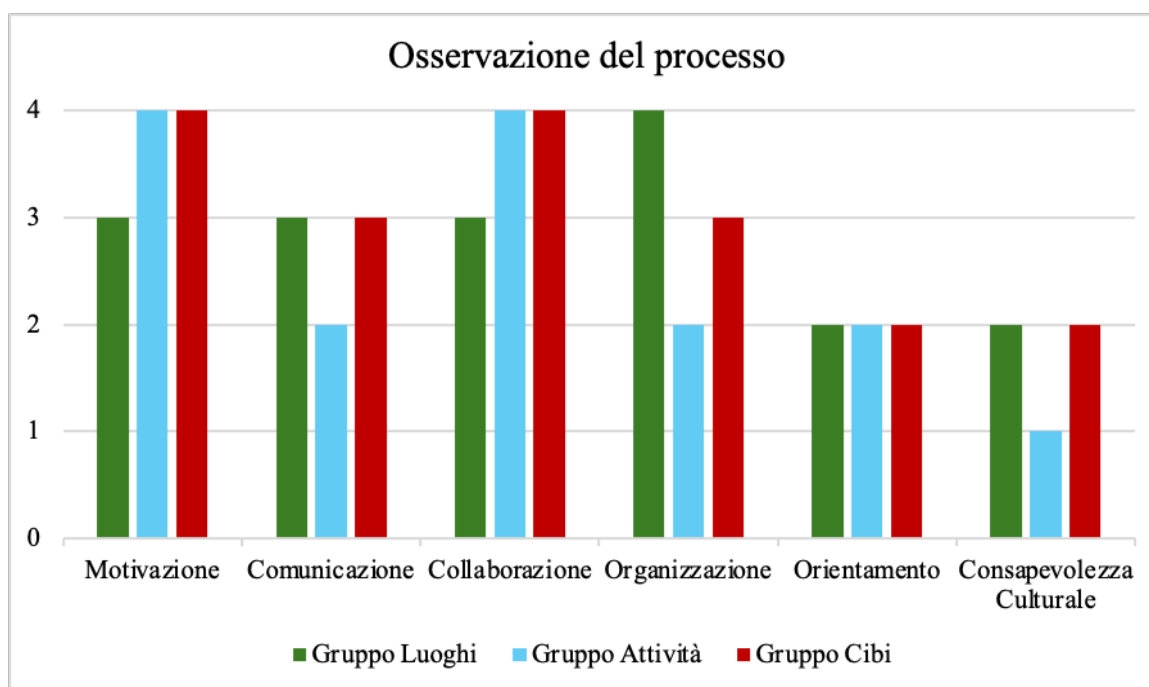
collaborano reciprocamente alla co-costruzione della conoscenza, attraverso l'uso di differenti metodi e strumenti. Si privilegiano solitamente metodi di tipo qualitativo o misti, in quanto facilitano la partecipazione e l'espressione dei soggetti e favoriscono l'emergere di varie forme di saperi, permettendo di esplorare la complessità della realtà (Amerio, 2000). Promuovere la capacità di azione dei singoli soggetti per migliorare la propria condizione di vita individuale e collettiva è la prospettiva entro cui si definiscono gli interventi educativi della pedagogia della comunità, la quale assume un *valore capacitante* che si dispiega nell'incrementare la coscienza critica di ogni individuo così da favorirne la piena realizzazione e nel riconoscere il ruolo della società civile nel prendere decisioni sulla definizione delle risorse su cui investire (Colazzo & Manfreda, 2019; Colazzo, 2021). La pedagogia di comunità promuove lo sviluppo nei cittadini di *agency* ed *empowerment* e la costituzione di una comunità coesa e partecipativa, capace di valorizzare le differenze (Colazzo & Manfreda, 2019). Essa pone al centro le persone e le relazioni che queste hanno con e nel proprio territorio e scommette sulla possibilità che i territori possano stimolare la costruzione di un *"noi" sufficientemente solido* (Tramma, 2010) per re-immaginarsi all'interno delle dinamiche sociali globali. Il territorio si configura come il contesto da risignificare e in cui agire per sviluppare *espressioni comunitarie* e innescare processi trasformativi (Tramma, 2010).

Nel paragrafo che segue, si presenta un caso di studio in cui si è indagata la conoscenza dei bambini rispetto al proprio territorio, al fine di definire azioni volte all'identificazione delle risorse contenute in esso e alla valorizzazione di queste in chiave trasformativa. L'intervento si posiziona all'interno di un programma di ricerca più ampio che si propone di incrementare le pratiche partecipative e decisionali di una specifica comunità territoriale e promuovere la coesione sociale, a partire dal patrimonio materiale e immateriale da ripensare in un'ottica di sviluppo socio-economico della comunità con un approccio integrato all'oggetto di studio, che viene trattato da più prospettive al fine di sinergizzare le risorse presenti sul territorio.

Caso di studio: Laboratorio "Il territorio in gioco"

Il Laboratorio "Il territorio in gioco" ha coinvolto gli alunni delle classi quarta e quinta della Scuola Primaria di Ortelle, un piccolo comune del Salento sud-orientale in cui sono in atto processi di spopolamento e depauperamento, a causa di decremento demografico, difficoltà di accesso ai servizi essenziali e povertà educativa. L'attività laboratoriale era mirata ad esplorare il modo in cui i bambini vivono il proprio territorio e la percezione che hanno di esso. Sono stati, così, invitati ad immaginare di accogliere un coetaneo di diversa provenienza e di accompagnarlo nei luoghi caratteristici di Ortelle, di proporgli delle attività da svolgere nel tempo libero e fargli assaggiare i piatti tipici del luogo. Stimolati dalle foto posizionate sulle

pareti di scorci e pratiche del territorio, i bambini hanno provato a costruire gli itinerari tematici: ad ogni gruppo è stato assegnato un tema tra “luoghi, tempo libero e cibo”, sulla base del quale sono state inizialmente raccolte le idee, poi disegnate le bozze dell’itinerario e infine riprodotto quest’ultimo su un cartellone, utilizzando materiali di vario tipo. Per ogni luogo, attività o cibo, è stato chiesto di apporre una didascalia in cui esplicitare il motivo della scelta e indicare la modalità di raggiungimento (a piedi, in auto, in bicicletta). Durante lo svolgimento dell’attività è stata condotta un’osservazione del processo e in un secondo momento una valutazione del prodotto.



Prendendo come riferimento le competenze indicate nel modello *EntreComp*, è stata strutturata la griglia di osservazione del processo, suddivisa in sei indicatori: orientamento², consapevolezza culturale³, motivazione⁴, comunicazione⁵, collaborazione⁶, organizzazione⁷. Tutte le dimensioni sono state rilevate per gruppo e

² Non indicata tra le competenze dell’*EntreComp*, ma qui intesa come propedeutica alla “Consapevolezza culturale”.

³ Area 1: Idee e opportunità – Competenza: Riconoscere le opportunità.

⁴ Area 2: Risorse – Competenza: Motivazione e perseveranza.

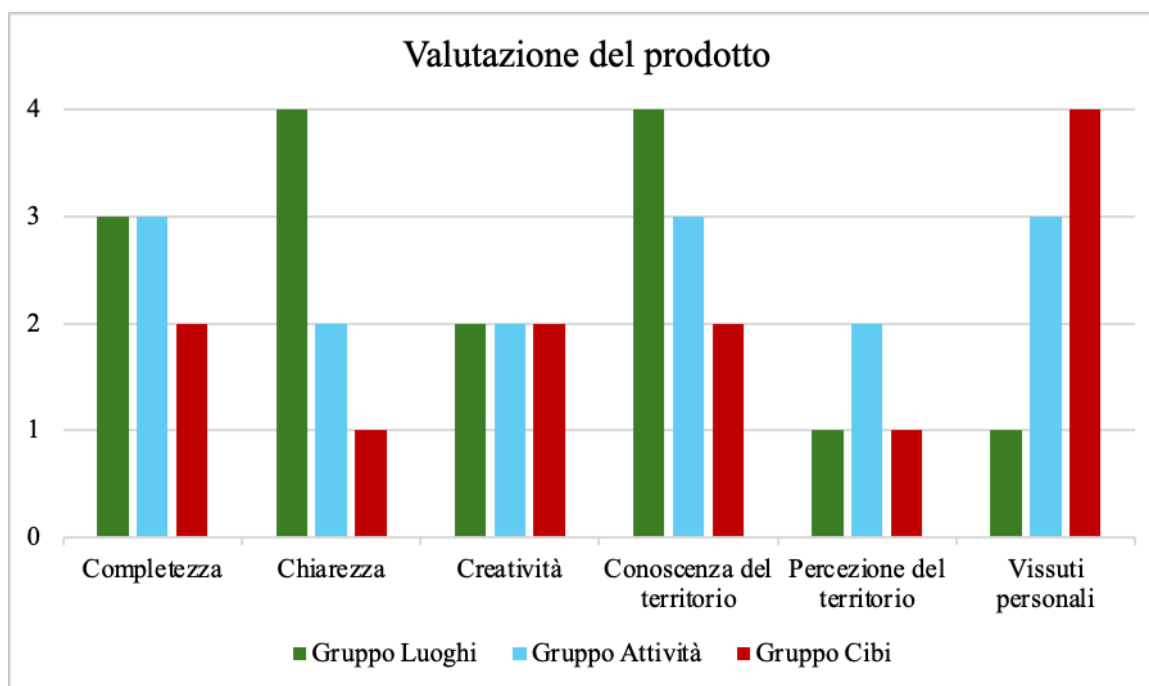
⁵ Area 2: Risorse – Competenza: Mobilitare gli altri.

⁶ Area 3: In azione – Competenza: Lavorare con gli altri.

⁷ Area 3: In azione – Competenza: Pianificazione e gestione.

valutate su una scala a 5 punti (da 0 – “per nulla” a 4 – “moltissimo” per le prime due; da 0 – “nessuno” a 4 – “tutti” per le altre).

Leggendo il grafico, si notano valori più alti (3-4) per gli indicatori che afferiscono all’area delle competenze sociali e relazionali, sebbene si rintracci maggiore difficoltà di comunicazione e organizzazione per il gruppo “attività”, nel quale il volume della voce era più alto rispetto agli altri e sono state realizzate più bozze da più membri del gruppo, non rispettando il ruolo dell’annotatore di idee e provocando un lieve ritardo nella fase di disegno e pittura del proprio cartellone, a causa della scelta di un solo itinerario e dell’integrazione in esso di alcune parti presenti sulle altre bozze. Risultano, invece, evidenti valori minori (1-2) per gli indicatori di orientamento e consapevolezza culturale.



Osservando i gruppi mentre lavoravano e ponendo attenzione agli scambi comunicativi e alle bozze degli itinerari, si è evinta la difficoltà di individuare gli elementi identitari del proprio territorio, di coglierne la funzionalità e le opportunità che rappresentano. Inoltre, è emersa la tendenza comune a suddividere il cartellone in due parti o a realizzare due itinerari differenti per rappresentare in modo separato Ortelle e Vignacastresi, nonostante quest’ultima sia frazione di Ortelle e dunque parte dello stesso comune, ma soprattutto a pochissimi chilometri di distanza, tant’è che la scuola è unica per entrambi i paesi e, in particolare, la sede della Scuola Primaria è sita proprio a Vignacastresi. Tutti i gruppi sono pervenuti alla soluzione di realizzare

un itinerario unico che rappresentasse i due paesi; nello specifico, sono stati rappresentati in modo indistinto dal gruppo “cibi”, mentre gli altri due hanno tracciato una strada di unione.

I tre itinerari realizzati sono stati poi valutati successivamente attraverso una griglia volta a rilevare sia dimensioni inerenti alla costruzione dell’artefatto, quali completezza delle informazioni riportate e chiarezza della mappa, sia dimensioni che indagassero vissuti, rappresentazioni, conoscenza del territorio e significati che attribuiscono ad alcuni suoi elementi. Le dimensioni sono state valutate su una scala a 5 punti (da 0 – “per nulla” a 4 – “moltissimo”).

Nella valutazione dell’itinerario che ogni gruppo ha realizzato, si evince il massimo della chiarezza nel prodotto del gruppo “luoghi”, avendo questi rappresentato un percorso facilmente leggibile e riproducibile nella realtà, così come emerge il massimo della conoscenza del territorio nello stesso gruppo, che però presenta valori esattamente opposti nella percezione del territorio e nei vissuti personali. La mappa di tale gruppo presentava undici elementi del patrimonio culturale locale, di cui sei luoghi religiosi⁸ per pregare e da visitare perché esteticamente attraenti, due monumenti dei Caduti in guerra⁹ indicati come luoghi di interesse storico, un parco¹⁰ per giocare, una biblioteca¹¹ per leggere e partecipare a spettacoli teatrali e un edificio storico¹² oggi in parte utilizzato come struttura ricettiva e indicato nell’itinerario quale luogo di accoglienza dei turisti. Sebbene sia elevato il numero di luoghi individuati, viene fuori l’immagine di un territorio caratterizzato principalmente da luoghi di culto ed emergono in modo residuale gli spazi e i percorsi che definiscono la quotidianità dei bambini, dunque, il modo in cui trascorrono le loro giornate, al di fuori della loro casa e oltre la scuola. Per quanto riguarda il gruppo “cibi”, invece, si nota una situazione quasi opposta rispetto al precedente, infatti, ha ottenuto valori bassi o discreti per tutti gli indicatori, ad eccezione di quello riguardante i vissuti personali. Osservando l’itinerario, emergono vari posti tra bar e ristoranti che i bambini frequentano, probabilmente con i propri genitori. D’altro canto, su nove cibi individuati, di cui alcuni ripetuti più volte, solo quattro¹³ possono essere considerati parte del patrimonio culinario locale e solo uno dei luoghi in cui consumare i cibi indicati è una realtà produttiva caratterizzante¹⁴. L’itinerario del gruppo “attività” ha restituito un’immagine del territorio appena più variegata, indicando tre spazi della socialità, due comunali¹⁵ in cui giocare liberamente e uno

⁸ Per Ortelle: Cappella SS. Vito e Marina, Chiesa S. Giorgio, Calvario. Per Vignacastri: Chiesa Madre, Congrega del Rosario, Calvario.

⁹ Monumento dei Caduti a Ortelle e Monumento dei Caduti a Vignacastri.

¹⁰ Parco San Vito (Ortelle).

¹¹ Biblioteca Comunale “Maria Paiano” (Vignacastri).

¹² Palazzo Guglielmo (Vignacastri).

¹³ Pirille, pucce, cicorie con i pezzetti di carne di maiale, orecchiette.

¹⁴ Agriturismo “Lu Campu” (Ortelle).

¹⁵ Parco San Vito e Piazza San Giorgio, entrambi siti a Ortelle.

privato¹⁶ in cui praticare sport, e due associazioni, una in cui imparare a suonare uno strumento musicale¹⁷ e un'altra in cui partecipare a concerti¹⁸, sebbene quest'ultima sia stata suggerita dalle docenti presenti durante il laboratorio. Infine, rispetto all'indicatore creatività, i prodotti dei tre gruppi hanno mostrato lo stesso livello, in quanto i materiali sono stati utilizzati in modo inusuale solo per alcuni elementi e sono stati messi in valore solo elementi noti del territorio; in alcun prodotto, infatti, sono presenti luoghi, attività o tradizioni culinarie poco conosciute o solitamente non indicate nelle guide turistiche.

Conclusioni e sviluppi futuri

Affrontare le esigenze sociali emergenti necessita della cooperazione di tutti gli attori sociali e della costruzione di una rete formalizzata in un Patto, che esprima la presa in carico dei bisogni della comunità, ponendo particolare attenzione ai minori, e l'assunzione collettiva della responsabilità educativa. In tale prospettiva, il *Service Learning* si configura come opzione metodologica attraverso cui sviluppare la competenza imprenditiva e rispondere in modo fattivo alle istanze comunitarie, al fine di contribuire al contrasto della povertà educativa, passando dal piano della mancanza al piano della creazione di valore.

Sulla base di quanto osservato durante il laboratorio, degli artefatti realizzati e dei dati raccolti, è emersa una prima conoscenza del territorio in oggetto e percezione di esso fornita dagli alunni e che occorre esplorare maggiormente, andando ad approfondire in modo particolare i vissuti personali di ognuno. Si può immaginare di progettare attività future volte alla scoperta del territorio, dal punto di vista degli stessi bambini che hanno partecipato al laboratorio, invitarli a percorrere quell'itinerario realizzato in precedenza, osservarlo e apportare eventuali modifiche *in fieri*. Uscire sul territorio e provare a rileggerlo, coinvolgendo gli attori sociali che ne fanno parte e che vivono dei prodotti che offre, ma anche altri attori che sono testimoni di tracce della comunità che rischiano di perdersi e che possono essere rimesse in valore, sia come bene patrimoniale da salvaguardare sia come chiave culturale e sociale per creare reti con altre realtà, anche distanti, ma con le quali si condividono alcuni tratti o esperienze simili. L'*esperienza-nel-territorio* permette di riconoscere il patrimonio culturale materiale e immateriale di cui è costituito, promuovendo lo sviluppo di uno "sguardo imprenditivo", capace di cogliere le potenzialità e orientare l'agire verso la sua ri-creazione al fine di offrire nuove opportunità di crescita.

¹⁶ Palestra non specificata (Ortelle).

¹⁷ Associazione "Amici della Musica" (Ortelle).

¹⁸ Pro Loco "Ippocampo" (Vignacastresi).

Bibliografia

Amerio P. (2000). *Psicologia di comunità*. Bologna: Il Mulino.

Bruner J. (2000). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli

Campanini R. & Pellicciari C. (2022). Il progetto “Scuola IN Museo”: da risorsa nella pandemia a opportunità per un cambiamento educativo e culturale. *Museologia Scientifica Memorie*. 22, pp. 23-28. https://www.anms.it/riviste/dettaglio_rivista/44

Chipa S., Giunti C., Lotti P., Orlandini L., Tortoli L. et al. (A cura di). (2021), “*Avanguardie educative*”. *Linee guida per l'implementazione dell'idea “Dentro/fuori la scuola - Service Learning”*, versione 3.0. Firenze: Indire

Chipa S., Mangione G. R. J., Greco S., Orlandini L. & Rosa A. (A cura di). (2022). *La scuola di prossimità. Dimensioni, geografie e strumenti di un rinnovato scenario educativo*. Brescia: Editrice Morcelliana.

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

Colazzo S. (2021). Pedagogia civile, pedagogia del patrimonio, educazione alla cittadinanza. *Nuova Secondaria*, Editoriale. Roma: Studium Editore. 5, pp. 4-6. ISSN: 1828-4582.

Colucci F. P., Colombo M., Montali L. (2008). *La ricerca-intervento*. Bologna: Il Mulino

Commissione Europea. (2016). *EntreComp: Entrepreneurship Competence Framework*.

Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

De Bartolomeis F. (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Canterano: Aracne editrice.

Decreto del Presidente della Repubblica n. 275 dell'8 marzo 1999. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*.

Decreto Ministeriale n. 39 del 26 giugno 2020. *Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021.*

European Commission. (2015). *Entrepreneurship education: A road to success.* Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Furco. A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. *Service Learning, General*. 128, pp. 2-8. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/128>

ISTAT. (2024a). *Aspetti della vita quotidiana - Spettacoli.*
http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_AVQ_PERSONE1&Lang#

ISTAT. (2024b, 15 maggio). *Rapporto Annuale 2024. La situazione del Paese.* Roma: PressUP.

ISTAT, Dipartimento per le Politiche della Famiglia & Università Ca' Foscari di Venezia, (2024, 17 ottobre). *I servizi educativi per l'infanzia in Italia. Anno educativo 2022/2023. Stato dell'arte, personale e accessibilità dell'offerta Zerotre.*

Legge n.107 del 13 luglio 2015). *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

Luppi E., Ricci A. & Bolzani D. (2024). *Diventare intraprendenti e sviluppare il proprio potenziale. Modelli e strumenti per la valutazione delle competenze trasversali per l'imprenditorialità /intraprendenza.* Milano: FrancoAngeli

Mangione G. R. J., Cannella G., Parigi L. & Bartolini R. (A cura di). (2020) *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola.* Roma: Carocci.

Mangione G. R. J., Cannella G. & De Santis F. (A cura di). (2021). *Piccole scuole, scuole di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti.* I Quaderni della Ricerca, n. 59. Torino: Loescher.

MIUR. (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.*

Morselli D. & Costa M. (2015). Il Laboratorio Imprenditoriale per la formazione degli insegnanti all'imprenditorialità. *Ricercazione*. 7(2), pp. 111-124
<https://ricercazione.iprase.tn.it/issue/view/20>

Morselli D. (2016). La pedagogia dell'imprenditorialità nella scuola secondaria. *Formazione e Insegnamento*. XIV (2). Supplemento, pp. 173-186.
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/issue/view/146>

ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*.

Openpolis. (2024a, 10 settembre). Abbandono scolastico, un miglioramento che non dice tutto. *Openpolis*. <https://www.openpolis.it/abbandono-scolastico-un-miglioramento-che-non-dice-tutto/>

Openpolis. (2024b, 17 ottobre). Quali sono le cause della povertà educativa? *Openpolis*. <https://www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-poverta-educativa/>.

Rete EducAzioni. (2023). *Documento di sintesi sui patti educativi*.

Save the Children Italia. (2014). *La Lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*.

Save the Children. (2022, 4 maggio). Che cos'è la povertà educativa: definizione e cause. *Save the Children*. <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/che-cosa-e-poverta-educativa-definizione-e-cause>.

Save the Children. (2024). *I Patti Educativi per una scuola di comunità. L'esperienza di Fuoriclasse in Movimento*.

SNAI. (2014). *Accordo di Partenariato 2014-2020. Strategia nazionale per le Aree interne: definizione, obiettivi, strumenti e governance*.

Southern Regional Education Board (1970) *Atlanta Service-Learning Conference Report*. Conference Proceedings. 10. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceproceedings/10>

Tapia M. N. (2020). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Edizione digitale CLAYSS.

The European House Ambrosetti. (2023). *L'Osservatorio Valore Sport: riportare la pratica sportiva al centro dell'agenda politica per creare valore per il Paese*.

Tramma S. (2010). *Pedagogia della comunità. Critiche e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli