

## STUDI E RICERCHE

---

Parte prima:  
Oltre la cognizione: dimensioni sociali, comunicative  
e affettivo-relazionali delle nuove culture formative,  
tra formale e informale

Part one:  
Beyond Cognition: social, communicative, emotional  
and relational dimensions of new learning cultures,  
between formal and informal

---





# L'educazione di comunità nella prospettiva del lifelong learning. I modelli di learning community Models of Learning Communities in a Lifelong Learning perspectiv

Milena Ruffino  
mile.ruffino@gmail.it

## ABSTRACT

Le attuali sfide poste dalla *learning society* determinano rinnovati bisogni di apprendimento delle persone e delle comunità a cui è fondamentale rispondere attraverso la promozione di una «cultura dell'apprendimento», costruita su logiche educative sostenibili e pertinenti. A partire da un'analisi dei recenti modelli di *learning community* realizzati in Gran Bretagna e negli Stati Uniti, si cercherà di riflettere sull'«opportunità» e «possibilità» di un loro utilizzo nel contesto italiano.

The contemporary challenges of the learning society call upon new modalities of people and community learning through the promotion of a learning culture, which should be constructed on the basis of sustainable and pertinent educational strategies. We shall discuss and argue for the opportunity and possibility of the implementation of such educational logic in Italy by first analyzing the community learning models carried out in Britain and the United States.

## KEYWORDS

Community education, lifelong learning, community development, adult education, learning community.

Educazione di comunità, apprendimento permanente, sviluppo di comunità, educazione degli adulti, comunità di apprendimento.

## 1. Premessa teorica sulla *community education*

Offrire un quadro chiaro ed esaustivo della diffusione, a livello internazionale, dell'educazione di comunità risulta un compito piuttosto complesso se si considerano le diverse tradizioni pedagogiche che ne hanno influenzato lo sviluppo nel corso degli anni e le molteplici dimensioni coinvolte nei processi educativi che si realizzano entro lo spazio di vita fisico-sociale e culturale-relazionale della comunità. Le origini di un'educazione di comunità possono essere rintracciate a partire dai molteplici apporti provenienti da differenti tradizioni di studio, tra le quali si distinguono: il pragmatismo deweyano, l'*adult education* e la *community organization* di Eduard C. Lindeman e Mary Parker Follett negli Stati Uniti; la *community schooling* e l'*informal education* di Henry Morris nel Regno Unito; la *sozial pädagogik* di Paul Natorp in Germania; l'animazione sociale in Francia; l'educazione socio-culturale in Belgio. In

Italia, la *community education* conoscerà una diffusione a partire dagli anni Settanta nelle forme di una comunità educante.

La prima esperienza di educazione di comunità risale alla seconda metà dell'Ottocento e viene attribuita alle iniziative di educazione popolare realizzate in Danimarca dal pastore luterano Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872). A lui si riconosce il merito di aver fondato, nel 1844, la prima *Folkehojskoler*, una scuola popolare residenziale per la formazione dei contadini, con l'intenzione di garantire a tutti gli adulti non solo un'istruzione, così come avveniva nei *colleges* anglosassoni, ma, anche, la possibilità di accrescere la loro consapevolezza civica e democratica. Grundtvig postula il principio di un'educazione alla vita aperta a tutti a prescindere dall'età, dalle condizioni sociali e dal livello d'istruzione. Egli sostiene che l'educazione è finalizzata alla diffusione del *bene comune* e ha il compito di garantire all'individuo l'autorealizzazione, la partecipazione attiva alla vita pubblica, la consapevolezza dei suoi legami con la comunità (Lawson, 1994).

All'esperienza delle *Folkehojskoler* si ispirano, successivamente, i *Village Colleges* ideati da Morris (1889-1961), al quale si riconosce, tra l'altro, il merito di aver introdotto, nel 1920, il termine *community education*. Noto soprattutto per gli importanti contributi offerti sul tema dell'apprendimento inteso come *arte di vivere*, Morris ipotizza una comunità intesa come contesto privilegiato di apprendimento, dove tutti i luoghi vitali della comunità – la scuola, le biblioteche, le classi serali, il club sportivo, le diverse associazioni per il tempo – sono posti in relazione tra loro in modo tale che la comunità assuma le sembianze di un *college*, cioè di un luogo capace di offrire a tutti i suoi membri una formazione all'arte di vivere e alla vita sociale (Jeffs, 1999).

Sebbene i lavori pionieristici di Grundtvig e di Morris abbiano avuto il merito di stimolare un interesse verso il tema in oggetto, in tali esperienze l'educazione di comunità era per lo più riconducibile ad iniziative di carattere prevalentemente socio-politico, filantropico o religioso, piuttosto che ad una riflessione pedagogica sulle modalità di un processo educativo di cui fosse protagonista l'individuo.

È solo a partire dai primi decenni del Novecento, grazie al contributo di John Dewey e alla sua prospettiva sociale dell'educazione, che si pongono le premesse per una prima riflessione teorica sulla *community education*. Le più importanti categorie concettuali presenti nell'opera di Dewey, utili a supportare la riflessione sulla *community education* risultano essere: la dimensione democratica, intesa anche come uguaglianza delle opportunità di partecipazione e fattore organizzativo della vita sociale, la consapevolezza che il processo educativo non può prescindere dal contesto sociale ed ambientale dell'esperienza (Dewey, 1938/1974), il riconoscimento della valenza educativa della comunità e l'interrelazione esistente tra educazione-democrazia-comunità (Dewey, 1927/1971). Per lo studioso americano, infatti, solo nella comunità il confronto con la diversità, la possibilità di comprensione dell'altro, le esperienze e i vissuti di solidarietà e di cooperazione trovano una maggiore possibilità di realizzazione. Al contempo, tali dimensioni costituiscono la base di partenza affinché possano essere impiegate anche nella società più ampia, in modo da «trasformare la Grande Società in Grande Comunità» (Dewey, 1927/1971, p. 117).

Sempre nell'ambito di una educazione di matrice statunitense si collocano i contributi di Lindeman (1885-1953) e di Parker Follet (1868-1933), i cui lavori risultano strettamente legati alla riflessione sull'educazione degli adulti (Eda). Con l'opera *The Meaning of Adult Education*, Lindeman pone le fondamenta per una teoria sistematica dell'Eda e postula il principio della continuità dell'esperienza educativa lungo il corso della vita. L'educazione degli adulti è per Lindeman una cooperazione avven-

turosa verso un apprendimento antiautoritario e informale, il cui scopo principale, secondo un'ottica prettamente deweyana, è la scoperta del significato dell'esperienza (Lindeman, 1926/1989).

Il contributo della Follett può essere invece sintetizzato ricordando il suo impegno nella fondazione, nei primi due trimestri del ventesimo secolo, dei centri di comunità e delle associazioni di quartiere. Tali esperienze costituiscono un'innovativa forma educativa e sociale per contrastare l'apatia civica, favorire l'integrazione tra i diversi gruppi sociali e promuovere un lavoro di rete che coinvolgesse le istituzioni, le associazioni e le diverse agenzie educative locali. La Follett condivide con Lindeman l'interesse verso tutte quelle forme di apprendimento che si realizzano nei contesti di vita concreti e che contribuiscono a formare al valore della democrazia (Follett, 1918).

Il dibattito sulla *community education* è parte integrante della riflessione sull'Eda. Di conseguenza, è solo tra gli anni Sessanta e Settanta, cioè con l'intensificarsi degli studi e delle ricerche in tale settore, che si andrà a definire una teoria dell'educazione di comunità. A partire dagli anni Sessanta si approfondisce l'analisi del rapporto tra educazione-società attraverso i lavori sulla *learning society* di Robert M. Hutchins e di Torsten Husén (Hutchins, 1970; Husén, 1974); rilevante in tal senso anche il contributo offerto dal movimento radicale dei descolarizzatori, del quale sono illustri esponenti Illich, Freire, Goodman e Reimer. Questi ultimi sostengono la necessità di *descolarizzare la società* per sottrarre l'apprendimento e la formazione all'ideologia del potere e riportare tali processi dentro tutta la società. Il fine era quello di organizzare e di promuovere un *apprendimento diffuso* non in funzione di una professionalizzazione dell'individuo, quanto, piuttosto, per una formazione umana e sociale capace di fornire all'uomo gli strumenti necessari per vivere in modo conviviale con gli altri (Illich, 1971/1973).

Le sollecitazioni teoriche offerte dai descolarizzatori, le riflessioni sulla *learning society*, le prime *Conferenze internazionali Unesco* sull'Eda, realizzate a Montreal (1961) e a Tokyo (1972), il *Congresso internazionale per l'eliminazione dell'analfabetismo* (Teheran, 1965), il *Rapporto sulle strategie dell'educazione* (1972) di Egdar Faure all'interno del quale è posta una particolare rilevanza alla *city educative* costituiscono le premesse teoriche per lo sviluppo, in Italia, della riflessione sulla *comunità educante* (Orefice, 1975). Sono principalmente due gli aspetti che sembrano caratterizzare tale riflessione: da un lato, la dimensione territoriale con la 'scoperta' delle potenzialità educative del territorio e, dall'altro, alla luce delle riflessioni laportiane, la prospettiva di un'autoeducazione della comunità (Laporta, 1978). In particolare, il territorio acquista un ruolo fondamentale nelle strategie di un'educazione permanente in quanto permette di 'operazionalizzare' il principio di una continuità nel tempo e nello spazio del processo formativo. In una prospettiva educativa, al territorio vengono riconosciuti i diversi significati di: luogo dei processi educativi; luogo di partecipazione al processo educativo; contenuto del programma di formazione e di stretto socio-educativo e culturale. In tal modo, la dimensione territoriale si configura quindi come risorsa per la riunificazione e ricomposizione dei processi formativi nella prospettiva, che si andrà a sviluppare nel corso degli anni Ottanta, di un *sistema formativo integrato* (Frabboni, 1988).

## 2. Apprendimento e sviluppo di comunità

A partire dagli anni Novanta, grazie anche agli spunti teorici offerti dalla teoria del capitale sociale, dall'approccio socio-costruttivista e dalle connesse teorie sociali della conoscenza, emerge un rinnovato interesse verso la ricerca di nuovi modelli di educazione di comunità, attraverso i quali si cerca di rispondere alle diverse sfide poste dalla società della conoscenza<sup>1</sup>. Nell'attuale paradigma della *learning society* l'apprendimento assume un ruolo strategico nella vita delle persone e delle comunità, in quanto risulta connesso alla possibilità di contrastare i fenomeni di esclusione e di emarginazione sociale e di favorire la crescita culturale, sociale ed economica delle comunità.

Lo sviluppo e la stessa autoeducazione delle comunità risultano realizzabili solo se i soggetti sono interessati da cambiamenti 'apprenditivi', intenzionali e consapevoli o meno, tali da influenzare positivamente il loro modo di partecipare alla comunità. Di conseguenza, la promozione individuale e comunitaria appare strettamente connessa ai processi di investimento sulle persone e sulle loro capacità di apprendere *lifelong*. Attraverso la promozione di una cultura dell'apprendimento è possibile, quindi, supportare e valorizzare la capacità delle persone di diventare attivi co-protagonisti delle dinamiche di cambiamento che, inevitabilmente e in maniera continuativa, interessano le loro vite, le comunità e il modo di 'essere in comunità'.

A tale scopo, l'apprendimento non è più riconducibile ad un'attività esclusivamente individuale, piuttosto essa necessita di divenire una dimensione sociale integrata ai contesti di vita quotidiana (la comunità, il quartiere, il luogo di lavoro, ecc.) e declinata nelle forme di una *experiential education* di derivazione deweyana. Ciò significa che la possibilità di promuovere l'apprendimento è favorita dalla costruzione di situazioni non astratte ma radicate nell'esperienza ordinaria, *real-life setting*, in modo da connettere le esperienze di apprendimento delle persone ai temi e ai problemi della vita reale. A tal proposito, Morin propone il concetto di *pertinenza* in riferimento ad una conoscenza collegata ad un contesto e, se possibile, all'insieme in cui si iscrive, secondo una prospettiva di *glocalità* (Morin, 1999/2001).

Tuttavia, non bisogna incorrere nell'errore di ritenere che tra conoscenza e sviluppo esista un rapporto lineare, cioè basato su una logica di causa-effetto. La conoscenza non sempre costituisce il presupposto per una crescita individuale e comunitaria sostenibile in quanto «lo sviluppo, in senso positivo, è, innanzi tutto legato all'uso politico che si fa della conoscenza, la quale non può e non dev'essere mai concepita contro l'uomo e il suo tempo» (Sarracino, 2007, p. 87).

Inoltre, il progresso delle comunità non dipende esclusivamente dalle risorse materiali e immateriali disponibili ma, piuttosto, dall'impiego di un approccio sistemico, mediante il quale interpretare la comunità nei suoi diversi sotto-sistemi e nelle relazioni che si manifestano al suo interno; dal carattere di interdisciplinarietà degli interventi educativi che si realizzano al suo interno e dalla 'qualità della cittadinanza', che si esprime nel passaggio da una logica di fruizione passiva dei servizi ad una più responsabile co-gestione delle risorse.

1 Tale interesse è testimoniato da un incremento, a partire dagli anni Novanta, delle ricerche e degli studi sulla *learning community/city/region* da parte di molti studiosi, tra i quali: Longworth, Candy, Cara, Steiner, Nyhan; dai progetti di ricerca promossi da organismi internazionali, quali: l'OCDE, il CEDEFOP e l'Unione Europea; dalla realizzazione della seconda conferenza internazionale sull'*Educating Cities*, tenutasi a Gothenburg nel 1992.

Alla luce di tali considerazioni è possibile articolare la riflessione sulla *learning community* (LC), attualmente considerata un valido strumento per lo sviluppo degli individui, la crescita della coesione sociale e la promozione sociale, culturale ed economica delle comunità. La LC rientra nell'ambito delle strategie locali di *lifelong learning*, nelle quali le diverse risorse del territorio sono considerate in termini di nuove possibilità di apprendimento, che possono svilupparsi a partire da tutti quei contesti non tradizionali di formazione: aziende, il primo, il secondo e il terzo settore, le organizzazioni, le associazioni, i centri di formazione professionale, le amministrazioni centrali e locali, le istituzioni, fino ad arrivare alle scuole e alle Università.

### 3. Modelli ed esperienze di *learning community*

Il modello della *learning community* si origina a partire dagli anni Novanta in Gran Bretagna e, successivamente, si diffonde negli Stati Uniti, in Francia, in Australia e in Italia.

Secondo la nota definizione proposta da Martin Yarnit, con il termine *learning community* (LC) s'intende: «ogni città, villaggio, quartiere che usa il *lifelong learning* come principio organizzativo e bene sociale, e promuove la collaborazione dei settori pubblico, privato, volontario e educativo nel processo di realizzazione di obiettivi di sviluppo economico sostenibile e di inclusione sociale» (Yarnit, 2000, p. 92). Una LC, quindi, affronta i diversi bisogni di apprendimento degli individui e delle comunità attraverso lo sviluppo di reti sociali e di nuove forme di partenariato con l'obiettivo di aumentare la capacità della comunità di porsi come attiva promotrice del proprio sviluppo sociale, culturale ed economico.

Nella letteratura scientifica di settore, il concetto di LC è utilizzato indistintamente per indicare differenti modelli educativi, i quali possono essere organizzati su un principio di condivisione dello spazio/contesto territoriale (quartiere, comunità, città, regione), oppure su un principio di condivisione degli interessi. Da un'analisi dei modelli emerge che la letteratura europea tende a identificare la condivisione di uno spazio territoriale quale elemento vincolante della LC, mentre negli Stati Uniti e in Australia si tende a utilizzare il termine LC in riferimento a comunità legate da interessi come, ad esempio, le reti virtuali.

In particolare, alcune volte con il concetto LC s'intende uno specifico modello di ricerca cooperativa, basato sulla condivisione delle risorse intellettuali e utilizzato quale modello di apprendimento-insegnamento all'interno di una classe. Presentano una simile impostazione il progetto di ricerca realizzato da Brown e Campione presso l'Università di Berkeley e, nel caso di utenti adulti, i circoli di studio.

Altre volte, invece, il termine LC è utilizzato per descrivere una comunità di apprendimento globale e virtuale, i cui obiettivi sono strettamente connessi alle sfide poste dall'*Electronic Education* e, nello specifico, alla possibilità di affrontare e risolvere il problema del *digital divide*. Confluiscono in tale modello, ad esempio, le esperienze delle *Smart cities* statunitensi e dei *Community Technology Centers*.

In altri casi ancora, la LC rinvia ad una particolare forma di apprendimento organizzativo, quello delle comunità di pratiche teorizzata da Lave e Wenger.

Nonostante la ricca varietà di prassi, la letteratura di settore concorda nel riconoscere nei modelli di LC alcuni elementi distintivi, quali: il ruolo strategico assegnato all'apprendimento *lifelong*, la comunione di interessi/scopi, la condivisione delle risorse e la cooperazione attraverso le *partnership* e le reti di apprendimento.

A livello internazionale, le esperienze maggiormente rappresentative del movi-

mento delle LC sono legate ai modelli delle *learning cities*, di origine anglosassone, e delle *comprehensive community initiatives* statunitensi.

La *learning city* si identifica come un attore collettivo che utilizza, in maniera integrata, le diverse strutture e risorse: economiche, politiche, educative, culturali e ambientali presenti in un determinato contesto territoriale per la valorizzazione del potenziale sociale e per stimolare nelle persone l'interesse a contribuire a creare una cultura dell'apprendimento. Essa è una città che riconosce e comprende il ruolo del *lifelong learning* come base fondamentale dello sviluppo locale e del benessere dei cittadini e lo valorizza attraverso la diffusione degli strumenti e delle attività per l'apprendimento, tra queste ultime, ad esempio, si collocano i *learning festival* (Longworth, 2006/2007).

In modo simile, ma con una centratura maggiore verso i servizi di natura socio-educativi e assistenziali rivolti ai cittadini, negli Stati Uniti, sempre nel corso degli anni Novanta, si è sviluppato uno particolare modello di LC, denominato *comprehensive community initiatives* (CCI's). Le iniziative globali di comunità si propongono di favorire la coesione sociale, la rigenerazione urbana, la crescita economica, lo sviluppo del capitale sociale e delle reti sociali e la costruzione di una *leadership* locale attraverso processi di apprendimento-trasformazione, ispirati alla teoria di Mezirow (Mezirow, 1991/2004). Premessa di fondo del modello è la consapevolezza del ruolo della comunità nei processi di promozione o, al contrario, di perpetuazione dello svantaggio sociale, culturale ed economico degli individui. Di conseguenza, gli interventi prevedono un approccio globale, olistico e integrato e sono realizzati a vari livelli macro-meso-micro. A livello macro, le CCI's si pongono l'obiettivo di creare il senso di comunità e di migliorare lo sviluppo economico; a livello meso, si collocano gli interventi di rigenerazione urbana, di miglioramento delle condizioni strutturali ed estetiche dei quartieri/comunità; a livello micro, invece, si realizzano gli interventi in materia di formazione e di educazione degli adulti, tesi, anche, a sostenere la crescita di una *leadership locale*. Uno degli obiettivi di tale approccio consiste nell'incentivare, attraverso specifici interventi, il passaggio da logiche di azione guidate dai bisogni, cioè basate su un'impostazione 'assistenziale' (*needs-driven*), ad una fondata, invece, sulle risorse disponibili esistenti, consapevoli e inconsapevoli, in funzione di uno sviluppo endogeno (*asset-based*) (Kubisch, Auspos, Brown, Chaskin, Fulbright-Anderson, Hamilton, 2002).

In entrambi i modelli (*learning cities* e CCI's) l'attenzione è posta sulle *partnership* e sullo sviluppo economico; tuttavia, mentre nella *learning city* si pone un maggiore valore alla possibilità di gestire i processi dal basso (*bottom up*), nelle CCI's, nonostante le intenzioni di superare logiche di azione *needs-driven*, in realtà, sul piano concreto, molto spesso si ripropongono interventi guidati dai bisogni e, quindi, gestiti dall'alto (Brisson, Roll, 2008). Inoltre in tali modelli, una particolare enfasi è posta sulle potenzialità dell'apprendimento inteso, anche, come strumento per lo sviluppo economico. In realtà, secondo una prospettiva pedagogica, l'apprendimento dovrebbe essere finalizzato all'emancipazione e al miglioramento delle capacità critiche e riflessive degli individui anche in funzione di una pro-socialità, piuttosto che essere strumento per le necessità economiche e produttive. Probabilmente tale 'centratura economica' dipende dalla particolare struttura dei modelli<sup>2</sup>. Infatti essi sono basati su

2 Le esperienze di CCI's sono sostenute economicamente da grandi Fondazioni statunitensi come, ad esempio, la *Ford Foundation*, la *Pew Charitable Trusts* e la *Annie E. Casey Foundation*.

forme di partenariato tra le istituzioni educative, gli organi di governo e i diversi settori produttivi, per cui risulta difficile immaginare come i principi educativi possano integrarsi e/o coincidere concretamente con gli scopi dei sistemi produttivi. Pertanto, si condivide la tesi di Longworth quando avverte che il compito essenziale della *learning city* deve consistere nel risvegliare negli individui e nelle comunità il desiderio di apprendere, non solo per creare ricchezza e prosperità ma, soprattutto, al fine di acquisire livelli sempre maggiori di autonomia e per contribuire alla costruzione partecipata del *ben-essere* comunità (Longworth, 2007).

#### 4. Conclusioni

I buoni auspici di realizzare e di guidare, a partire dai contesti locali, la diffusione di una cultura dell'apprendimento, a livello globale, sono accompagnati da un certo numero di problematiche e di interrogativi. Per un verso vi è la necessità di identificare specifici strumenti e opportune metodologie di analisi per valutare l'impatto reale di tali esperienze, a partire dall'individuazione di alcune variabili di processo e di prodotto. Per l'altro vi è l'esigenza di verificare una loro opportunità di utilizzo. Non meno significativa è la questione relativa alla generalizzabilità delle LC in contesti territoriali diversi da quelli per i quali sono state pensate. È possibile 'adattare' tali modelli a realtà locali differenti, cioè caratterizzate da una difformità nella disponibilità delle risorse e nel grado di avanzamento di una cultura dell'apprendimento? Considerato che in Italia e nel resto del mondo vi sono, ancora, realtà dove il diritto di apprendere – anche in età scolare – appare mortificato, non sarebbe preferibile ipotizzare modelli e progetti di *start up*, di 'avviamento' alla LC, che rispondano ai criteri di specificità di contesto e siano funzionali a creare quelle condizioni di base necessarie per poter accogliere con un certo grado di efficacia la prospettiva della LC?

Oltre a ciò, un altro aspetto da considerare riguarda l'impiego di *partnership* nelle LC e, nello specifico, la problematicità connessa all'efficacia di una strategia educativa costruita su logiche di azione comuni ai diversi attori presenti in un territorio – istituzioni educative, amministrative, aziende. Infatti, i vari *partners* potrebbero non condividere tra loro le finalità e i valori d'uso assegnati all'apprendimento. In questo caso, l'apprendimento che si realizzerebbe nella comunità potrebbe riflettere obiettivi distanti dai principi educativi, per cui potrebbe succedere che ad esso siano assegnate funzioni diverse da quelle legate ai significati di emancipazione individuale e di solidarietà sociale.

Uno dei compiti della pedagogia consiste, quindi, nella diffusione di un'educazione all'apprendimento intesa sia come capacità critica di 'dialogare' con se stessi, con gli altri e con le differenti forme di 'diversità' presenti nelle comunità locali e globali, sia come capacità di distinguere tra apprendimento e condizionamento. Quest'ultimo aspetto è, infatti, di fondamentale importanza affinché ciascun individuo possa partecipare 'liberamente' alla co-costruzione della propria comunità di apprendimento.

### Riferimenti bibliografici

- Brisson D., Roll S. (2008). An Adult Education Model of Resident Participation. Building Community Capacity and Strengthening Neighborhood-Based Activities in a Comprehensive Community Initiative (CCI). *Advances in Social Work*, 9, 2.
- Dewey J. (1927/1971). *Comunità e potere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1938/1974). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Follett M. P. (1918). *The New State - Group Organization, the Solution for Popular Government*. New York: Longman Green and Co.
- Husén T. (1974). *The Learning Society*. London: Methuen.
- Hutchins R. M. (1970). *The Learning Society*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- Illich I. (1971/1973). *Descolarizzare la società*. Milano: Mondadori.
- Jeffs T. (1999). *Henry Morris, Village, colleges, community education and the ideal order*. Ticknall: Educational Heretics Press.
- Kubisch A., Auspos P., Brown P., Chaskin R., Fulbright-Anderson K., Hamilton R. (2002). *Voices from the Field II: Reflections on Comprehensive Community Change*. Washington (DC): The Aspen Institute.
- Laporta R. (1978). *L'autoeducazione delle comunità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lawson M. (1994). Nikolay Grundtvig. In Z. Morsy (Ed.), *Thinkers on Education 2 (Prospects)*. Paris: UNESCO.
- Lindeman E. (1926/1989). *The Meaning of Adult Education*. Norman: University of Oklahoma.
- Longworth N. (2006/2007). *Città che imparano. Come far diventare le città luoghi di apprendimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frabboni F. (a cura di). (1988). *Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra «policentrismo» e «specialismo»*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mezirow J. (1991/2004). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (1999/2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Orefice P. (1975). *Comunità educativa. Teoria e prassi*. Napoli: Libreria Editrice Ferraro.
- Sarracino V. (2007). Lo sviluppo sociale della conoscenza tra disgiunzione e pertinenza. In V. Sarracino, V. D'Agnesse, *La conoscenza sociale in educazione. Possibilità e pertinenza*. Pisa: ETS.
- Yarnit M. (2000). *Towns, cities and regions in the learning age. A survey of learning communities*. London: LGA Publications.