



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato il: ottobre 2020**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**The EduSostenibile project and co-planning interventions: strategies and tools  
for combating educational poverty<sup>1</sup>**

**Il progetto EduSostenibile e gli interventi di co-progettazione: strategie e  
strumenti di contrasto alla povertà educativa**

*di*

Alessia Bartolini

[alessia.bartolini@unipg.it](mailto:alessia.bartolini@unipg.it)

Mina De Santis

[mina.desantis@unipg.it](mailto:mina.desantis@unipg.it)

Floriana Falcinelli

[floriana.falcinelli@unipg.it](mailto:floriana.falcinelli@unipg.it)

Silvia Fornari

[silvia.fornari@unipg.it](mailto:silvia.fornari@unipg.it)

Moira Sannipoli

[moira.sannipoli@unipg.it](mailto:moira.sannipoli@unipg.it)

Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione  
Università degli Studi di Perugia

---

<sup>1</sup> Il presente contributo, completamente condiviso dalle autrici, è stato così stilato: sono da attribuire a Alessia Bartolini e Silvia Fornari il § 1; a Mina De Santis il § 4; a Floriana Falcinelli il § 3; a Moira Sannipoli il § 2; a Moira Sannipoli e Silvia Fornari il § 5.

### **Abstract**

The contribution presents the research-training implemented within the *EduSostenibile* project, funded by the “Con i Bambini Foundation”. The project proposal has promoted the birth and development of Educating Communities which has resulted in the construction of eight Territorial Educational Centers (CET) as a central experience of experimentation. The CET were conceived as “places” in which the Educating Communities identify themselves. The contribution intends to focus attention also on the innovativeness of the methodological proposal put in place by the project for the creation of the CET and in particular the tools of co-design between the different actors such as focus groups, metaplan and Circle World Cafè. A reflection on the communication tools and the evaluation process of the project is also presented.

**Keywords:** educational poverty, co-planning, participation, proximity, sustainability

### **Abstract**

Il contributo presenta la ricerca-formazione messo in campo all'interno del progetto *EduSostenibile*, finanziato dalla Fondazione Con i Bambini. La proposta progettuale ha promosso la nascita e lo sviluppo di Comunità Educanti che si è concretizzata nella costruzione di otto Centri Educativi Territoriali (CET) come esperienza centrale della sperimentazione. I CET sono stati concepiti come “luoghi” in cui si identificano le Comunità Educanti. Il contributo intende focalizzare l'attenzione anche sull'innovatività della proposta metodologica messa in campo dal progetto per la realizzazione dei CET e in particolar modo gli strumenti della co-progettazione tra i diversi attori quali focus group, metaplan e Circle World Cafè. Viene presentata anche una riflessione sugli strumenti comunicativi e sul percorso di valutazione del progetto.

**Parole-chiave:** povertà educativa, co-progettazione, partecipazione, prossimità, sostenibilità

## **1 – Contrastare la povertà educativa: uno sguardo alla Regione Umbria**

Il progetto *EduSostenibile*, finanziato dalla *Fondazione Con i Bambini*, si pone all'interno di un contesto sociale caratterizzato da sfide senza precedenti. L'attuale emergenza legata al Coronavirus ha messo in evidenza tutte le fragilità del nostro già logorato welfare sociale, unito alle evidenti vulnerabilità dei contesti familiari in cui viviamo. L'odierna crisi sociale ed economica ha finito per gravare primariamente, proprio sulle famiglie e sui minori, riducendo le loro possibilità economiche e con esse l'opportunità per molti bambini di potersi dedicare ad attività educative, culturali, sportive, sociali, di coltivare i propri sogni, mortificando così di fatto le loro giovani aspirazioni. Nell'ultimo report di Save the Children, dedicato ai primi esiti della pandemia, si mostra quanto “all'aggravarsi della deprivazione materiale, dovuta all'emergenza COVID19, si aggiunge anche la deprivazione educativa e culturale dei bambini e degli adolescenti, dovuta alla chiusura prolungata delle scuole e degli spazi educativi della comunità ed al confinamento a casa” (Save the Children, 2020, 4). Alle difficoltà già presenti, come attestato anche dal precedente rapporto di Save the Children (2018) si richiede ora di ripensare un modello educativo capace di prevedere “un piano straordinario per l'infanzia e l'adolescenza” (Save the Children, 2020, 32-39), anche nel nostro Paese. I punti richiamano l'esigenza di investire con ancora più forza nella copertura dei posti nei servizi prima infanzia, offrendo “adeguati standard qualitativi per un'educazione di qualità per tutti

i bambini e al contempo un supporto alle situazioni familiari di maggior fragilità, assicurando la gratuità della frequenza all'asilo. Si dovrà inoltre investire per cofinanziare nuove strutture integrate, i Poli per l'infanzia, come previsto dalla riforma delineata dal Decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017, garantendo al contempo il ruolo di indirizzo, programmazione e coordinamento al MIUR” (Ivi, 32). Continuare a fare ciò che per esempio nella nostra Regione ci ha permesso di superare ampiamente i parametri di Lisbona (Sannipoli, 2012).

In questo senso la situazione pandemica da Covid-19, lo stato di emergenza e le difficoltà ad esso collegate hanno finito per portare alla luce le debolezze del nostro welfare state che da sempre ha fatto perno sulla famiglia (Saraceno, 2003; Id., 2017); un'istituzione che oggi sempre di più si ritrova sola ad assolvere la sua funzione educativa e sembra, quindi, trovarsi in un reticolo smagliato della società, con conseguente riduzione delle proprie capacità educative (Milani, 2018). Lo sviluppo delle teorie sistemiche ed ecologiche ha permesso alla pedagogia delle relazioni di mettere in evidenza come il processo di sviluppo di un bambino sia la risultante di un'interazione dinamica tra le persone che si occupano di lui e dell'ambiente in cui vive. Questo intreccio dei fattori genetici e di quelli ambientali fanno parte di un processo di adattamento continuo tra organismo e ambiente e permettono di ricomporre la dicotomia tra natura e cultura, che ha accompagnato le argomentazioni sulla primigenia genetica o sociale dello sviluppo umano. A proposito si legge come nell'ultimo secolo “la scienza dello sviluppo della prima infanzia, in continua evoluzione, è passata dalla nozione semplicistica di un processo guidato geneticamente con un pilota automatico, al concetto di una tabula rasa congenita modellata accumulando risposte a stimoli successivi, fino a quello attuale di un processo fortemente interattivo in cui i bambini crescono all'interno di un ambiente relazionale che include la famiglia, la comunità e la cultura” (Pedersen, Shonkoff, 2015, 410).

I bambini che nascono in condizioni di vulnerabilità, che crescono in situazioni di povertà educativa e ai quali vengono negate le opportunità di crescere, di realizzare i propri talenti, di condurre una vita socialmente attiva, sono costretti a pagare un prezzo molto alto nella loro vita perché gli effetti della povertà e della deprivazione vissuta possono durare per sempre, facendoli diventare gli esclusi di domani. La qualità delle relazioni vissute all'interno del contesto familiare influenza lo sviluppo della persona e così, purtroppo, il luogo di nascita o le condizioni sociali ed economiche dei propri genitori esercitano un ruolo decisivo nell'aspettativa di vita dei bambini determinando, nelle situazioni sociali più sfavorevoli, l'ereditarietà di un ingiusto svantaggio che ripete di generazione in generazione. La genitorialità è una funzione non innata, ma che può essere acquisita. Per tale ragione è compito della società sostenere le famiglie perché possano accedere a tutte le risorse necessarie, materiali, economiche, educative e culturali per accompagnare i propri figli nell'avventura della vita. Come evidenziato dall'organizzazione no profit OXAM, “in Italia i ricchi sono soprattutto figli dei ricchi e i poveri figli dei poveri: condizioni socio-economiche che si tramandano di generazione in generazione” (Oxfam, 2020).

In considerazione della complessa realtà di cui si è dato conto, il progetto *EduSostenibile* si preoccupa di migliorare la qualità, l'accesso, la fruibilità, l'integrazione e l'innovazione dei servizi, rafforzare l'acquisizione di competenze fondamentali per il benessere dei bambini e delle bambine e delle loro famiglie nella nostra Regione. L'Umbria si contraddistingue per una situazione complessa dal punto di vista economico e sociale, tanto che anche nell'ultimo rapporto dell'Agenzia Umbria Ricerche dedicato alle povertà (Casavecchia, Todini, 2019, 29-50) emerge la grave situazione delle fasce giovanili. Come si legge nel rapporto, sino ad un recente passato in Umbria “la povertà

colpiva in primis gli anziani, da alcuni anni ad essere penalizzati sono prevalentemente giovani e giovanissimi. È diventato ormai un fatto strutturale: la povertà tende ad aumentare al diminuire dell'età, con minori e giovani diventati oggi le categorie più svantaggiate. La traslazione della situazione di difficoltà e disagio non è priva di conseguenze, poiché si trasferisce a quelle generazioni su cui si forgia la costruzione del presente e si poggiano le fondamenta per lo sviluppo futuro. Un aspetto che inquieta fortemente per le implicazioni che sottende. Il fatto che le giovani generazioni siano diventate la categoria sociale oggi più vulnerabile è un fenomeno che, pur alimentato pesantemente dalla recente crisi che ha portato la disoccupazione giovanile a tassi elevatissimi, ha cominciato a prendere corpo da oltre un ventennio, con il progressivo peggioramento delle condizioni dei nuovi ingressi nel mondo del lavoro” (ivi, 30). Una povertà strutturale che evidenzia anche la crescita della “povertà educativa”, ancora più grave perché come sappiamo è molto più difficile far uscire i bambini e le bambine che sono costretti a viverci dal momento della loro nascita (Morabito, Tamburlini, 2019). Confermando quanto già detto “un giovane in povertà, infatti, tende a rimanere ancora più a lungo nella famiglia di origine, dunque ritarda le scelte di mettere su famiglia e fare figli, deprimendo un tasso di fecondità già molto basso: quello umbro (1,26) è inferiore a quello nazionale (1,34) il quale nel complesso è tra i più bassi dei paesi dell'UE e diventa addirittura ultimo in graduatoria isolando quello under 30. Questo significa che, in prospettiva, giovani sempre meno numerosi e sempre più poveri dovranno sostenere un esercito di anziani progressivamente più corposo, ovvero dovranno farsi carico di costi di welfare - per previdenza e per spesa sanitaria - via via più elevati” (Casavecchia, Todini, 2019, 43). In una condizione economico-sociale umbra così fragile, la lotta contro le povertà educative diventa uno dei cardini dai quali partire per poter sperare che in un prossimo futuro anche questo territorio possa trovare la forza per ripartire.

Così come è necessario ricordare che la nostra Regione ha negli anni investito nei servizi per la prima infanzia, nella scuola e nei servizi di inclusione sociale ed educativa dei minori (Parziale, 2015, 401-407). Nel rapporto si legge, inoltre che “l'immagine dell'Umbria come regione connotata positivamente per capacità di inclusione sociale viene così in parte incrinata dalla crescita delle diseguaglianze e dall'espansione dell'area del disagio e della sofferenza economica” (ivi, 418).

Se questo è il contesto di partenza, la creazione dei Centri Educativi Territoriali (CET), come previsti dal progetto, di fatto è una delle risposte possibili se si vogliono raggiungere tutti i nuclei familiari, specialmente quelle che vivono una situazione di vulnerabilità. Sono proprio le famiglie, soprattutto, quelle composte da genitori giovani, che rischiano di cadere nella spirale della povertà relativa e di ritrovarsi tra quei genitori che non riusciranno a garantire ai propri figli un futuro meno rischioso in termini economici, ma soprattutto educativi e sociali.

L'idea che fa da sfondo al progetto è quella di potenziare delle strutture, i CET, capaci di essere ancora più vicini e di avvicinare proprio quelle famiglie più fragili che difficilmente sanno riconoscere i propri bisogni e quelli dei propri figli. Sostenere i genitori nell'esercizio della funzione genitoriale, incentivando le iniziative culturali, educative e di socializzazione a sostegno della genitorialità, ma anche promuovendo la creazione di un “sistema integrato regionale” fra servizi socioeducativi e offerta culturale, tra soggetti gestori privati, pubblici e buone pratiche di sostegno alla genitorialità già attive nei territori. Di fatto, si è andati a costruire quel tessuto connettivo sociale che permette la costituzione delle “Comunità educanti”. I professionisti della prima infanzia, diventano gli attivatori della “comunità” in cui di fatto già operano, integrando la propria attività riconoscendo precocemente i sintomi del rischio “povertà educativa”. La ricerca-

formazione messa in campo con il progetto *Edu-sostenibile*, operando a stretto contatto con i minori e le famiglie, insieme ai professionisti del territorio che lavorano nell'ambito della prima infanzia (educatori, medici, pediatri, assistenti sociali, insegnanti, ecc.) ha reso possibile il protagonismo dei soggetti coinvolti in situazione di disagio iniziale o conclamato, con interventi integrati di contrasto, riduzione e sostegno educativo e sociale. Con una prospettiva integrativa e accrescitiva sul piano della consapevolezza dei singoli, ma soprattutto del sistema e quindi delle comunità educanti, si crede di riuscire a combattere la povertà educativa attraverso un sistema integrato e coordinato di azioni, promuovendo le competenze dei professionisti dell'infanzia. Accompagnare precocemente le famiglie ad una maggiore conoscenza e comprensione rispetto ai fattori di rischio della povertà educativa e di connetterle alle offerte educative presenti nei vari territori, è uno dei mandati di questo percorso.

## 2 - La co-progettazione come metodologia

Il progetto *Edusostenibile* ha come soggetto capofila il Consorzio Abn, coinvolge tutta la Regione Umbria ed è stato implementato in otto zone sociali. La partnership è formata da soggetti privati, associazioni ed Enti pubblici; tra questi anche il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia.

Le finalità generali del progetto sono:

1. potenziare le competenze genitoriali attraverso il Modello dei Centri Educativi Territoriali, basato sul welfare comunitario e sul protagonismo delle famiglie;
2. accrescere la consapevolezza delle famiglie sull'importanza di un ambiente educativo stimolante per lo sviluppo dei bambini;
3. facilitare l'accesso ai servizi delle famiglie in stato di vulnerabilità economica e sociale;
4. promuovere la consapevolezza, nella comunità umbra, sull'importanza della corresponsabilità nell'educazione dei bambini.

I destinatari diretti del progetto sono bambini tra gli 0 e i 6 anni, i loro genitori e familiari di riferimento. Sono beneficiari indiretti gli studenti e le studentesse universitari/e dei corsi di studio in Scienze Educazione, Consulenza Pedagogica, Scienze Formazione Primaria e Psicologia dell'Università degli Studi di Perugia, i professionisti che lavorano con l'infanzia (pediatri, ostetriche, educatori dell'infanzia, assistenti sociali, assistenti sanitari), i decisori politici regionali e l'intera comunità in termini di *empowerment* (Giuliodori, Malavasi, 2016; Di Masi, 2017).

Il progetto ha messo in campo una serie di attività con lo scopo di generare e rendere sostenibile le "comunità educanti", oltre i rischi che le iniziative proposte durassero il tempo di un finanziamento (Lo Presti, Luisi, Napoli, 2018; Pati, 2019; Luisi, 2020).

La dimensione metodologica ha rappresentato sicuramente uno degli aspetti più significativi della proposta. L'idea progettuale che ha fatto da incipit anche alla scelta degli strumenti e delle strategie di lavoro è stata la possibilità di allargare l'attenzione e la responsabilità civile e comunitaria della prima e seconda infanzia oltre i confini tradizionali occupati con competenza e capillarità dai servizi educativi 0-6 anni, nidi e scuole di infanzia in primo luogo. Questi sconfinamenti hanno di fatto attivato azioni progressive di avvicinamento, ascolto e conoscenza delle comunità territoriali, connettendo o legando insieme per la prima volta i nodi delle reti formali e informali, rendendoli maggiormente resistenti e resilienti.

L'obiettivo specifico dell'intervento è quello di creare un "sistema integrato regionale" tra servizi socio-educativi e offerta culturale per l'infanzia, tra governance e rete dei servizi territoriali, tra

mondo universitario e mondo professionale, tra soggetti gestori di servizi educativi 0-6 (privati, pubblici) e le buone pratiche di sostegno alla genitorialità, che favorisca la nascita e la manutenzione di Comunità Educanti e che generi un apprezzabile impatto sociale (Franchini, 2001; Cudini, Morganti, 2003; Rossi, Colombo, 2019).

I CET sono diventati l'investimento principale di questa pianificazione, intesi non solo come luoghi fisici ma anche come cabine di regia degli interventi: in questo senso hanno lavorato in minima parte come "servizio di attesa", ma sono stati per lo più tessitori di legami, relazioni, sostegni. Sono diventati così luoghi diffusi, fluidi e vivi capaci di rimodellarsi in maniera continua in base ai bisogni espressi dalle famiglie di uno specifico territorio.

Il percorso ha preso l'avvio con il tentativo di creare, attraverso un percorso di formazione curato dal mondo universitario, un gruppo di lavoro che fosse capace di esprimere e costruire occasioni reali di partecipazione, prossimità e co-progettazione.

A questo è seguita la possibilità di creare autenticamente una comunità educativa che potesse esprimere solidarietà, reciprocità e coinvolgimento. A legami spontanei e duraturi, è possibile aggiungere relazioni costruite pazientemente e faticosamente, tenute insieme da un orizzonte comune, sperimentando parità e orizzontalità tanto nella comunicazione che nelle azioni messi in atto (Brunod, Pizzardi, Moschetti, 2016).

Le tappe di questo percorso sono state:

1) *analisi del contesto sociale*: la scelta di dove inserire un Centro Educativo Territoriale ha rappresentato un momento importante di fotografare il budget di salute presente, con lo scopo in ogni territorio di individuare la localizzazione fisica e sociale più favorevole. I criteri interrogati hanno riguardato la numerosità dei soggetti e le differenti povertà presenti;

2) *identificazione dei possibili nodi della rete*: in ogni territorio l'equipe di ogni CET ha messo in campo un'indagine e una mappatura dei soggetti da coinvolgere. Partendo dalle famiglie, che sono state la trama principale, si sono intercettati servizi educativi e culturali (nidi privati e pubblici, scuole d'infanzia private, pubbliche, paritarie; biblioteche; spazi bambini e famiglie; scuole di musica, studi di pedagogia, teatri, musei, ludoteche), servizi dedicati all'attività motoria (scuole di danza, scuole calcio, società sportive, piscine, centri yoga), alla salute (pediatri, logopedisti, psicologi, ostetriche, pet-terapist, arteterapeuti psicomotricisti, fisioterapisti T.N.P.E.E.) e all'integrazione sociale (Pro-loco, Caritas diocesana, servizi sociali territoriali, centri socio-culturali, Centro Servizi per il Volontariato). Sono state coinvolte anche le attività commerciali presenti (librerie, negozi di giocattoli, cartolibrerie, botteghe del commercio equo e solidale). Il coinvolgimento delle famiglie è avvenuto attraverso il contatto precoce con i professionisti dell'infanzia, attraverso una campagna informativa su larga scala (Nicoli, 2016; Zaninelli, 2019);

3) *identificazione dei bisogni e delle possibili proposte*: in questa fase l'accoglienza, la conoscenza e l'inclusione di tutti gli attori e dei differenti punti di vista, tenendo traccia in termini riflessivi e documentali di questi processi, ha visto la messa in condivisione delle necessità, delle risorse, delle barriere incontrate e dei possibili interventi sostenibili attuabili. I bisogni sono stati letti in maniera inedita, non solo come mancanze ed elementi deficitari, ma come una sorta di segnale-sentinella che raccontano un funzionamento, un intreccio di indizi che è in grado di presentare la trama di una storia e di una identità, il desiderio di mostrare chi si è perché chi ha la responsabilità educativa possa prendersene cura. La dimensione pedagogica della progettazione ha permesso di affermare con forza che "i problemi umani non sono qualcosa che la gente ha, ma qualcosa che la gente è" (Hillman, 2010, 18).

La co-progettazione si è concretizzata grazie all'utilizzo di strumenti specifici, tra cui *focus group*, *metaplan* e *circle word café*. Se rispetto all'utilizzo dei focus group in ambito educativo, esistono ormai numerose evidenze di ricerca (Zammuner, 2003; Liamputtong, 2011), meno note, ma sicuramente significative sono state le altre due tecniche sperimentate nel progetto, che hanno maggiormente caratteri informali e orizzontali.

Il *Metaplan* è una tecnica che consente ai partecipanti di ragionare insieme sui punti di forza, debolezza, minaccia e opportunità collegati ad un argomento e a esporre su un piano verticale ben visibile a tutti le evoluzioni del loro pensiero (Schnelle Thiersch, 1979). Come strumento di moderazione, può attivare processi di partecipazione per esplorare nuove prospettive e soluzioni, a partire dal contributo dei singoli membri di un gruppo, tenendo basso il grado di conflittualità (Ovchinnikova, Frantsuzskaya, Lutoshkina, 2015). L'obiettivo è contenere al minimo l'interazione sterile e la genericità degli interventi, per consentire, in un tempo definito, la possibilità di assumere una decisione condivisa.

Da un punto di vista operativo si socializzano con il gruppo le caratteristiche della tecnica di rilevazione-moderazione e attraverso un brainstorming, si raccolgono le opinioni dei partecipanti in merito al tema della discussione. Le opinioni guadagnate insieme sono riportate su dei cartoncini colorati che sono attaccati sui pannelli visibili a tutti. La presentazione visiva permette da un lato a tutti di appropriarsi della logica della discussione e di contribuire a selezionare e ordinare le soluzioni che via via emergono e dall'altro permette una regolazione dei turni, contenendo chi tende ad essere esuberante e facilitando la partecipazione di chi non si sente in grado di contribuire. Le opinioni/soluzioni espresse individualmente vengono aggregate in blocchi. Da ogni categoria, sono formati dei gruppi di lavoro con il compito di analizzare, proporre idee e soluzioni e far emergere elementi problematici relativi alla categoria su cui si è scelto di lavorare.

Si condivide il lavoro dei gruppi attraverso una presentazione in plenaria che porta all'eventuale definizione di un unico piano d'azione.

Il *Circle World Café* è uno strumento di discussione che permette di generare connessioni tra persone e conoscenze, ottimizzare i tempi di discussione, mappare gli argomenti affrontati e mostrare le conclusioni raggiunte, pur mantenendo un ambiente informale (Ruppert, et. al., 2014). Nello specifico, a partire da un ascolto attivo e da una continua discussione ragionata, ogni quindici - venti minuti i partecipanti cambiano tavolo ed interlocutori, lasciando una persona che resta a fare il "testimone" della discussione avvenuta nel turno precedente. Presso ogni tavolo è presente un cartellone sul quale chi parla e partecipa, sintetizza il suo pensiero (con parole, simboli, disegni). Queste "mappe" vengono appese per mostrare a tutti l'andamento degli approfondimenti in ogni contesto. Ai partecipanti, infine, viene data l'opportunità di commentare il lavoro fatto ed i contenuti che ne sono emersi (Schieffer, Isaacs, Gyllenpalm, 2004; Löhr, Weinhardt, Sieber, 2020). Dentro questa proposta metodologica è la comunità tutta ad abilitarsi, aprendosi a nuove spazi di visione, immaginazione e azione. Il rafforzamento di reti, la valorizzazione delle capacità degli attori e la promozione di competenze sono strumenti reali e concreti per trasformare i territori in laboratori di sperimentazione sul futuro, che assume in maniera autentica i connotati di «fatto culturale» (Appadurai, 2014).

### **3 - Gli strumenti digitali per comunicare e costruire comunità**

In una società che sta divenendo sempre più virtuale, dominata dal flusso veloce delle informazioni che passano attraverso reti interconnesse ogni giorno più complesse, si assiste ad una

trasformazione radicale delle relazioni sociali, delle stesse modalità con cui ci poniamo di fronte alla realtà. Assistiamo a cambiamenti profondi: nelle cose, nei pensieri, nei rapporti, nella coscienza; nel giro di pochi anni l'intero scenario dei saperi e delle abitudini umane si è radicalmente trasformato. Si va affermando una nuova socialità, nuove forme di "legame sociale" (Maffesoli, 2008, 131).

La stessa rete si è trasformata diventando Web 2.0 spazio sociale condiviso dove la comunicazione tra pari, lo scambio di saperi, opinioni ma anche emozioni è diventata per molti esperienza sociale connettiva, più reale e vitale dell'esperienza di relazione quotidiana. I confini dunque tra reale e virtuale si assottigliano fino a confondersi nell'esperienza delle persone che si muovono tra queste due dimensioni in continuità (Maldonado, 1992).

La dimensione del virtuale porta con sé anche l'idea di una nuova cultura, una cultura che vede il cyberspazio come pratica di comunicazione interattiva, reciproca, comunitaria ed intercomunitaria a cui ogni essere umano può partecipare e contribuire (Levy, 1997), grazie alla connessione generalizzata resa possibile anche dall'uso diffuso di dispositivi mobili, che hanno nella portabilità la loro capacità di costruire relazioni *anywhere, anytime*.

Grazie a questo, si costituiscono delle comunità virtuali, gruppi di persone che condividono interessi, conoscenze, progetti e che entrano in rapporto di cooperazione e scambio, indipendentemente dalla vicinanza geografica o dall'appartenenza ad una certa istituzione. È la logica del social software, dei social network (Ranieri, Manca, 2013). Si costruisce un nuovo modo di entrare in relazione, che non può certo sostituirsi al modo di relazionarsi fisicamente, ma che lo integra e in qualche modo lo reinterpreta.

La costituzione di comunità virtuali è la base per accedere alla costruzione di quella che Lévy chiama "intelligenza collettiva", cioè la possibilità di mettere in sinergia i saperi, le immaginazioni, le energie spirituali di chi si connette, nella prospettiva valoriale e idealistica dell'autonomia di ogni persona e del riconoscimento e rispetto dell'alterità, nonché dello sviluppo dell'intercreatività, capacità di costruire forme originali di esprimersi, di rielaborare l'esperienza anche di costruire una nuova idea di mondo, grazie al contributo di tutti coloro che partecipano alla comunità (Levy, 1994).

Sulla base di questi principi il progetto *Edusostenibile* ha fatto uso del digitale per costruire comunità e condividere informazioni e saperi sui servizi presenti nel proprio contesto territoriale utili per far nascere un senso di riconoscimento e appartenenza ad una comunità che i CET hanno cercato di promuovere e sostenere.

È stato realizzato un sito (<https://www.edusostenibile.it/>) dove è possibile reperire tutte le informazioni relative alle iniziative attuate, che nel periodo di chiusura causa Covid-19 sono state prevalentemente on line: "Liberiamo le parole: sentimenti, emozioni e pensieri dalla quarantena", iniziativa promossa dai CET per dar voce ai genitori in un momento così particolare, la raccolta delle parole si è conclusa il 30 aprile e ha permesso di costruire una cluod che è stata condivisa, #INCONTRIAMOCIONLINE, un'iniziativa rivolta a genitori, famiglie e bambini nata dalla volontà dei nostri educatori e educatrici per far fronte all'impossibilità di proseguire, ancora per qualche tempo, le attività dei CET in presenza che ha previsto una serie di webinar per essere informati sulle problematiche legate al Covid e condividere strategie per affrontare la situazione; #MIMANCALASCUOLA: UN'INIZIATIVA FOTOGRAFICA "CON I BAMBINI", per costruire un albo fotografico virtuale con la collaborazione di genitori ed educatori; per ottobre 2020 sono state già annunciate due iniziative: "C'era una volta il museo" e il "Bibliobus".

È stata inoltre realizzata un'APP EDU SOSTENIBILE che consente agli utenti di fare una ricerca per ubicazione e categorie (CET, cultura, educazione, gioco ed animazione, salute, socializzazione, attività motoria e tempo libero, altro) così da rintracciare, tramite il proprio dispositivo mobile, nel territorio di riferimento, visualizzandoli in modalità Maps, tutti i servizi utili per genitori e bambini; questo per favorire la costruzione di una comunità educante che collabora al sostegno delle famiglie per prevenire o contrastare fenomeni di povertà educativa; ad oggi sono 556 gli users. Nella App è possibile cercare anche eventi, notizie, informazioni sul progetto e sui partner.

Integrato al sito inoltre è stata costruita una pagina FB EDU SOSTENIBILE: le persone che hanno visitato la pagina e visto i post almeno una volta, da gennaio a settembre 2020 sono state 1578 di cui 312 hanno avuto interazioni con i post. Tra i *followers* il 73% è di genere femminile (il 33% tra i 35 e i 44 anni) e il 28% maschile, (l'8% tra i 35 e 44 anni).

Questi ambienti digitali come il sito e in particolare la App, che facilmente dà agli utenti di riconoscere in tempo reale tutti i servizi presenti in un territorio, hanno avuto lo scopo di creare zone di familiarità, di addomesticare il caos-ambiente, per favorire la partecipazione delle famiglie ed acquisire un protagonismo che nelle situazioni di povertà educativa non sempre è facile mantenere.

In rete la comunità si riappropria di un sapere che i tradizionali strumenti di diffusione delle informazioni hanno deterritorializzato; è una nuova oralità che punta alla costruzione di un albero comune del sapere, continuamente ridefinito e ridisegnato grazie all'apporto di ciascuno, un albero di conoscenza di una comunità che cresce e si trasforma a seconda dell'evoluzione delle competenze della comunità stessa.

Ma questo sapere non garantisce una crescita autentica delle persone: infatti non è sufficiente disporre di strumenti tecnologici sofisticati, sempre più perfetti, di un numero sempre più grande di informazioni, perché si possa parlare di emancipazione e di crescita autentica che aiuta le persone a uscire dalla situazione di povertà educativa per diventare soggetto attivo, creativo, capace di pensare e agire in modo libero e responsabile (Calvani, 2005).

Almeno in termini potenziali gli strumenti digitali messi a disposizione hanno consentito, ad un numero sempre maggiore di persone, di non essere dei fruitori passivi di cultura, ma anche produttori attivi. Per evitare però che tale offerta finisse per produrre diffusa iperinformazione, consistente nella moltiplicazione di messaggi e di opportunità, senza adeguate capacità di scelta l'offerta di tali strumenti è stata integrata in modalità *blended* da un forte impegno educativo dei CET, che hanno sostenuto la comunicazione virtuale con un impegno reale nei territori, attivando una rete sociale che ha potuto trovare proprio negli ambienti digitali possibilità di espansione.

#### **4 - La valutazione del progetto**

Tra le competenze imprescindibili dei professionisti dell'educazione e della formazione si collocano in primo piano quella progettuale e quella valutativa. La prima definisce la cornice metodologica del percorso, la seconda "consente alla progettazione di declinarsi a partire da un'attenta analisi dei bisogni, di svilupparsi secondo i criteri della fattibilità e della coerenza interna. Permette altresì, in corso di attuazione degli interventi, di monitorarne l'evoluzione con attenzione agli effetti, anche inattesi, che si producono via via, avviando la rimodulazione laddove necessaria. Rende possibile infine tracciare l'efficacia e l'impatto del lavoro educativo condotto" (Torre, 2020, 187). La valutazione diventa fondamentale nei progetti destinati ad ambiti educativi e sociali perché attraverso la verifica del successo o il fallimento dell'intervento progettato si realizza quella che

Tessaro (2015) definisce “funzione decisionale” in termini di responsabilità. Tra i diversi approcci valutativi che sono stati elaborati negli anni la valutazione di sistema consente di fare un’analisi più ampia e approfondita dell’azione quindi si presta maggiormente nell’utilizzo in ambito socio-educativo. È auspicabile una valutazione di sistema che tenga conto del processo e del risultato atteso per “valutare complessivamente l’esperienza, tenendo conto dell’organizzazione di insieme, dell’uso dei tempi, dell’impiego efficiente delle risorse, della coerenza con le finalità e della congruenza dei risultati con gli obiettivi prestabiliti” (Cerri, 2012, 145). Parliamo di un approccio valutativo che tenga conto dell’efficacia interna e dell’efficacia esterna e l’impatto degli obiettivi in modo da conferire validità e affidabilità al progetto (Bezzi, 2003, Caliman, 2007). Alla luce di ciò il modello di valutazione più appropriato in campo educativo sembra essere il *system model* “che comprende la definizione, l’organizzazione, i processi e i risultati, e si orienta verso un modello sistemico” (Caliman, 2007, 15), superando il dualismo tra valutazione esterna e interna, integrando i due sguardi e coinvolgendo gli stakeholder, ossia tutti gli attori coinvolti nel progetto: finanziatori, educatori, genitori, destinatari. Il processo di valutazione del progetto *EduSostenibile* ha seguito uno schema misto integrando la valutazione interna e la valutazione esterna. La gestione è stata affidata alla Human Foundation con l’obiettivo di comprendere e misurare il cambiamento sociale generato dal progetto rispetto alla riduzione della povertà educativa; alla promozione del *benessere* del bambino; alla promozione della qualità di vita delle famiglie; al potenziamento del ruolo dei professionisti e della comunità educante. Una valutazione di sistema che tiene fede al concetto di *accountability*, inteso come processo di comunicazione tra organizzazione e i suoi *stakeholders* che si realizza grazie a un sistema di responsabilità e trasparenza e al concetto di *improvement*, vicino all’idea di miglioramento in funzione delle esigenze degli *stakeholders* (Baldassare, Tamborra, 2017).

Tra i diversi metodi della valutazione in ambito educativo si predilige il *mixed methods* che integra strumenti di tipo quali-quantitativo che “vengono scelti flessibilmente in funzione delle caratteristiche dell’oggetto da valutare, del soggetto che richiede la valutazione e soprattutto, della domanda di valutazione cui si vuole rispondere” (Torre, 2017, 139). Nel progetto *EduSostenibile* il metodo quantitativo è stato utilizzato per descrivere gli stakeholder e monitorare il livello di avanzamento degli indicatori individuati, mentre il metodo qualitativo è stato impiegato per comprendere in profondità i cambiamenti generati dall’intervento. Gli strumenti sono stati scelti il questionario per raccogliere dati sugli stakeholder e misurare gli indicatori; le interviste semi-strutturate e focus group, per cogliere la significatività dell’intervento per gli stakeholder; la ricerca bibliografica, lo studio di documenti per elaborare la teoria del cambiamento e comprendere il contesto.

Nel progetto *EduSostenibile* gli *stakeholder* chiave per contribuire alla riduzione della povertà educativa sono i bambini, le famiglie, i professionisti, le istituzioni e le organizzazioni, per questo i primi questionari sono stati somministrati alle famiglie tra i mesi di novembre 2019 e marzo 2020. Il questionario è suddiviso in due parti: la prima è composta da un set di domande utili ad inquadrare la condizione socio-culturale delle famiglie e a contestualizzare il fenomeno della povertà educativa; la seconda parte volta ad indagare specifiche dimensioni di *outcome* individuate attraverso la strutturazione della teoria del cambiamento che si basa sulla considerazione della comunità educante come spazio di crescita del bambino, sull’importanza della creazione di una rete di servizi e dell’offerta di orientamento ai nuclei familiari e aspetti che riguardano il benessere del bambino e le opportunità di svolgere attività educative, insieme al rafforzamento del ruolo

educativo genitoriale. Ai familiari di bambini appartenenti alla fascia 0-6 sono stati somministrati item che riguardano la partecipazione ad attività educative dei bambini individuate e suddivise secondo le dimensioni della povertà educativa: apprendere per comprendere, essere, vivere insieme e condurre una vita autonoma e attiva (Save The Children, 2018). Il totale dei familiari che hanno risposto al questionario e che hanno almeno un bambino della fascia 0-6 anni è pari a n. 289. Le risposte relative agli *outcome* individuati per i bambini, sono state considerate come una stima media effettuata dai familiari per i diversi bambini 0-6 appartenenti al proprio nucleo familiare. Le risposte sono state pesate rispetto ai casi 0-6, quindi alla numerosità totale dei bambini, pari a n. 372.

Nei mesi di gennaio-marzo 2020 sono stati somministrati questionari ai partecipanti dei workshop, che si sono tenuti nei mesi di novembre e dicembre 2019 nei territori dei vari CET, rivolti ai professionisti della comunità educante. La somministrazione dei questionari è avvenuta con lo scopo di rilevare, nei mesi successivi ai workshop, l'effetto dell'attività sui partecipanti.

Nei mesi di settembre-ottobre 2020 erano previste le interviste semi-strutturate e focus group per raccogliere informazioni di tipo qualitativo sui contesti territoriali del progetto, per comprendere il processo di implementazione dell'intervento e cogliere la rilevanza e significatività degli *outcome* per gli stakeholder. La lunga pausa imposta dall'emergenza Covid-19 ha rallentato le attività del progetto per questo la raccolta dei dati qualitativi è stata posticipata e riguarderà un campione di familiari partecipanti alle attività dei CET e gli attori delle istituzioni e della rete del Progetto.

La fase successiva prevede la somministrazione, in modalità online tramite Survey Monkey, di questionari "POST" ai familiari e ai professionisti coinvolti, di seguito l'analisi dei dati raccolti.

È previsto per febbraio 2021 un evento finale di condivisione dei risultati con la comunità educante. I risultati attesi sono di fondamentale interesse a chi progetta e a chi finanzia un progetto, sono in ogni caso i destinatari degli interventi ad avere "la priorità di conoscere i benefici che l'esperienza in cui sono stati coinvolti ha prodotto nei loro confronti" (Torre, 2017, 147).

## 5 - Conclusioni

Riportiamo quanto scritto nel manifesto conclusivo del rapporto di Save the Children dedicato alla fase di pandemia: "Abbiamo davanti una pagina bianca. È una grande responsabilità. Ma anche l'occasione per riscrivere un futuro che ci permetta di raccontare una storia in cui le bambine e i bambini siano protagonisti. Pagina dopo pagina, a cominciare da oggi." (Save the Children, 2020, 41).

Da tempo si parla di quanto il futuro di un Paese sia possibile solo investendo nelle sue giovani generazioni. Questa situazione pandemica era l'occasione per valutare le situazioni di fragilità sociale ed educativa e per offrire un aiuto concreto a chi opera da sempre nel mondo della cura e dell'educazione nella prima infanzia. Chi nel proprio quotidiano si confronta con i bisogni primari, non solo economici, sa offrire le chiavi di lettura per regalare uno sguardo consapevole rivolto alle reali necessità dei genitori, dei bambini e delle bambine. Perdere questa opportunità, pensando solo nell'ottica dell'emergenza, non aiuta i beneficiari del sostegno, non facilita chi deve mettere a disposizione il proprio sostegno e soprattutto non risponde alla necessità del nostro Paese di andare oltre la visione dell'oggi. Si tratta di costruire un nuovo posizionamento rispetto al modo di stare e affrontare le fragilità umane: gettare lo sguardo oltre l'ostacolo, guardare più lontano, non fermarsi ad un punto di vista irrigidito dalla paura di sbagliare. Il progetto *EduSostenibile*, secondo il nostro punto di vista, ha questo merito: aver saputo guardare oltre i vincoli, senza sapere bene cosa

avrebbe trovato in termini di opportunità, sostegno o barriere. Tutti noi ci siamo rese conto delle sue effettive potenzialità proprio dopo la catastrofe della pandemia. L'educazione sostenibile è percorribile perché è possibile costruire delle comunità educanti, ma occorre forza di volontà, occorre energia mentale da dedicare allo sforzo di riuscire a vedere "oltre i tanti ostacoli", non solo quello del Covid-19.

L'emergenza sanitaria, sociale ed economica non può essere solo un grido d'allarme che fa scattare un intervento vicino a logiche quali la rincorsa e la riparazione. Deve poter essere vissuto come uno spazio nuovo e un'occasione inedita in cui riflettere a partire da quella "pagina bianca", tutta per noi, tutta vuota, ma che è possibile "scrivere" insieme sin da ora.

### **Riferimenti bibliografici:**

Appadurai, A. (2014). *Il futuro come fatto culturale: saggi sulla condizione globale*. Milano: Raffaello Cortina.

Baldassare, M., Tamborra, V. (2017). "Qualità e strumenti dei processi autovalutativi negli istituti scolastici", In: A. M. Notti (ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Bezzi, C. (2003). *Il disegno della ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli.

Brunod M., Pizzardi E., Moschetti M. (2016). *La coprogettazione sociale: Esperienze, metodologie e riferimenti normativi*. Milano: Erickson.

Caliman, G. (2007). "Valutazione di programmi socio educativi". *Orientamenti pedagogici*, 54(1), 9-28.

Calvani, A. (2005). *Rete, comunità, conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Trento: Erickson.

Casavecchia, M., Tondini, E. (2019). "Giovani e bambini, i nuovi poveri". In E. Galluzzo (a cura di) *Rapporto sulle povertà in Umbria 2019*. Perugia, AUR Rapporti, 29-50.

Cerri, R. (ed.). (2012). *L'evento didattico. Pratiche e processi*. Roma: Carocci.

Cudini, S., Morganti, M. (2003). *Scuola e territorio: come attivare e promuovere progetti con le comunità locali*. Milano: FrancoAngeli.

Di Masi, D. (2017). "Promuovere la collaborazione tra scuola e servizi sociali: un laboratorio per la co-progettazione". *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 12 (2), 41-57.

Franchini, R. (2001). *Costruire la comunità-che-cura: pedagogia e didattica nei servizi di aiuto alla persona*. Milano: Franco Angeli.

Giuliodori, C., Malavasi, P. (eds) (2016). *Ecologia integrale. Laudato sì. Formazione, ricerca, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.

Hillman, J. (2010). *La ricerca interiore. Psicologia e religione*. Bergamo: Moretti & Vitali.

Levy, P. (1994). *L'intelligenza collettiva, Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli

Levy, P. (1997). *Cybercultura*, Milano: Feltrinelli.

Liamputtong, P. (2011). *Focus group methodology: Principle and practice*. Sage Publications.

Lo Presti, V., Luisi, D., Napoli, S. (2018). "Scuola, comunità, innovazione sociale". In A. De Rossi (eds), *Riabitare l'Italia. Le aree interne tra abbandoni e riconquiste*. Roma: Donzelli.

Löhr, K., Weinhardt, M., Sieber, S. (2020). The "World Café" as a Participatory Method for Collecting Qualitative Data. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-15.

- Luisi, D. (2020). "Progetti educativi in aree interne, valutazione e apprendimento situato. Una riflessione di metodo". *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(1), 145-154.
- Maffesoli, M. (2008). *Icone d'oggi*. Palermo: Sellerio.
- Maldonado, T. (1992). *Reale e virtuale*. Milano: Feltrinelli.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie: ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Morabito, C., Tamburini, G. (2019), *Il miglior inizio. Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita*. In: *Neodemos*, 10 dicembre, <https://www.neodemos.info/2019/12/10/il-miglior-inizio-disuguaglianze-e-opportunita-nei-primi-anni-di-vita/>.
- Nicoli, D. (2016). *La scuola viva: Principi e metodo per una nuova comunità educativa*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Ovchinnikova, O.M., Frantsuzskaya, E.O., & Lutoshkina, O.S. (2015). "Metaplan-based Development of Speaking Skills". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 200, 624-630.
- Oxfam, (2020), *La terra delle disuguaglianze*, in <https://www.oxfamitalia.org/davos-2020/>.
- Parziale, F. (2015). "Infanzia e minori: quale welfare educativo?". In AA.VV., *L'Umbria nella lunga crisi*.
- Pedersen, D., Shonkoff, J.P. (2015). "Trasferire la scienza dello sviluppo della prima infanzia nella politica e nella pratica". In Lester B.M., Sparrow J.D. (eds). *Bambini e famiglie. L'eredità di T. Berry Brazelton*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rapporto Economico e Sociale, Perugia: AUR, 397-436.
- Ranieri, M, Manca S. (2013). *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*, Trento: Erickson.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholè.
- Rossi, P., Colombo, M. (2019). "Non sarà un'avventura? L'innovazione delle partnership pubblico-privato e la co-progettazione dei servizi di welfare sociale". *Stato e mercato*, 39(3), 411-447.
- Ruppert-Winkel, C., Hauber, J., Stablo, J., & Kress, M. (2014). "The World Café as an instrument for integration in transdisciplinary sustainability research". *GAIA-Ecological Perspectives for Science and Society*, 23(3), 243-252.
- Sannipoli, M. (eds) (2012). *Progettazione, coordinamento e documentazione. La qualità del sistema integrato dei servizi all'infanzia nella Regione Umbria*. Bergamo: Junior.
- Saraceno, C. (2003). *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*. Bologna: il Mulino (2019).
- Saraceno, C. (2017). *L'equivoco della famiglia*. Roma-Bari: Laterza.
- Save The Children (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. In: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>.
- Save The Children (2020), *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. In: [https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa\\_0.pdf](https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/limpatto-del-coronavirus-sulla-poverta-educativa_0.pdf).
- Schieffer, A., Isaacs, D., & Gyllenpalm, B. (2004). "The world café: part one". *World*, 18(8), 1-9.
- Schnelle, E., & Thiersch, M. (1979). *The Metaplan-Method: Communication tools for planning & learning groups*, GmbH: Metaplan.

- Tessaro, F. (2015). “La valutazione di sistema e le politiche educative tra accountability e improvement”. In: L. Galliani (eds), *L’agire valutativo*. Brescia: La Scuola.
- Torre, E.M. (2017). *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*. Roma: Carocci.
- Torre, E.M. (2020). “Saper progettare e valutare interventi educativi e formativi in uscita dalla L19”, *Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete*, (20), 2, 186-201.
- Zammuner, V.L. (2003). *I focus group*. Bologna: il Mulino.
- Zaninelli, F.L. (2019). “Famiglie, bambini e insegnanti: verso un’idea integrata di educazione, di benessere e di sviluppo tra contesti”. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 19, 35-51.