

Quaderni di Comunità  
Persone, Educazione e Welfare  
nella società 5.0

n. 3/2022

L'EDUCAZIONE E LA SOCIETÀ NEL FUTURO  
POST PANDEMIA

*a cura di*

Speranzina Ferraro, Eugenio De Gregorio, Lavinia Cicero



Iscrizione presso il Registro Stampa del Tribunale di Roma  
al n. 172/2021 del 20 ottobre 2021

© Copyright 2023 Eurilink  
Eurilink University Press Srl  
Via Gregorio VII, 601 - 00165 Roma  
[www.eurilink.it](http://www.eurilink.it) - [ufficiostampa@eurilink.it](mailto:ufficiostampa@eurilink.it)  
ISBN: 979 12 80164 51 3  
ISSN: 2785-7697 (Print)

Prima edizione, marzo 2023  
Progetto grafico di Eurilink

È vietata la riproduzione di questo libro, anche parziale, effettuata  
con qualsiasi mezzo, compresa la fotocopia

## INDICE

### EDITORIALE

*Speranzina Ferraro, Eugenio De Gregorio, Lavinia Cicero* 13

### RUBRICA EDUCATION 27

1. I minori, la povertà educativa digitale e la pandemia.  
Un punto di partenza o un vincolo senza uscita?  
*Federica De Stefani* 29

2. Per una formazione di qualità libera da corruzione e  
da azioni fraudolente  
*Luca Lantero e Chiara Finocchietti* 35

3. I bias cognitivi che possono limitare il successo delle  
ITS Academy  
*Fulvio Oscar Benussi* 41

4. ZOOTEAMS, un Serious Game per l'Edutainment e  
l'apprendimento collaborativo  
*Marco Diella, Francesca Fusco e Marco C. Vitiello* 47

### RUBRICA EMPOWERMENT DI COMUNITÀ 55

1. Il patto per il lavoro della città di Milano: uno  
strumento di Governance Partecipata per un modello di  
Città più sostenibile e inclusivo  
*Alessia Cappello, Francesco Biglieri, Luca Riva* 57

2. Il modello della Palestra dell’Innovazione nelle periferie <i>Mirta Michilli e Alfonso Molina</i>	65
3. L’innovazione sostenibile rivoluziona il concetto di sviluppo economico <i>Sandro Zilli</i>	73
4. Waste management e comportamento ecologico nell’era del Covid-19: dallo stigma dei rifiuti alla cittadinanza ambientale <i>Sofia Casà e Giovanni Di Stefano</i>	79
5. Le grandi dimissioni e la domanda di benessere <i>Pietro Iacono Quarantino</i>	85
SAGGI	93
1. Comunicazione pubblica della scienza: possibilità e rischi al tempo del Covid-19 <i>Maria Angela Citarella</i>	95
2. Un’analisi multimodale delle pratiche sociali nel periodo di pandemia <i>Maria Alessandra Molè</i>	111
3. La Generazione Z e la (nuova) costruzione dell’identità in epoca pandemica e post pandemica <i>Alfonso Amendola, Annachiara Guerra e Martina Masullo</i>	141
4. Verso comunità aperte alla diversità e all’innovazione: il ruolo delle donne musulmane <i>Patrizia Di Santo e Milena Lombardi</i>	169

5. Competenze e valutazione: la progettazione dell'agire educativo <i>Vincenzo Nunzio Scalcione</i>	201
6. La povertà educativa oggi: verso una nuova definizione socio-pedagogica <i>Silvia Fornari e Moira Sannipoli</i>	231
7. L'educazione ecologica e multilivello: sinergie e costruzione di comunità per un futuro sostenibile <i>Giorgio Grimaldi</i>	259
8. L'insostituibile relazione con l'Altro: opportunità e limiti delle innovazioni dei servizi ai migranti durante la pandemia <i>Desirée Campagna e Martina Frontespezi</i>	303
RECENSIONE	333
Analisi sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19, a cura di S. Capogna, F. Musella e L. Cianfriglia, Eurilink University Press, Roma, 2021 <i>Giulia Cecchini</i>	335

## 6. LA POVERTÀ EDUCATIVA OGGI: VERSO UNA NUOVA DEFINIZIONE SOCIO-PEDAGOGICA

di Silvia Fornari\* e Moira Sannipoli\*\*

**Abstract:** *La povertà educativa, come limitazione dell'apprendimento e della comprensione del vivere assieme e del condurre una vita autonoma e attiva, è un fenomeno complesso e pluridimensionale. Le condizioni socioeconomiche e politiche fanno da sfondo alle direttrici psico-pedagogiche e relazionali, dando spesso vita a connessioni ricorsive e altamente predittive. La riflessione socio-pedagogica individua nuove cornici di lettura e interpretazioni e nuove policy capaci di restituire alla comunità occasioni di crescita, responsabilizzazione e impegno.*

**Parole Chiave:** povertà educativa, comunità, reti sociali, empowerment.

**Abstract:** *Educational poverty, as a limitation of learning and understanding of living together and leading an autonomous and active life, is a complex and multidimensional phenomenon. Socio-economic and political conditions form the backdrop for psycho-pedagogical and relational directions, often giving rise to recursive and highly predictive connections. Socio-pedagogical reflection identifies new frames for reading and interpreting childhood, and new policies capable of restoring opportunities for growth, empowerment and engagement to the community.*

---

\* Sociologa - Università degli Studi di Perugia – Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione.

\*\* Pedagogista - Università degli Studi di Perugia – Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione.

**Key words:** educational poverty, community, social networks, empowerment.

La povertà educativa è stata recentemente definita da *Save The Children*<sup>1</sup> come l'insieme delle limitazioni che riguardano l'apprendere e che vincolano il comprendere, l'essere, il vivere assieme e il condurre una vita autonoma e attiva. Siamo di fronte a un fenomeno complesso e pluridimensionale, che tocca simultaneamente aspetti socio-economici, politici e familiari e al tempo stesso direttrici psicologiche e relazionali, dando spesso vita a connessioni ricorsive e purtroppo altamente predittive. Gli indicatori che funzionano come evidenze del fenomeno (Openpolis, 2019) riguardano la copertura dei nidi e servizi integrativi pubblici, la presenza di classi a tempo pieno nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado, la disponibilità del servizio mensa nelle principali istituzioni scolastiche, la certificazione di agibilità e abitabilità delle scuole, la loro connessione a internet, la dispersione scolastica e la possibilità per i bambini di andare a teatro, aver visitato musei, mostre, monumenti o siti archeologici, di praticare uno sport in maniera continuativa, di usare internet e di leggere libri.

Il tema rimette al centro della riflessione pedagogica e sociologica il bisogno, da una parte di individuare nuove cornici di lettura e interpretazione dell'infanzia, ma dall'altro anche nuove *policy* e azioni che possano, in maniera innovativa, restituire a tutta la comunità occasioni di crescita, responsabilizzazione e impegno (Brown, 2009). In letteratura (Morlicchio, 2020) attualmente gli interventi per il contrasto alla povertà sono sintetizzabili in tre grandi categorie: *azioni rivolte alla diretta*

---

<sup>1</sup> Progetto Save the Children *Illuminiamo il futuro*. In <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/campagne/illuminiamo-il-futuro>.

*riduzione attraverso un ampliamento delle risorse economiche, culturali ed educative per il territorio e le famiglie; azioni rivolte a incrementare i fattori di promozione della resilienza di tipo compensativo; azioni di potenziamento dei fattori protettivi per attenuare il contrasto alla deprivazione.*

Il contributo, a partire da queste sollecitazioni e dalla sperimentazione di alcune progettazioni a riguardo, intende promuovere una riflessione sul costrutto e su tipologie di intervento che non cadano in azione meramente riparatorie e/o compensative, ma sappiano rinnovare autenticamente la comunità (Bevilacqua, 2020).

### *1. La povertà educativa*

Essere poveri significa vivere in una condizione di deprivazione, che influenza negativamente sullo sviluppo del benessere delle persone. Si è poveri per una combinazione di fattori economici, sociali, politici e culturali, in un intreccio tra la “non disponibilità” dei beni materiali per la propria vita e un concetto di “povertà simbolico-esistenziale” (Bauman, 2018).

“La povertà è di per sé un problema urgente che attiene alla sfera dei diritti umani. Insieme causa e conseguenza di violazioni dei diritti umani, è una condizione che porta ad altre violazioni. La povertà estrema è caratterizzata da molteplici e interconnesse violazioni dei diritti civili, politici, economici, sociali e culturali e le persone che vivono in povertà si vedono esposte con regolarità alla negazione della propria dignità e parità” (Senato della Repubblica, 2012:4). Siamo di fronte a una combinazione di fattori che si inseriscono tra le pieghe dell’esistenza, che possono condurre a forme di vita deprivate, tali da rendere difficile il pieno

sviluppo soggettivo, con conseguenti effetti negativi di emarginazione e/o esclusione sociale (Sen, 1994; Sennett, 2004).

La multidinamicità della lettura ci porta spesso a essere eccessivamente sintetici e generici, considerando che non tutti i sistemi sociali sono stati pensati per riuscire a soddisfare i bisogni primari di ognuno. Quando si nasce e si vive in contesti che non offrono occasioni di crescita e maturazione personale, la vita di qualunque persona subisce un attacco diretto ai propri diritti soggettivi. La mancanza dei servizi essenziali per garantire a tutti/e i beni primari come la salute, l'acqua, la casa, l'educazione, l'informazione e il lavoro, genera il divario tra chi può accedere e chi non ha l'opportunità di farlo e che difficilmente potrà goderne anche in un prossimo futuro. In questo senso si è poveri perché non si può accedere a uno o più beni primari indicati, tanto che nessuna discussione può concentrarsi solo sull'aver o non avere abbastanza denaro, come elemento fondamentale per poter far fronte alle altre mancanze e permettere l'uscita dalla condizione di svantaggio socio-economica<sup>2</sup>.

La misura della povertà di oggi, nel nostro Paese non è uguale a quella di venti/trenta anni fa. Per questa e altre ragioni è stato introdotto l'MPI (*Indice Multidimensionale Povertà*), che tiene in considerazione *l'istruzione, la salute e il tenore di vita*. In questo senso consideriamo povera una famiglia, dal punto di vista multidimensionale, solo se la somma ponderata di tutte le diverse deprivazioni supera il 30%. Questo tipo di analisi tiene conto dei valori ricavati dai censimenti condotti sulle famiglie a livello nazionale (Istat, 2022). Si tratta di una valutazione di rilievo politico e strategico in quanto il valore calcolato richiede interventi

---

<sup>2</sup> I dati di questo anno parlano di circa 902 milioni di persone che vivono in condizioni di povertà estrema. Persone che vivono con meno di due dollari al giorno (1,90) per riuscire a mangiare, bere, curarsi e tutto ciò che serve per vivere una vita dignitosa. In <https://www.actionaid.it/informati/notizie/poverta-mondo>.

che dovranno tenere in considerazione anche la specificità dell'area territoriale di riferimento (Rovati, Accolla, 2021). A parità di indice di povertà, gli interventi possono essere molto diversi, come dimostrano i tanti esempi relativi alle zone di povertà, ribadendo che spesso non esiste una correlazione diretta tra povertà monetaria e non (ActionAid International, 2018).

Tra le diverse forme di povertà, quella educativa riguarda il diritto all'educazione di cui devono godere tutti i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze, come dichiarato dall'ONU nella Convenzione del 20 novembre 1989<sup>3</sup>. Nell'art. 2 della Convenzione si parla di riconoscimento delle pari opportunità dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, a prescindere dalla loro condizione di vita familiare, personale e sociale. La garanzia dei diritti riguarda l'inclusione che può essere promossa soltanto con il riconoscimento universale dei diritti fondamentali, soprattutto per coloro che sono nati in paesi in via di sviluppo, dove sono molto evidenti le condizioni di svantaggio economico, socio-culturale e territoriale. Questo concetto è ribadito negli articoli 28 e 29, in cui si parla di diritto all'istruzione di base obbligatoria e gratuita per tutti e tutte.

L'educazione è, e rimane l'elemento imprescindibile per lo sviluppo delle politiche di parità e di giustizia sin dai primi anni di vita, come unica vera risposta al contrasto di ogni forma di diseguaglianza<sup>4</sup>. La "povertà educativa" sposta l'attenzione dai soli fattori economici, a quelli legati allo svantaggio culturale ed educativo nelle vite dei soggetti in formazione. I processi educativi

---

<sup>3</sup> ONU, "Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza", 1989, in <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/>; con ratifica da parte dell'Italia con legge 176 del 27 maggio 1991, Senato della Repubblica, Commissione Straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani, in [https://web.camera.it/\\_bicamerale/infanzia/leggi/1176.htm#:~:text=12,1.,del%20suo%20grado%20di%20maturit%C3%A0](https://web.camera.it/_bicamerale/infanzia/leggi/1176.htm#:~:text=12,1.,del%20suo%20grado%20di%20maturit%C3%A0).

<sup>4</sup> Cfr., <https://education.ec.europa.eu/education-levels/early-childhood-education-and-care>.

nelle fasi di vita infantile e adolescenziale riguardano la possibilità per ognuno/a di loro di poter apprendere, sperimentare, coltivare i propri talenti e aspirazioni.

Gli Stati aderenti alla dichiarazione ONU devono facilitare e investire anche sull'istruzione secondaria, fornendo le adeguate informazioni e rendendo possibile l'accesso in massima parte e soprattutto garantendo il diritto a chi ne ha le capacità, ma non i mezzi. Si parla di accesso all'istruzione come garanzia, su cui le raccomandazioni e documenti europei e internazionali si concentrano da diversi anni. Il sostegno e l'integrazione dei servizi educativi, di cura e scolastici di ogni ordine e grado possono essere assicurati solo con adeguati investimenti in termini di PIL<sup>5</sup>. Nella Convenzione dell'ONU al punto 32, si precisa: "Dato che la maggior parte delle persone che vivono in povertà è costituita da bambini, e che la povertà infantile è una delle cause fondamentali di povertà nella vita adulta, i diritti del bambino devono avere la priorità. Anche periodi brevi di privazione e di esclusione possono danneggiare in modo drammatico e irreversibile il diritto del bambino alla sopravvivenza e allo sviluppo. Al fine di sradicare la povertà, gli Stati devono adottare misure immediate per combattere il fenomeno della povertà infantile" (Senato della Repubblica, 2012:8).

A riguardo ricordiamo la nuova strategia globale dell'Unione Europea, concernente l'impegno riservato alla promozione dei diritti dei minori e la costituzione della *Garanzia europea*

---

<sup>5</sup> L'Italia, secondo i dati Eurostat, destina solo l'8,0% della propria spesa pubblica, in educazione e formazione (scuola dell'obbligo, università, servizi socio-educativi, e in altre tipologie di formazioni). Meglio di noi la Grecia con l'8,3%, e i paesi vicini a noi e comparabili per caratteristiche socio-demografiche, investono percentuali maggiori (Francia e Spagna 9,5%, Germania 9,6%). La media europea è del 10%, con paesi che arrivano a fare investimenti del 16% come Svizzera e Irlanda. In termini assoluti nel 2019 l'Italia ha investito 70 miliardi di euro, contro i 122 del Regno Unito e i 128 della Francia.

*per l'infanzia*<sup>6</sup>. Siamo di fronte a due iniziative politiche promosse dalla Commissione europea volte interrompere il ciclo determinante l'incremento delle condizioni di marginalità, povertà e di esclusione sociale per le persone di età inferiore ai 18 anni. Le iniziative europee sono volte a promuovere le azioni politiche per disperdere le condizioni di privazioni e di esclusione che nella prima fase di vita tutti i bambini e le bambine possono incontrare. A questo si aggiunge sempre una maggiore attenzione nei confronti delle bambine, soggette a maggior rischio di sfruttamento e di deprivazione.

In quest'ottica l'attenzione posta allo sviluppo dei servizi prima infanzia rientra tra le sei aree tematiche previste dalla *Garanzia europea per l'infanzia*. Con la seconda area tematica in particolare: *Socio-economic inclusion, health and education*<sup>7</sup>, l'Europa punta a migliorare le condizioni socio-economiche che continuano a produrre esclusione sociale e mancato accesso alle cure sanitarie e/o ai percorsi scolastici. L'investimento sui servizi per l'infanzia rappresenta l'occasione per creare delle buone pratiche, fondamentali per uno sviluppo equilibrato dei bambini e delle bambine, rafforzando così l'idea che questa esperienza costituisca la base essenziale per il buon esito dell'apprendimento permanente di chi ne è accolto.

Infine, non possiamo non citare gli obiettivi proposti dalla strategia europea dell'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*<sup>8</sup>, in cui l'Europa e l'ONU hanno condiviso diciassette obiettivi per proteggere almeno 20 milioni di persone dal rischio di povertà ed

---

<sup>6</sup> Strategia europea sui diritti dei minori e Garanzia europea per l'infanzia, in [https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/eu-strategy-rights-child-and-european-child-guarantee\\_it](https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/eu-strategy-rights-child-and-european-child-guarantee_it).

<sup>7</sup> [https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/socio-economic-inclusion-health-and-education\\_en](https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/socio-economic-inclusion-health-and-education_en).

<sup>8</sup> "L'agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile", in <https://sdgs.un.org/2030agenda>.

esclusione sociale. Tra questi il richiamo diretto è naturalmente ai diritti sanciti nella Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza dell'ONU (CRC), riguardo ai “diritti di una nuova generazione”. Il rispetto delle ragioni dei bambini e delle bambine di oggi rappresenta la tutela del domani, una visione di equità intergenerazionale che permetta a tutti e tutte di vivere liberi da ogni forma di povertà e nel rispetto della dignità umana, dell'uguaglianza e della non discriminazione. Molti sono gli obiettivi in cui possiamo ritrovare un riferimento, il più rilevante è il numero 4: *Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.*

Non mancano riferimenti normativi ed evidenze di ricerca già citate su questo: è necessario adesso impegnarsi in politiche, culture e pratiche che ne consentano l'esigibilità da un lato e dall'altro la spendibilità per il proprio progetto di vita.

## *2. Le buone prassi*

I provvedimenti introdotti, se attivati singolarmente e non in maniera ecologica, tradiscono i limiti che questo concetto porta dentro di sé e permettono l'attivazione di percorsi che in maniera opposta, ma complementare, amplificano o potenziano lo svantaggio. Lo sbilanciamento delle prassi mette in evidenza punteggiature riduzioniste che tendono a leggere il fenomeno in maniera esclusiva, come condizione o solo come situazione, caricando tutto sul singolo o sulla comunità (Cross, 2011).

Il contributo a partire da queste riflessioni e dalle evidenze guadagnate dalla collaborazione con progetti finanziati nella Regione Umbria dalla *Fondazione Con i Bambini*<sup>9</sup>, propone una lettura socio-pedagogica altra che accoglie una prospettiva

---

<sup>9</sup> Fondazione Con i Bambini, in <https://www.conibambini.org/>.

ecologica, capace di far evolvere persone, contesti e professionisti in maniera congiunta. In questa direzione la nostra riflessione sulla povertà educativa diventa occasione per rafforzare le reti, valorizzare e promuovere il sapere degli attori, trasformare i territori in laboratori di sperimentazione sul futuro, assumendo con forza i connotati di «fatto culturale».

In questa lettura entra la nostra partecipazione in veste di coordinatrici e componenti dei gruppi di ricerca che sono stati promossi presso il nostro Dipartimento. I tre progetti sono stati finanziati dalla *Fondazione Con i Bambini*, riguardano età e territori diversi della nostra Regione e ci hanno permesso di poter avere un quadro molto ampio delle difficoltà che incontrano nel loro cammino i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze nelle fasce d'età 0-17 anni (Galluzzo, 2019):

- 1) *Edu-Sostenibile*<sup>10</sup>, si è concluso nel dicembre 2021;
- 2) *New Generation Community*<sup>11</sup>, in fase di conclusione, dicembre 2022;
- 3) *Art Labs*, in fase di conclusione, novembre 2022<sup>12</sup>.

*Edu-Sostenibile*, con capofila il Consorzio ABN, ha visto il coinvolgimento di otto zone sociali della nostra regione, con la partnership di soggetti privati, associazioni ed Enti pubblici, tra cui il nostro Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia. Le finalità sono sintetizzabili nei seguenti punti:

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;

---

<sup>10</sup> *Edu-Sostenibile*, in <https://www.edusostenibile.it/>.

<sup>11</sup> *New generation Community*, in <https://percorsiconibambini.it/newgenerationcommunity/>.

<sup>12</sup> *Art.Labs*, in <https://percorsiconibambini.it/artlabs/>.

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 infatti i bambini e le bambine tra gli 0 e i 6 anni, i loro genitori e i familiari di riferimento. Sono destinatari indiretti gli studenti e le studentesse universitari/e dei corsi di studio (Scienze Educazione; Consulenza Pedagogica; Scienze Formazione Primaria e Psicologia) del nostro Dipartimento, 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; Altamura, 2019; Pati, 2019; Luisi, 2020).

L'idea progettuale ha determinato la scelta degli strumenti e delle strategie di lavoro, offrendo 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 stato 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 (Rossi, Colombo, 2019).

La creazione dei Centri Educativi Territoriali (CET), come previsti dal progetto, è stata la risposta per raggiungere tutte le famiglie, specialmente quelle in situazioni di vulnerabilità. Si è andati a costruire quel tessuto connettivo sociale che permette la costituzione delle “Comunità educanti”, in cui i professionisti della prima infanzia, diventano gli attivatori della “comunità” stessa in cui di fatto già operano, integrando la propria attività e riconoscendo precocemente i sintomi del rischio “povertà educativa”. La ricerca-formazione messa in campo con il progetto ha permesso di operare a stretto contatto con i minori e le famiglie; insieme ai professionisti del territorio della prima infanzia (educatori, medici, pediatri, assistenti sociali, insegnanti, ecc.) è stato possibile attivare e rendere protagoniste le famiglie stesse con interventi integrati di contrasto, riduzione e sostegno educativo e sociale per chi si trova in una situazione di disagio iniziale o conclamato. I CET sono diventati l’investimento principale di questa pianificazione, intesi non solo come luoghi fisici ma anche come cabine di regia degli interventi: 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 (Fornari, 2021).

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.

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 per 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'équipe di ogni CET ha introdotto 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 (asili nido 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 e 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 a indicare un funzionamento e un intreccio di indizi, da cui emerge la trama di una storia e di una identità e nel contempo 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 caffè*. Se rispetto all'utilizzo dei focus group in ambito educativo, esistono ormai numerose evidenze di ricerca (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*, una tecnica che consente ai partecipanti di ragionare insieme sui punti di forza, debolezza, minacce e opportunità collegati a un argomento e a esporre su un piano verticale ben visibile a tutti, le evoluzioni del proprio pensiero (Schnelle Thiersch, 1979). Il *Circle World Cafè*, 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 e interlocutori, lasciando una persona che resta a fare il “testimone” della discussione avvenuta nel turno precedente.

Ai partecipanti, infine, viene data l'opportunità di commentare il lavoro fatto e i contenuti che ne sono emersi (Löhr, Weinhardt, Sieber, 2020).

Il progetto *New Generation Community* ha un partenariato di quarantatré soggetti, tra cui sedici associazioni, tre cooperative sociali, una Fondazione, un'Azienda pubblica di servizi alla persona, tredici istituti scolastici, sei Enti locali (cinque Comuni e una Provincia), un carcere, un Ente no profit e il Dipartimento di Filosofia, Scienze Umane, Sociali e della Formazione dell'Università degli Studi di Perugia.

I destinatari del progetto sono 14.386 minori, di cui 1.600 della scuola dell'infanzia; 4.021 della scuola primaria, 3.157 della scuola secondaria di primo grado. Tra questi 280 sono i minori con disabilità certificata, 574 minori con BES, 375 minori in condizione di povertà assoluta, 123 minori in carico ai servizi sociali, 380 immigrati di prima generazione e di seconda generazione 192.

Il contesto in cui insiste il progetto è quello delle tre zone sociali della provincia di Terni (Terni, Narni-Amelia e Orvieto), tre aree che mostrano da sempre grandi fragilità del sistema economico-produttivo e di tenuta sociale; aree, cioè, in cui da anni persiste una situazione generalizzata di crisi economica, sociale e culturale e in cui la lotta alla povertà nella sua multidimensionalità è la sfida per le comunità locali. L'obiettivo del progetto riguarda la promozione del benessere e la crescita armonica delle comunità e dei minori nella fascia di età 5-14 anni. Una particolare attenzione viene rivolta a quelli a rischio o in situazione di vulnerabilità, con interventi volti a prevenire la dispersione scolastica, ad arricchire di contenuti ed esperienze i processi di insegnamento-apprendimento, a sviluppare e a rafforzare competenze sociali, relazionali e cognitive, ad aumentare la motivazione e l'interesse dei minori verso la scuola, anche mediante la costituzione di una rete di comunità educanti in grado di sperimentare un piano innovativo di percorsi educativi scolastici ed extrascolastici.

Il progetto è articolato su due fronti connessi tra loro in quanto realizzati nella comunità educante e con l'obiettivo comune di rendere abile la comunità stessa a promuovere il benessere di tutti. Sul primo dei due fronti si realizza un programma pilota di interventi e di attività di formazione rivolti a insegnanti e ragazzi e promossi dai partner del progetto appartenenti al terzo settore.

Il presupposto teorico da cui muove il lavoro delle ricercatrici del Dipartimento FISSUF dell'Università di Perugia è che la comunità educante sia il vero e proprio perno su cui agire, all'interno dell'idea di un "welfare generativo" (Fondazione Emanuela Zancan, 2012), a metà strada tra la questione dei diritti (Sen, 1985) e il fenomeno della povertà educativa (Save the Children, 2014). La sfida della comunità educante, presa in considerazione, è quindi quella di rendere tutti i soggetti abili a creare benessere e di trasformare la comunità stessa in un fattore protettivo in grado di superare le condizioni di povertà educativa facendo aumentare i casi di resilienza (Save the Children, 2018).

In questa condizione contingente di fragilità generale delle famiglie e delle istituzioni educative il progetto assume un significato ancora più importante, tanto da stimolare in noi alcune riflessioni e cambiamenti. Come può "concretamente" un territorio, un insieme di soggetti, di istituzioni, di organizzazioni, diventare una comunità educante? Come può la stessa comunità renderne conto e veicolare le proprie potenzialità dentro e fuori? Come può far fronte alle emergenze impreviste? Queste semplici domande evidenziano la necessità di rintracciare un metodo e dei percorsi territoriali specifici, capaci di rispondere alle nuove emergenze dovute a situazioni già esistenti di fragilità economica, sociale, ma anche a quelle di tipo culturale-educativo.

Il gruppo di lavoro universitario si occupa del *networking space*, dello sviluppo e della gestione delle comunità educanti e, per questo, non è in rapporto diretto con i minori o con le famiglie,

ma ha il compito di supporto dal punto di vista tecnico-scientifico. Un ruolo specificatamente metodologico, volto alla costruzione di una rete orientata a spezzare il circolo vizioso esistente tra povertà economica e povertà educativa nelle tre zone sociali della provincia di Terni.

Il *networking space* consiste in tavoli-laboratori permanenti delle comunità educanti attraverso un modello relazionale diffuso partecipativo per l'attuazione sperimentale di meccanismi di *welfare* comunitario con un sistema di collaborazioni multilivello aperto a soggetti di natura pubblica e privata, dentro e fuori gli spazi scolastici. A partecipare ai tavoli di lavoro, infatti, sono le istituzioni (Comuni, Province), gli Enti del Terzo Settore (Associazioni, Fondazioni, Cooperative sociali, etc.) e le scuole (insegnanti e dirigenti scolastici). Il *networking space* è inteso come processo integrato *bottom-up* multidimensionale, in cui la comunità educante condivide obiettivi comuni e pianifica azioni congiunte. La comunità educante nasce e agisce con una precisa logica di apprendimento esperienziale e cooperativo e si muove all'interno di un metodo condiviso: rilevare il disagio, intercettare le risorse esistenti, costruire ipotesi di letture condivise, tradurle in percorsi, verificarne gli esiti e riattivare i processi (Lévy, 1996).

L'Università va così a stimolare questo tipo di attività nella comunità educante, che è portata ad auto-analizzarsi, facendo interagire il sapere di cui è già portatrice nella propria esperienza educativa con quello che la scienza, la legge, la politica elaborano e propongono sulle problematiche a cui è necessario far fronte. Il gruppo universitario è riuscito a creare una sinergia con la comunità educante, tale da permettere di rendersi conto dei propri limiti, di immaginare insieme una direzione di cambiamento, di scoprire le proprie potenzialità, di trovare soluzioni nuove ai problemi che si ripetono rispetto alla povertà educativa.

*New Generation Community* rappresenta un'esperienza innovativa nel panorama degli interventi sull'argomento, non tanto e non solo per la sua modulazione o per la complessità e molteplicità di interventi e di azioni introdotti, quanto per il lavoro metodologico sulle (e per) le comunità educanti (Fornari, Curti, Moroni, 2020). Quest'ultimo si concluderà con la costruzione di un modello operativo di autoformazione trasferibile ad altre comunità, di cui si darà conto nell'ultima fase del progetto, attraverso la pubblicazione del materiale, con il quale, tra le altre cose, si cercherà di restituire i meccanismi virtuosi del modello di rete rintracciato. Il progetto deve ancora concludere la sua prima fase e deve ripartire nei prossimi mesi dopo il rallentamento subito a causa del Covid-19, ma il lavoro realizzato fino a oggi è incoraggiante sul piano operativo e metodologico. All'interno dei gruppi di lavoro le ricercatrici si sono spesso scontrate con un senso di impotenza nei confronti del reale lamentato dai partecipanti e un senso di abbandono da parte delle istituzioni. Questi sentimenti sono generalmente presenti nei contesti in cui insiste la povertà economica, culturale e relazionale, ma rischiano di bloccare la partecipazione attiva, la capacità di scorgere scenari diversi e di generare soluzioni innovative e prassi funzionali alla comunità stessa. Per questo motivo il *networking space*, come spazio aperto di riflessività delle comunità educanti, diventa fondamentale, perché solo attraverso il lavoro su sé stessi e sulle proprie peculiarità possono emergere nuove consapevolezze e si possono liberare energie nuove da immettere nella società. Il co-design risulta essere uno degli approcci più vincenti perché favorisce gli *insight* e la generazione di idee, superando la percezione che cambiare rotta sia impossibile e che migliorare le condizioni di vita sia una utopia (Orestano, 2014).

Le risultanze inevitabilmente parziali a cui si è pervenuti rendono conto dell'attività di riflessività che ogni comunità

educante fa su sé stessa in termini di consapevolezza e di innovazione (Ciampolini, 2019; Fondazione Emanuela Zancan, 2020). Nel percorso intrapreso, all'interno dei tavoli di lavoro, la comunità educante si rappresenta e si rende intellegibile dall'interno e dall'esterno, ragiona su sé stessa e traccia itinerari innovativi, percorsi di senso e di prassi che vanno a ridisegnare i territori anche dal punto di vista urbano (Sclavi, 2014). Il percorso appena tracciato e parziale è una proposta che vuole essere trasferibile, il punto di vista condiviso e costruito dalle tre zone sociali anche per tutte quelle comunità educanti che vogliono diventare spazio aperto in cui si accompagnano i bambini nel loro percorso di crescita e in cui si cresce con i bambini.

Il progetto *Art.Labs* è stato invece finanziato all'interno del bando Prima Adolescenza (fascia 11-17), che si proponeva di promuovere e stimolare la prevenzione e il contrasto dei fenomeni di dispersione e abbandono scolastici di adolescenti nella fascia di età compresa tra 11 e 17 anni, con interventi integrati che, attraverso azioni sistemiche volte alla creazione di presidi ad alta densità educativa, affianchino all'attività ordinaria delle istituzioni scolastiche, l'azione dell'insieme di soggetti ("comunità educante") che, a vario titolo, si occupano dei minori, a partire dalle famiglie. Il progetto che vede come capofila l'Istituto Comprensivo n. 5 di Perugia, conta la collaborazione di 30 partner con interventi localizzati nei comuni di Città di Castello, Perugia, Spoleto, Terni, Marsciano e Fratta Todina. Anche in questo caso si è ritenuto importante sollecitare l'adozione di approcci di "Welfare Comunitario", che possano avere effetti significativi sia sui percorsi educativi e scolastici tout court, sia sull'acquisizione di quelle "soft skills" e capacità che contribuiscono, a lungo termine, al benessere complessivo delle persone (Lockwood, 2010). Infatti, servizi di qualità e individualizzati a favore di minori in specifica situazione di vulnerabilità sono più sostenibili se, nel contempo, tutte le

realtà sociali e le agenzie educative, che gravitano sullo stesso territorio con responsabilità su quegli stessi minori, vengono consolidate nelle loro competenze educative e si appropriano delle stesse pratiche e modelli. Tenendo conto della fascia d'età e della difficoltà a intercettare la popolazione giovanile (Casavecchia, Tondini, 2019), la proposta ha progettato e realizzato laboratori itineranti così suddivisi:

1. “*Young Space Lab*”: spazi multifunzionali “*One Stop Shop*” per ragazzi (all'interno della scuola o in spazi messi a disposizione dai partner) in cui al proprio interno sono stati promossi servizi in grado di assicurare sostegno allo studio, auto-aiuto, promozione della salute, attività extra-curricolari.
2. “Caffè Letterari”: incontri di guida all'ascolto per promuovere e suscitare l'interesse alla “lettura e creare un repertorio letterario condiviso fra genitori e figli, affinché esso diventi strumento per dar vita a momenti d'incontro e confronto fra generazioni diverse.
3. “OrientarSI”: laboratori che hanno previsto azioni di orientamento che vanno da un basso a un alto grado di specificità per accompagnare gli alunni verso il successo e la riuscita scolastica del percorso di studi intrapreso e nella riduzione della dispersione scolastica (didattica orientativa per competenze).
4. “Laboratorio *Soundscape*”: esperienza di composizione sonora basata sull'utilizzo di strumenti digitali per consentire a tutti di elaborare delle composizioni sonore prescindendo dalla conoscenza di qualsiasi tecnica strumentale.
5. “Laboratorio di *Urban Art*”: laboratori di *PopArt* Urbana partendo dall'analisi delle opere di R. English e di quelli presenti nel Museo di *Urban Art* di Roma. Le opere sono state realizzate sui muri degli *Young Space Lab* e/o di qualsiasi altro spazio messo a disposizione dai partner.

6. *VideoLab “#Girls&Boys”*: laboratorio di arti digitali sul tema della violenza di genere, del bullismo e degli stereotipi di genere. È stato prodotto materiale multimediale per contrastare la violenza di genere e convivere civilmente nel rispetto delle differenze
7. “Laboratorio Coro & Orchestra”: attività di educazione al canto, vocalizzazione e respirazione; creazione di una piccola orchestra da camera che accompagnerà il coro in alcuni brani, nell’ottica di integrazione tra le attività laboratoriali.

Accanto a questi sono stati promossi nel triennio percorsi formativi per insegnanti, volontari o aspiranti tali impegnati nei servizi educativi, per migliorare le competenze degli operatori, sia per rendere più funzionale il servizio offerto presso le varie realtà impegnate e negli “*Young Space Lab*”, sia per mettere a disposizione del territorio figure professionali in grado di svolgere queste mansioni.

Il tutto è stato supervisionato e valutato con una metodologia mista che tiene insieme un approccio di tipo partecipativo con uno di tipo quasi sperimentale. I primi risultati, ancora in fase di elaborazione, raccontano di ragazzi e ragazze capaci di resistere con risorse inimmaginabili alle fatiche di questi ultimi anni, compresa la pandemia. I linguaggi artistici, mediati da formatori e educatori competenti, hanno regalato spazi di parole e di confronto, anche rispetto a bisogni inespressi, soprattutto durante il periodo pandemico, di cui le famiglie prima, la scuola e la comunità tutta poi, si sono cominciate a interessare e prendere cura (Franchini, 2001).

## *Conclusioni*

La prevenzione e/o il contrasto alle situazioni di disuguaglianza sociale e/o di povertà, attraverso la promozione di politiche

inclusive per tutte le categorie sociali a rischio, in particolare per i bambini e le bambine, diventa essenziale per evitare che la loro situazione di disagio si mantenga anche nelle fasi successive della loro vita. Alcune risposte risiedono principalmente nel maggiore coinvolgimento delle donne nel mercato del lavoro e il conseguente sviluppo di politiche sociali volte a favorire interventi di conciliazione lavoro/famiglia in generale e nell'ampliare l'offerta dei servizi di accoglienza in particolare. Questi interventi possono essere di implementazione, quando già presenti, come è nella maggior parte dei Paesi europei, ma anche di attuazione, laddove non previsti. Si tratta di un elemento fondamentale, *in primis*, per consentire alle donne di entrare nel mercato del lavoro potendo condividere il peso dei tempi di cura familiare e di promuovere l'attività di cura anche per gli uomini, che ancora sembrano essere refrattari alle attività di conciliazione familiare. Il quasi totale carico dell'impegno è infatti lasciato sulle spalle delle donne, siano esse mogli, compagne, madri o sorelle. Per queste ragioni è importante continuare a sottolineare quanto le politiche di conciliazione lavoro/famiglia siano fondamentali per promuovere soprattutto l'occupazione femminile, che associata all'accessibilità e alla maggiore diffusione dei servizi educativi per l'infanzia in tutto il territorio europeo e in particolare nel nostro Paese, rappresentano il volano principale per favorire le pari opportunità. È importante sottolineare quanto le ricerche in questo ambito mostrino come le nazioni con maggior diffusione dei servizi siano anche quelle con maggiori tassi di natalità e crescita del PIL pro-capite<sup>13</sup>.

Le richieste, da parte degli organi politici europei e mondiali, sono la testimonianza di quanto ci sia ancora tanto da

---

<sup>13</sup> Barbieri E., "La spesa pubblica per l'istruzione in Italia: istruzione e bilancio 2021", in [https://www.educazioni.org/wp-content/uploads/2021/01/istruzione-e-bilancio-2021-eb22\\_01.pdf](https://www.educazioni.org/wp-content/uploads/2021/01/istruzione-e-bilancio-2021-eb22_01.pdf), pp. 13-16.

fare per riuscire a far sì che l'educazione sin dai primi anni di vita sia riconosciuta come un diritto dei bambini e delle bambine in sé. In altre parole, è opportuno ribadire che il motivo principale per il quale è importante investire sull'educazione dei bambini e delle bambine dovrebbe riguardare prioritariamente la questione che siano riconosciuti come persone, portatori di diritti fin dalla nascita. La diffusione dei servizi educativi per la prima infanzia, infatti, è un misuratore diretto, del fatto che una comunità è capace di riconoscere il pieno diritto di cittadinanza ai bambini mentre tuttora è scarsa e diseguale la diffusione dei servizi sia in Italia, sia mediamente anche nei paesi europei. Si tratta così di fronteggiare il rischio povertà delle famiglie e in particolare delle donne, in quanto soggetti più a rischio non potendo contare, più degli uomini nell'autonomia lavorativa.

La pandemia, in questi ultimi due anni, ha di fatto ampliato lo sguardo su questi temi, ma anche sulle modalità di prevenzione e contenimento. Questo biennio ha mostrato come le risposte alle povertà avessero bisogno di manutenzione anche nei professionisti dell'educazione e dei servizi sociali. Il mondo del welfare pecca spesso di pienezza e di presunta completezza: nelle prassi, nonostante ci sia spesso un dichiarato di co-progettazione e di sistematicità, si attestano cornici che non tengono conto della complessità e dell'eterogeneità dei contesti, delle condizioni e delle storie. Gli interventi si muovono spesso dentro una sorta di "arroganza" di sapere e saper fare, il disporre, la fretta, la "non curanza" generalizzata verso l'unicità di bambini e adulti. È dentro la consapevolezza delle dimensioni narrative ed ecologiche delle tante povertà che può esserci una dimensione evolutiva e di crescita delle policy e delle comunità, capaci di mettere in campo anche azioni aperte e in divenire, la costruzione di una cassetta di attrezzi-interventi che non servono a possedere, ma che accompagnino a diventare (Rizzo, 2009). Non si tratta allora, in

maniera prioritaria di acquisire tecniche, metodi e modi per sconfiggere la povertà, ma di assumere una sorta di immaginazione pedagogica che non cade nell'illusione di sapere tutto ma che si apra alla bellezza dell'ascolto, del dialogo, del cercare con il pensiero prima e con l'azione poi. «Quando la mente evita l'esercizio del pensare riflessivo, si finisce per stare in una situazione di anonimata, dove ci si sottrae alla possibilità, ma anche alla responsabilità, di cercare il senso dell'esperienza, e quindi di farsi autori e autrici consapevoli di quello che si va pensando e si va facendo» (Mortari, 2003:19). Guadagnare un atteggiamento riflessivo competente, da cui spesso i servizi e la politica scappano perché ruba tempo al fare ed è emotivamente impegnativo, è oggi una necessità per contenere disuguaglianze e promuovere comunità che sappiano mettere insieme tecniche e solidarietà.

## **Bibliografia**

ActionAid International (2018), *Annual Report*. Consultato da: <https://actionaid.org/sites/default/files/publications/AAI%20Annual%20Report%202019.pdf>.

Bauman Z. (2018), *Le nuove povertà*, Roma Castelvecchi.

Bevilacqua E. (2020), *Design Thinking. Una modalità per fare innovazione*. Consultato da: <https://www.zerounoweb.it/cio-innovation/metodologie/design-thinking-definizione-esempi/>.

Brown T. (2009), *Change by Design. How Design Thinking Transforms Organizations and inspires Innovation*, New York, Harper Collins Publishers.

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.

Cecconi L. (a cura di). (2002), *La ricerca qualitativa in educazione*, Milano, Franco Angeli.

Ciampolini T. (a cura di) (2019). *Comunità che innovano. Prospettive ed esperienze per territori inclusivi*. Milano, Franco Angeli.

Cross N. (2011), *Design Thinking: Understanding How Designers Think and Work*, Oxford, Berg.

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.

Fondazione Emanuela Zancan (2012), *Vincere la povertà con un welfare generativo. La lotta alla povertà. Rapporto 2012*. Bologna, il Mulino.

Fondazione Emanuela Zancan (2020), *La lotta alla povertà è innovazione sociale. La lotta alla povertà. Rapporto 2020*, Bologna, il Mulino.

Fornari S. (a cura di) (2021), *Edusostenibile. La comunità nella sostenibilità educativa per l'infanzia*, Roma, Aracne.

Fornari S., Curti S., Moroni E. (2020), Le comunità educanti tra rappresentazione e autorappresentazione sociale: un'analisi dei primi risultati del progetto New Generation Community contro la povertà educativa. *Welfare e Ergonomia*, 1, 227-230.

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

Galluzzo E. (a cura di) (2019), *Rapporto sulle povertà in Umbria 2019*, Perugia, AUR Rapporti.

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

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

ISTAT (2022), *La povertà in Italia*. Consultato da: [https://www.istat.it/it/files//2022/06/Report\\_Povert%C3%A0\\_2021\\_14-06.pdf](https://www.istat.it/it/files//2022/06/Report_Povert%C3%A0_2021_14-06.pdf).

Lévy P. (1996), *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano, Feltrinelli.

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

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

Lockwood T. (2010), *Design Thinking. Integrating Innovation, Customer Experience, and Brand Value*. Design Management Institute, New York, Allworth Press.

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

Morlicchio E. (2020), *La sociologia della povertà*, Bologna, Il Mulino.

Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci.

OpenPolis (2019), *Le mappe della povertà educativa*. Consultato da: [https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2019/11/Le-mappe-della-povert%C3%A0-educativa\\_pdf](https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2019/11/Le-mappe-della-povert%C3%A0-educativa_pdf).

Orestano L. (2014), *Il design thinking e l'innovazione sociale per la buona politica*. Consultato da: <http://politichepiemonte.it/argomenti/colonna2/programmazione/346-il-design-thinking-e-linnovazione-sociale-per-la-buona-politica>.

Rizzo F. (2009), *Strategie di co-design. Teorie, metodi e strumenti per progettare con gli utenti*, Franco Angeli, Milano.

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.

Rovati G. e Accolla G. (2021), Poveri di reddito, poveri di salute. La povertà sanitaria nelle Nove Italie. *Salute e società*, 2, pp. 199-218.

Ruppert-Winkel C., Hauber J., Stablo J. e 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.

Save the Children (2014), *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Consultato da: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>.

Save the Children (2018), *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Consultato da: <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*. Consultato da: [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).

Save the Children, *Illuminiamo il futuro - la povertà educativa*. Consultato da: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/campagne/illuminiamo-il-futuro/povert%C3%A0-educativa>.

Schnelle E., e Thiersch M. (1979), *The Metaplan-Method: Communication tools for planning & learning groups*, Metaplan GmbH, Quickborn.

Sclavi M. (2014), *Avventure urbane. Progettare la città con gli abitanti*. Elèuthera, Milano.

Sen A. (1985), *Commodities and Capabilities*, North Holland, Amsterdam.

Sen A. (1994), La formulazione della scelta razionale. *The American Economic Review*, 84 (2), 385-390.

Senato della Repubblica (2012), *Principi guida delle Nazioni Unite su povertà estrema e diritti umani adottati dal Consiglio dei Diritti umani delle Nazioni Unite il 27 settembre 2012*. Consultato da: [https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Poverty/UNGuidelines\\_Italian.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Poverty/UNGuidelines_Italian.pdf).

Sennet R. (2004), *Respeito: a formação de um caráter em um mundo desigual*, Record, Rio de Janeiro.