

FONDO PER IL CONTRASTO DELLA POVERTÀ EDUCATIVA MINORILE

# VALUTAZIONE DI IMPATTO

BANDO PRIMA INFANZIA 2016

Progetto selezionato  
da Con i Bambini  
nell'ambito del Fondo  
per il contrasto della povertà  
educativa minorile



## **Report valutazione di impatto del progetto *Come un faro. Abitiamo la comunità educante***

**a cura di\*** *Andrea Biagiotti e Tiziana Tarsia*

### **1. Introduzione**

La proposta progettuale intitolata *Come un faro: abitiamo la comunità educante* (Numero Progetto: 2016-PIR-00118), è l'esito di un percorso di collaborazione che ha preso avvio da un nucleo di attori sociali di un territorio dell'area grecanica della provincia di Reggio Calabria. Questo gruppo originario, ha anche incluso nella rete di partenariato una serie di altri soggetti collettivi che sono stati considerati funzionali al raggiungimento degli obiettivi del progetto. Un elemento, questo, che è stato considerato un aspetto qualificante ai fini del finanziamento della proposta.

La scelta della rete di partenariato è stata frutto di una strategia di azione del gruppo originario che di seguito chiameremo "cabina di regia". Come si può leggere nella scheda progettuale: «L'I.C. di Motta S. Giovanni, in virtù del Patto Educativo Territoriale 2015/2018, con il Comune di Motta San Giovanni e soggetti del terzo settore Coop. Marta, Ass. Inholtre, Coop. Kairos, ha attuato una progettualità integrata, ampliando ed arricchendo l'offerta formativa ed il servizio di educazione ed istruzione [...] Rispetto alla genesi del partenariato, l'I.C. di Motta S. G. si colloca sul territorio quale soggetto autorevole di educazione ed istruzione; ha siglato nel 2015, con alcuni soggetti coinvolti nel partenariato, un Patto Educativo Territoriale promuovendo ed attuando significative esperienze di rete in virtù delle quali è nata la proposta progettuale che, per contiguità territoriale e uniformità dei bisogni rilevati, è stata estesa all'I.C. di Montebello e al territorio di quel comune» (pp. 8 e 38). Questa

---

\*Gli autori hanno curato l'attività di monitoraggio e valutazione del progetto per il Dipartimento Cospecs dell'Università di Messina. Tiziana Tarsia, professoressa associata di Sociologia generale e responsabile dell'azione, ha redatto i paragrafi 1, 4 e 5 del presente rapporto, Andrea Biagiotti, professore associato di Sociologia economica e dell'organizzazione, i paragrafi 2 e 3.

scelta iniziale, come vedremo, ha poi caratterizzato i rapporti tra i nodi della rete di partenariato influenzando le scelte in termini di *governance* del progetto.

La finalità principale della proposta progettuale finanziata nel 2017 è stata quella di creare i presupposti per supportare la costruzione di una comunità educante in un territorio definito, quello che rientra nell'area dei Comuni di Motta San Giovanni, Lazzaro, Montebello Jonico e Saline Joniche in provincia di Reggio Calabria.

Il soggetto capofila è stato la scuola, l'Istituto Comprensivo di Motta San Giovanni, che ha avuto un ruolo significativo in tutto il processo di gestione delle azioni sul territorio. A questo proposito si mette in evidenza come il fatto che sia stato oggetto di cambiamenti strutturali (ad esempio l'alternanza della dirigenza per due volte e l'accorpamento dei due plessi inizialmente distinti nella rete di partenariato) ha condizionato le attività del progetto stesso. Di questo aspetto, rilevante ai fini della valutazione di impatto, si parlerà in seguito.

## **1.2 Il territorio del progetto**

L'area scelta per l'intervento era stata in precedenza oggetto di azioni e di percorsi socio-educativi. Già in questi interventi si parlava di un territorio «caratterizzato da un'area interna ed una costiera e da scarse opportunità educative» (Scheda del progetto, p. 10). In riferimento al contesto più ampio si metteva in evidenza come «l'Area ionica della provincia di R. C. (scuole coinvolte: I. C. di Motta S. Giovanni, di Montebello J., di Bova Marina- Condofuri, di Brancaleone –Africo) fosse caratterizzata da povertà territoriale, socio-economica e culturali» (ivi, p. 11) e infine in relazione al territorio centrale nel progetto, anche se più circoscritto, di Motta San Giovanni si sottolineava come fosse un'«area interna del Comune povera di servizi, di momenti aggregativi ed occasioni formative» (*ibidem*) e ancora, si considerava come si fosse «in presenza di frazioni che, a causa di scarsi e difficili collegamenti, sono diventati dei satelliti sociali. Molti giovani nuclei familiari si spostano nelle città limitrofe per permettere ai figli di frequentare le scuole o praticare attività ludico- sportive, con il conseguente spopolamento» (ivi, p. 39).

Questa rappresentazione del territorio, conforme anche ad una grande narrazione più ampia in riferimento all'intera Area grecanica (Teti, 2018; 2004), è stata trasportata dentro il progetto *Come un faro. Abitiamo la comunità educante* e ha contribuito a generarne l'immagine fondamentale (Becker, 2007) e a definire gli obiettivi e le azioni del progetto. Come si legge nel documento inviato alla Fondazione per partecipare al bando: «Il progetto è maturato in un territorio povero di opportunità educative, caratterizzato dalla fragilità dei legami tra famiglie e dalla necessità di arricchire il dialogo tra i soggetti deputati a vario titolo nell'educazione» (Scheda del progetto, pp. 38).

Si tratta di un territorio attraversato da un'ampia strada la cosiddetta Statale jonica o la n.106 che costeggia la linea ferroviaria, ancora a due binari. Dal mare salgono verso la collina le strade, poco illuminate e tortuose che raggiungono le zone più interne. Un faro, sul promontorio di Capo d'Armi, divide il territorio di Motta San Giovanni e Lazzaro da quella di Saline Joniche e Montebello Jonico. È quindi un'area ampia che si estende in lunghezza e altezza e che è caratterizzata da zone più periferiche difficilmente raggiungibili e zone di più recente urbanizzazione vicino alle coste e alle stazioni ferroviarie. La scarsa infrastrutturazione è stato uno dei nodi critici, già individuato in fase progettuale, e non del tutto risolto durante lo sviluppo del progetto: «Si consentirà alle organizzazioni partner di ampliare le proprie conoscenze sul territorio e di mettere in rete le iniziative già presenti nelle zone centrali trasferendo queste expertises anche alle frazioni più isolate» (*ibidem*).

## 1.2 Obiettivi e azioni

Le azioni del progetto, in tutto nove<sup>1</sup>, avevano come finalità principale quella del «potenziamento delle condizioni d'accesso ai servizi dell'infanzia ponendoli al centro delle comunità e al tempo stesso valorizzandone le risorse, in sinergia con figure parentali, volontari, soggetti del terzo settore e Istituzioni» (Scheda del progetto, p.40).

L'idea era quindi quella di promuovere l'attenzione di una comunità allargata di cittadini sui servizi all'infanzia nel tentativo di sostenere e consolidare i legami parentali, valorizzando quindi una risorsa esistente sul territorio: la rete di supporto sociale familiare. Il tentativo era, però, di ampliare il capitale sociale *bridging* mettendo questi legami a disposizione della collettività attraverso la costruzione di una rete di fronteggiamento (Folgheraiter, 2007) veicolata dagli insegnanti, dagli operatori sociali ed educatori che, materialmente, avrebbero dovuto realizzare, negli anni di messa in atto del progetto, le attività dentro le scuole e negli spazi pubblici.

È in questo senso che in termini di sostenibilità e continuità degli interventi era già stato individuato nella scheda progettuale la costituzione di una associazione di genitori che avrebbe dovuto proseguire le azioni di sostegno reciproco tra cittadini che dovevano essere supportate, in particolar modo, dalla realizzazione delle attività del *social baby parking*, degli orti sociali, dei laboratori creativi e dall'azione denominata "Famiglie in servizio". In particolare quest'ultima

---

<sup>1</sup> Il progetto ha come capofila l'Istituto Comprensivo di Motta San Giovanni (ora accorpato con l'Istituto Comprensivo di Montebello Jonico già partner). La rete è composta, inoltre, da: Comune di Motta San Giovanni, Comune di Montebello J., ASP 5 Reggio Calabria – Consultorio familiare di Melito Porto Salvo, Opera Nazionale Montessori, cooperativa sociale Marta ARL, associazione di volontariato Inholtra, cooperativa sociale Kairos, Centro Sportivo Italiano (CSI)-Reggio Calabria, associazione culturale Demetra, associazione I fossatesi nel mondo, società coop. sociale Piccoli eroi, Dipartimento Cospecs (Università di Messina)

avrebbe dovuto consolidare «i legami di buon vicinato, di solidarietà e di fiducia tra famiglie per accedere ai servizi» (Proposta di progetto, p.45).

Il progetto intendeva, così, agire su due dimensioni

a) quella della capacitazione (Nussbaum, 2003) dei singoli attori sociali, in particolar modo le figure parentali dei bambini in età 0-6 anni così da facilitare l'accesso ai servizi sul territorio e riuscire a individuare quelli più adatti ai propri bisogni;

b) quella della generalizzazione e potenziamento delle competenze relazionali utili a mantenere una rete di supporto diffusa.

In questo modo si intendeva anche creare i presupposti per potenziare i servizi socio-sanitari ed educativi provando a supportare un processo che fosse anche di riconoscimento delle istituzioni in un territorio fortemente provato ancora oggi da situazioni di povertà educativa, rassegnazione e poca fiducia nelle risposte istituzionali: «Sicilia, Calabria e Campania si confermano le regioni peggiori per inclusione di donne e bambini/e. [...] Le tre regioni continuano a essere le ultime in classifica in entrambi gli indicatori (n. 12 e n. 35), confermando le cattive performance registrate nel 2020, e mostrano un divario enorme rispetto alla prima regione in classifica» (Caneva, Albini, Piziali, 2021, p.14). In Calabria “i minori a rischio di povertà ed esclusione sociale (% sul totale dei minori residenti)” erano 51,0% nel 2020 e 58,6 % nel 2021 (ivi, p.15).

Il consolidamento della comunità educante avrebbe dovuto passare attraverso alcune azioni specifiche che avevano questi obiettivi principali:

**Azione 1 – il tavolo di pilotaggio** era stato pensato come lo spazio fisico in cui i «i rappresentanti degli enti partner e delle famiglie» (Proposta di progetto, p. 50) avrebbero potuto riunirsi. La funzione era di coordinamento del progetto e della rete di partenariato. L'intento, da progetto, era anche quello di servire «alla crescita di una comunità di pratica che individua e realizza best practice e che progetta e organizza le iniziative sul territorio» (*ibidem*). L'attività del tavolo di pilotaggio era quindi finalizzata non solo alla gestione materiale delle attività ma avrebbe dovuto anche essere proiettata verso la condivisione delle pratiche sociali che sarebbero potute emergere dalla realizzazione del progetto. Si intendeva costituire una vera e propria comunità di pratica (Lave, Wenger, 2006) con l'intento di generare una capacità progettuale comune per le diverse iniziative dislocate nell'area. Questo punto sarà uno dei nodi problematici individuati nella valutazione di impatto.

**Azione 2 – Formazione.** Questa attività, tra le prime del progetto, aveva l'obiettivo di iniziare a far conoscere educatori, operatori, insegnanti e genitori e, così, costruire un linguaggio comune necessario poi a facilitare le interazioni nelle fasi successive del lavoro. La necessità di definire un

linguaggio comune è stato tematizzato dai partner del progetto sia durante le interviste che durante il *world cafè*.

**Azione 3 - Famiglie in servizio:** questa attività mirava a sostenere i genitori che avrebbero voluto intraprendere iniziative come il *car pooling*. L'intento era di permettere che le famiglie, in maniera autonoma, si aiutassero nelle attività come lo studio o il *baby sitting*. Si trattava di un sostegno anche economico con il rimborso delle spese di trasporto presumendo che le persone avrebbero avuto anche la necessità di spostarsi tra un luogo e l'altro. È una delle attività che il progetto non è riuscito a concretizzare appieno anche a causa del lungo periodo di emergenza sanitaria dovuta al Covid-19.

**Azione 4 - Sportelli sostegno genitorialità.** Questo è stato uno dei servizi, che a parere dei partner della rete, ma anche delle insegnanti e dei genitori ascoltati durante le interviste, nei *focus group* e nel *world cafè*, ha riscosso maggiore successo riuscendo anche ad avviare un processo di risignificazione della rappresentazione dei servizi del consultorio familiare sul territorio. Un punto questo che verrà spiegato in seguito e che ha sollecitato una riflessione in termini di adattamento e di riorganizzazione delle attività e di *problem solving*.

**Azione 5 - Social Baby parking.** Questa attività, ma anche la precedente e la successiva, sono quelle che hanno coinvolto maggiormente le diverse fasce della popolazione: figure parentali, educatori, bambini e gli operatori dell'associazione *Inholtre*. È in questa azione che veniva anche chiesto ai genitori di collaborare alla programmazione delle attività e in cui le operatrici hanno avuto modo di stringere un rapporto più solido con coloro che accompagnavano quotidianamente i bambini alle attività. Questa azione ha anche ospitato i laboratori ludici organizzati dall'associazione *I Fossatesi nel mondo* e l'attività del *Toodler sense*.

**Azione 6 - Rifunzionalizzazione degli spazi comuni.** Anche questa azione è tra quelle più interessanti dal punto di vista dell'impatto sul territorio. L'obiettivo era quello di allestire o riattivare spazi ludici esterni alla scuola o comunque sul territorio. Anche in questo caso si immaginava che potessero divenire «spazi comuni gestiti dalle famiglie e dai partner» (Proposta di progetto, p. 55). In questa azione sono state organizzate le attività chiamate “orti sociali” che ha coinvolto numerosi bambini, genitori e nonni.

**Azione 7 - Potenziamento dei servizi per l'infanzia.** Queste attività sono state svolte dentro la scuola e avevano l'obiettivo del «potenziamento dei servizi per l'infanzia con ampliamento degli orari e delle attività a cura degli Istituti scolastici e dei comuni» (ivi, p. 56).

**Azione 8 – Comunicazione.** Una delle cooperative della rete di partenariato, *Kairos*, si è occupata della pubblicizzazione degli eventi e ha progettato il bollettino di comunità in cui sono state descritte le diverse attività.

**Azione 9 - Valutazione e monitoraggio.** Anche l'attività di monitoraggio e valutazione fin dalla strutturazione dell'idea progettuale era stata pensata e condivisa come una azione che potesse servire a rafforzare il progetto e aiutare il capofila e la rete di partenariato a indirizzare le attività per renderle efficaci in funzione del consolidamento della comunità educante. In considerazione di questi presupposti è stato scelto di usare un metodo misto, affiancando alla rilevazione dei dati quantitativi quella di dati qualitativi e l'uso di strumenti di lavoro e di analisi partecipativi.

Il disegno del monitoraggio e della valutazione così come indicato nel documento redatto e caricato sulla piattaforma intendeva essere:

a) da un lato, uno strumento utile al lavoro degli attori sociali impegnati nel progetto che con i report consegnati in itinere hanno avuto la possibilità di discutere dei punti di forza e di debolezza di ciò che, nel qui ed ora dello sviluppo del progetto, stava accadendo;

b) dall'altro, uno strumento funzionale ad esplicitare i processi cognitivi e relazionali della rete di partenariato ma anche a capire l'evoluzione del rapporto con i cittadini e la comunità così da porre le basi per, eventuali, progettualità future.

Con questi due obiettivi i valutatori hanno

- 1) condiviso, fin dall'inizio, le modalità di conduzione della valutazione;
- 2) deciso di tenere un atteggiamento costantemente dialogante con il capofila e i singoli *partners*;
- 3) restituito i report intermedi e finali per avere la possibilità di discuterne;
- 4) utilizzato tecniche e strumenti di rilevazione dei dati di matrice collaborativa e partecipativa fornendo così spazi di confronto e di scambio tra i diversi soggetti. Come ad esempio i *focus group* organizzati in presenza e a distanza (anche durante il periodo del cosiddetto "distanziamento sociale") e il *world caffè* realizzato durante la fase della valutazione di impatto;

- 5) formato all'uso del *focus group* alcune operatrici del progetto che hanno chiesto di partecipare direttamente anche all'organizzazione di questo momento di rilevazione dei dati;

- 6) co-costruito alcuni strumenti di osservazione utili a valorizzare il più possibile l'esperienza delle operatrici dell'associazione *Inholtre*.

I valutatori, in quanto partner del progetto, hanno partecipato alle attività del "Tavolo di pilotaggio" e in alcune occasioni, durante le riunioni, si è creato lo spazio per riportare alcuni dati dei report intermedi. I dati dei report sono stati anche diffusi, almeno in parte, tramite il bollettino di comunità.

I paragrafi che seguiranno esploreranno le tre dimensioni della valutazione di impatto già individuate nel disegno e di seguito riportate integralmente:

1. «Evoluzione delle risorse cognitive e relazionali degli soggetti coinvolti, rilevata con gli strumenti quantitativi – questionario – approntati nella fase di monitoraggio. Estendendo

longitudinalmente l'indagine sulle aspettative, le capacità e la percezione dei partecipanti si indagherà così su una scala temporale più ampia la relazione tra evoluzione del progetto e utenza;

2. persistenza e resilienza delle infrastrutture istituzionali generate, loro operatività in quanto catalizzatori per l'interazione tra i protagonisti della comunità educante sul territorio. Tramite un questionario a osservatori rappresentativi dei principali attori si verificherà l'operatività delle iniziative intraprese e le trasformazioni e criticità emerse nell'arco temporale intercorso;

3. impatto indiretto dell'esperienza sulla capacità di collaborazione tra gli attori in relazione alle nuove sfide e all'esigenza di ideare e implementare strumenti di risposta complementari a quelli realizzati nel progetto. Attraverso la realizzazione di *focus group* si verificherà il grado di coinvolgimento degli utenti e degli attori locali nella gestione degli spazi e delle attività promosse dal progetto, l'efficacia degli strumenti di comunicazione già predisposti e lo spazio conseguito dall'orientamento alla collaborazione – anche in risposta ai nuovi bisogni emergenti del territorio - a seguito dell'esperienza maturata» (Disegno di valutazione, pp.2-3).

Le informazioni elaborate nei paragrafi successivi sono state rilevate dalle interviste, dal *focus group* e dal *world café* (Löhr, Weinhardt, Sieber, 2020). Quest'ultimo strumento è stato aggiunto tra quelli previsti nella valutazione di impatto perché si è ritenuto, così come poi rilevato nella discussione emersa dai 29 partecipanti, che fosse utile a creare uno spazio di follow-up in cui, a distanza di due anni, tutti gli attori coinvolti nel progetto si sono incontrati e sono stati sollecitati dai valutatori sulle dimensioni oggetto della valutazione di impatto. L'intento è stato anche di promuovere una proiezione dei partecipanti verso un futuro possibile e desiderabile (Pellegrino, 2019).

Le domande aperte usate nelle interviste, nei *focus group* e nel *world café* hanno indagato le dimensioni relative alla valutazione di impatto e sono servite per far affiorare la struttura della rete, il tipo di interazioni e di relazioni, le modalità di *problem solving* e decisionali, la percezione dell'efficacia degli interventi e del progetto nel suo complesso, la ricaduta materiale e immateriale sul territorio e alla comunità di cittadini.

Nello specifico i tre strumenti usati per la valutazione di impatto sono stati guidati dalle seguenti domande.

#### Il focus group.

Il focus group è stato realizzato sulla piattaforma dell'istituto comprensivo, il 17 febbraio 2021, e aveva l'obiettivo di mettere in connessione il monitoraggio con la valutazione di impatto. Hanno partecipato le insegnanti degli istituti scolastici coinvolti nel progetto.

Le domande su cui si è lavorato sono state:

1) definizione di povertà educativa;



2) a partire dalla definizione data: quanto e come il progetto "Come un faro" ha inciso sulla povertà educativa?

3) Guardando queste immagini (si presenta una diapositiva con le foto delle diverse azioni del progetto) cosa è rimasto sul territorio? In che termini?

### Interviste

Le interviste sono state condotte a distanza, nel periodo tra aprile e maggio 2022, e hanno interessato 9 dei soggetti che hanno composto la rete di partenariato. Le persone interessate sono state scelte tra coloro che avevano ideato il progetto e si erano poi occupati di implementare le diverse azioni.

Le domande hanno riguardato tre aspetti in particolare:

- a) costituzione e attivazione della rete di partenariato (livello interorganizzativo e personale)
- b) origine e sviluppo dell'idea progettuale (livello interorganizzativo e personale)
- c) il funzionamento del Tavolo di pilotaggio (problem solving, decision making, esplorazione e risoluzione dei conflitti)

### World caffè.

È stato realizzato il 13 dicembre 2022 presso l'istituto comprensivo di Motta San Giovanni (ora Scuola secondaria F. Jerace). A questo incontro hanno partecipato i referenti delle diverse associazioni della rete di partenariato, le insegnanti, i genitori e i tre dirigenti che negli anni di realizzazione del progetto si sono susseguiti. Il gruppo era composto da 29 persone.

Dopo un primo momento di restituzione, curato dai due valutatori, dei dati emersi fino a quel momento, i partecipanti sono stati suddivisi in tre gruppi eterogenei ed è stato chiesto loro di discutere insieme a partire dalle seguenti sollecitazioni:

- a) Pensando ad un nuovo progetto per la comunità educante da realizzare sul territorio chi sarebbe importante coinvolgere? Cosa cambieresti rispetto alla partnership di "Come un faro"?
- b) Terminata l'esperienza del progetto "Come un faro", quali sono le cose più importanti (in termini di attività, conoscenze, spazi, attrezzature, relazioni) rimaste sul territorio e alle persone?
- c) Riferendoci sempre ad un futuro progetto da realizzare sul territorio quali cambiamenti sarebbe opportuno introdurre? Raccontate aneddoti che riguardano il progetto e che stanno alla base delle novità a cui avete pensato.

## **2. Evoluzione delle risorse conoscitive e relazionali**

Una prima dimensione lungo la quale il progetto ha cercato di conseguire il rafforzamento della comunità educante che insiste sul territorio è costituita dall'arricchimento delle risorse cognitive e

relazioni di cui dispongono gli attori promotori delle azioni. Questi attori svolgono un ruolo importante in molti processi educativi che si dispiegano sull'area e, pur presentando una competenza approfondita rispetto agli ambiti specifici del loro intervento, individuano nella parzialità del loro sguardo e nella settorialità delle competenze un limite che, attraverso la realizzazione delle diverse azioni e il loro coordinamento, cercano secondo la prospettiva delineata nel progetto, di superare, abilitando processi di interazione sinergica suscettibili di arricchire i processi di apprendimento e migliorare gli interventi sociali "situati" nella loro complessità.

Da un punto di vista strutturale la costruzione di relazioni e la circolazione di conoscenza è stata alimentata dalla peculiare struttura di coordinamento che ha accompagnato la realizzazione del progetto, struttura che ha posto in posizione diversa gli attori. Il coordinamento si è appoggiato su tre dispositivi: una "cabina di regina", che ha raccolto un piccolo nucleo di attori, tra i quali riconosciamo i promotori della proposta progettuale, che ha gestito i rapporti con la committenza, ha presidiato all'avanzamento di tutte le azioni ed ha animato gli altri due dispositivi; un "tavolo di pilotaggio", che ha chiamato a raccolta tutti gli attori coinvolti nel progetto, attraverso incontri plenari periodici, per socializzare le informazioni relative all'avanzamento delle azioni; "incontri ad hoc", a latere del tavolo di pilotaggio, che hanno visto attivarsi sottoinsiemi di attori intorno alla soluzione di problemi specifici emergenti sul campo, in genere alla presenza di almeno un componente della cabina di regia.

I momenti di interazione hanno coinvolti gli attori del progetto che presentavano un profilo istituzionale assai diverso: sia articolazioni dei sistemi tradizionali di welfare (scuola, sanità), sia piccole realtà associative, orientate al volontariato e molto radicate in contesti sociali specifici (disabilità, animazione sociale), sia attori del privato sociale, organizzati in cooperative, strutturalmente attenti alle opportunità di finanziamento derivanti dalle politiche pubbliche. Per tutti questi attori il meccanismo di coordinamento ha rappresentato un momento efficace di rafforzamento della rete di relazioni disponibili sul territorio. È probabilmente il delicato momento di *problem solving* che ha più degli altri rivelato l'importanza di questo avanzamento, oltre il momento formale del coordinamento di progetto. Nel superare i problemi emergenti nelle azioni che li vedevano maggiormente protagonisti, in genere negli ambiti in cui erano più specializzati, gli attori hanno trovato degli ostacoli che hanno potuto affrontare - registrando anche dei successi - grazie alla collaborazione di altri attori con cui hanno costruito o rafforzato i rapporti grazie al progetto. Un esempio emblematico è rappresentato dallo svolgimento delle azioni di coinvolgimento lavorativo delle persone disabili sul terreno educativo il cui successo è dipeso da un allargamento del campo di reclutamento reso possibile dall'interessamento di altri attori del progetto. Questo non solo dimostra un allargamento della rete del partner coerente con i suoi obiettivi specifici, ma segnala anche un aumento delle densità relazionale del contesto che ha permesso a soggetti potenzialmente disponibili,

ma fattivamente esclusi per la configurazione originaria dei reticoli, di essere inclusi in questa esperienza e, in generale, di vedere maggiormente qualificato l'ambiente sociale in cui si costruiscono le iniziative dirette al loro sostegno. Costruzione di relazioni e circolazione di conoscenza sono riconoscibili anche in altri più ordinari spazi in cui lo svolgimento del progetto ha ridotto le distanze e favorito l'interazione tra gli attori, con un vantaggio tanto maggiore quanto più ampia fosse la distanza sociale, anche in termini di ambiti di competenza, tra i soggetti coinvolti. La capacità gestionale degli attori dell'imprenditoria sociale ha così arricchito le competenze dell'associazionismo minore, ma anche delle articolazioni coinvolte di organizzazioni e amministrazioni tradizionalmente più burocratiche. Il rapporto con l'università ha contribuito a veicolare sul territorio opportunità formative nuove superando le chiusure cognitive degli attori più radicati, sia nella scuola - fungendo da broker nel rapporto con un'agenzia formativa nazionale - sia disseminando strumenti e protocolli di monitoraggio sul lavoro sociale a sostegno dei processi partecipativi di riflessività che possono qualificare le azioni locali. Complessivamente, le evidenze raccolte segnalano un significativo ispessimento delle relazioni tra i partner del progetto e un'efficace circolazione delle informazioni nel network e che ha affondato le sue propaggini nelle articolazioni della società locale coinvolta intorno alle diverse azioni. La circolazione delle informazioni, gli scambi e le esperienze di collaborazione sia ordinaria che intorno ad eventi salienti avvalorano l'immagine di una crescita di integrazione all'interno del nucleo di attori della comunità educante che hanno promosso, o che sono stati direttamente o indirettamente coinvolti, nella realizzazione del progetto.

Il processo di apprendimento e condivisione della conoscenza ha inoltre determinato una importante ridefinizione rispetto a quello che era lo sguardo sul territorio nella fase propositiva del progetto, rivelando i limiti dell'azione di promozione proposta e ponendo così nuove sfide alla comunità educante. Una più approfondita conoscenza della morfologia sociale del territorio interessato ha rivelato agli attori quanto profonda e difficilmente superabile fosse la balcanizzazione delle aggregazioni sociali distribuite su un territorio logisticamente e orograficamente frammentato. Promuovere l'integrazione tra pezzi di società locale distanti e spesso isolati è stato spesso difficile e, per quanto lo svolgimento decentrato delle singole azioni sia avvenuto con successo, conseguendo l'obiettivo immediato di veicolare opportunità di apprendimento e capacitazione addizionale anche a territori marginali, assai più difficoltoso si è rivelato l'obiettivo di incidere tessendo reti di relazioni sufficientemente robuste da ridisegnare i processi di interazione sociale tra enclave territoriali, come si era inizialmente desiderato. La materialità degli ostacoli che la geografia fisica ha posto di fronte agli attori li ha indirizzati ad una prima ridefinizione rispetto alla percezione delle opportunità di integrazione che avevano elaborato nel progettare azioni di rafforzamento della comunità educante. Ma la conduzione delle azioni nei territori ha comportato anche un ripensamento rispetto all'identità

e alla caratterizzazione socioculturale delle diverse frazioni coinvolte, complicando anche qui molto il quadro originariamente adottato dagli attori. Per numerosi aspetti i contesti di realizzazione delle azioni hanno rivelato delle specificità - in termini di proiezione socioeconomica, ruolo della famiglia e della donna, domanda effettiva di servizi e strategie prevalenti di soddisfacimento dei bisogni sociali - assai differenziate. Sono elementi di carattere sociale e culturale che, insieme alle implicazioni della connotazione fisica della struttura del territorio, da un lato sono stati conseguiti come patrimonio conoscitivo derivante dallo svolgimento delle diverse, più immediate e circostanziate, azioni del progetto, dall'altro hanno sollecitato un ripensamento rispetto alla consequenzialità tra azioni progettate e crescita effettiva dei gradi di integrazione, della densità relazionale, all'interno dell'area. Si tratta di un patrimonio conoscitivo costruito e condiviso dagli attori durante lo svolgimento del progetto che rimane soprattutto come limite intorno a cui costruire una nuova consapevolezza circa le opportunità di promozione all'interno della società locale.

La dinamica di interazione tra gli attori e la produzione e condivisione di conoscenza all'interno del *network* del progetto è stata inoltre influenzata in maniera importante dalle sollecitazioni che, sul piano gestionale, sono scaturite dall'esigenza di relazionarsi sia con il soggetto committente che con l'ente incaricato del monitoraggio. È emersa in maniera forte la capacità di condizionamento di questa relazione e, per i connotati che ha assunto, possiamo individuare tre implicazioni che ne sono discese.

In primo luogo, è stato assimilato una sorta di primato dell'esecutività del progetto. Questo ha assicurato lo svolgimento di tutte le azioni, la raccolta e comunicazione delle informazioni relative alle singole azioni, ma ha anche in una certa misura appiattito le occasioni di confronto e rielaborazione più approfondite che avrebbero probabilmente arricchito il processo evolutivo intrapreso dalla comunità educante sulla scorta del progetto. L'elaborazione del concetto di "comunità educante", una riflessività che andasse maggiormente alla radice delle difficoltà e delle inadeguatezze registrate nelle singole azioni, hanno trovato nell'architettura di coordinamento uno spazio inferiore rispetto a quanto gli attori spesso hanno dichiarato di aver auspicato. Tale spazio è invece stato saturato dall'esigenza di assicurare l'operatività delle azioni previste (comprimendo lo spazio per una loro potenziale ridefinizione) e dagli imperativi della rendicontazione (a discapito di una auspicata maggior riflessività e condivisione). Questo è dovuto in parte all'architettura di coordinamento, nella quale un ruolo particolarmente centrale è stato assunto dagli attori più direttamente in contatto con il committente e più immediatamente investiti dalle preoccupazioni legate a questo rapporto, mentre la più distribuita e diffusa esigenza di riflessività ha trovato meno spazio al livello di coordinamento centrale ed ha avuto opportunità minori per esprimersi all'interno dei contesti formali. In secondo luogo, e a parziale contrappeso rispetto a questa tendenza, dei margini significativi di flessibilità nella conduzione nel progetto sono stati introdotti e valorizzati con l'azione di monitoraggio, che godeva

di una particolare agibilità proprio grazie all'investitura scaturita dalla funzione svolta per il committente. Questo ha permesso di infondere peculiari sollecitazioni e ridefinizioni in corso d'opera, inducendo sulla base di un'expertise scientifica gli attori a riposizionarsi rispetto a certe problematiche e, comunque, alimentando la riflessività e la condivisione dell'esperienza attraverso interventi creativi e riflessivi concomitanti alle rilevazioni previste. Tuttavia, e questo è il terzo rilevante aspetto, proprio l'esigenza di rendicontazione delle attività attraverso la metrica del committente ha posto gli attori di fronte ad una sfida che ha catalizzato in maniera importante le energie impegnate nei momenti formali di coordinamento. Questo, si registra, è l'esito ineludibile della proiezione di strumenti standard di rilevazione su situazioni specifiche e differenziate e, nella pratica messa in atto dagli attori di questo progetto per farvi fronte, ha permesso di meglio identificarne la natura e i limiti e ha sollecitato la conseguente ricerca di strategie appropriate per gestire al meglio le risorse conoscitive disponibili.

La compagine degli attori si è presentata con risorse molto differenziate di fronte a questa sfida: i soggetti professionalmente attrezzati per operare nel campo del privato sociale si sono rivelati più preparati e hanno intessuto relazioni con gli altri partner per sostenerli. Per ragioni opposte sia gli attori pubblici che le più piccole espressioni del volontariato locale hanno registrato significative difficoltà: i primi, "iperburocratizzati" rispetto agli standard richiesti dal committente, non hanno espresso la flessibilità necessaria a corrisponderne le richieste senza problemi, i secondi, "ipoburocratizzati", hanno dovuto gestire procedure e processi alieni alla loro pratica quotidiana. Complessivamente, la sfida è stata superata, intensificando le interazioni sul tema da parte degli attori più competenti e determinando un certo allargamento delle conoscenze e competenze gestionali da parte di molti protagonisti.

### **3. Infrastrutturazione sociale e materiale**

Un aspetto importante posto al centro del progetto è rappresentato dal lascito atteso dalla sua realizzazione in termini di cambiamento del contesto all'interno del quale i processi educativi prendono forma e si dispiegano. Numerose azioni hanno permesso di realizzare con successo piccole integrazioni e passaggi in termini di qualificazione dell'esperienza formativa sul territorio attraverso le azioni prefigurate. Ai promotori era tuttavia chiaro che un obiettivo importante dell'iniziativa consisteva non tanto nel miglioramento marginale della condizione individuale di utenti esposti per una frazione comunque infinitesima del loro percorso formativo complessivo alle azioni previste, quanto dalla capacità di innescare, a partire dalla realizzazione di tali azioni, un processo di cambiamento capace di incidere sulle condizioni ordinarie in cui il complesso delle attività educative e formative si svolgono nel luogo. Il concetto è assimilabile a quello di "infrastrutturazione sociale e

materiale", indicando la addizionale dotazione del contesto in cui si svolgono le attività formative sul territorio di presidi abilitanti allo sviluppo delle capacità degli utenti e delle articolazioni della comunità educante.

È utile, analiticamente, distinguere questa dotazione dal patrimonio di risorse conoscitive e relazionali discusse nel paragrafo precedente. Qui si allude infatti alla disponibilità di beni collettivi locali generati a partire dalle azioni e fruibili oltre la realizzazione del progetto, oltre il perimetro della compagine che l'ha realizzato. L'esperienza realizzata permette di misurare la trasformazione del contesto in relazione a due piani: la presenza e gli effetti delle formazioni sociali emergenti dall'aggregazione degli attori intorno alla realizzazione del progetto e i cambiamenti materiali nella qualità del contesto in cui operano le agenzie formative.

Nelle aspirazioni del progetto il primo piano avrebbe dovuto registrare la creazione di un'entità associativa formale di genitori capaci di proseguire autonomamente le attività previste dal progetto o di implementarne di nuove. Questo avrebbe allargato il range di opportunità di fruire, e anche di promuovere, percorsi formativi sul territorio, favorendo l'attivazione dei cittadini, facilitando l'espressione dei loro bisogni e l'opportunità di contribuire al loro soddisfacimento. L'obiettivo, in questi termini, non è stato realizzato, sia per eventi contingenti, in particolare la pandemia, che ha fortemente compromesso l'attuazione del progetto e ne ha inibito le più ampie implicazioni relazionali, particolarmente rilevanti per il conseguimento di questo obiettivo, sia per le difficoltà effettivamente emerse nella società locale che, riconosciute nei termini descritti nel precedente paragrafo, hanno indotto a concentrare gli sforzi e le energie nell'assicurare la realizzazione delle azioni previste, nell'assicurare il conseguimento degli obiettivi più immediati delle azioni (la cui realizzazione sarebbe stata forse compromessa dall'intrapresa di un percorso di sperimentazione di più ampio respiro, e maggior rischio, poco compatibile con la situazione in cui si è dovuto procedere alla realizzazione del progetto stesso).

Per quanto non si registri una formazione associativa ufficiale, le azioni hanno effettivamente sollecitato la creazione di nuove relazioni tra i partecipanti e alcune di queste, nella informalità di gruppo di utenti, risultano ancora in essere a due anni dalla conclusione del progetto. Possiamo dunque dire che la dotazione di capitale sociale, anche dei beneficiari, si è certamente allargata nella fase realizzativa e che il cambiamento, per i diretti interessati, è stato per certe esperienze robusto. Il tratto di maggiore informalità di queste aggregazioni connota il lascito in termini di infrastrutturazione sociale più in termini di beni di *club*, suscettibili cioè di portare vantaggio prevalentemente ai soggetti già inclusi (grazie alla loro originaria fruizione delle iniziative del progetto) che di beni collettivi immediatamente fruibili dalla cittadinanza. La mancata formalizzazione pone, oltre al problema dell'accesso, quello della permanenza nel tempo di queste

formazioni, che è resa probabilmente più difficile per l'assenza di azioni sistematiche e intenzionali dirette ad assicurarne la sostenibilità.

D'altra parte le relazioni e le dinamiche cooperative tra gli attori che hanno realizzato le azioni hanno contribuito ad orientare l'evoluzione del conteso durante lo svolgimento del progetto. Una inintenzionale, ma molto indicativa, manifestazione di ciò è costituita dalle vicende del principale istituto scolastico sul territorio. A progetto iniziato, infatti, a seguito del calo delle iscrizioni - riflesso di una tendenza allo spopolamento e al declino demografico - una sede scolastica del territorio è esposta al rischio di accorpamento con una sede centrale distante e avulsa al contesto locale. Invece, anche sulla base delle tendenze all'integrazione tra le agenzie educative coltivata col progetto, l'aggregazione viene realizzata nel perimetro territoriale dell'area interessata. Le ricadute sono rilevanti sia per il progetto - la scuola assoggettata ne era capofila e può passare la titolarità del ruolo gestionale ad un'agenzia integrata nella medesima comunità educante - sia per il territorio che, tramontato il progetto, vede permanere sul territorio una scuola autocefala e dunque può contare su uno sforzo educativo più qualificato che, nell'inerzia della disintegrazione amministrativa del territorio, rischiava di essere pregiudicata.

Una traiettoria simile si registra per l'infrastrutturazione materiale al servizio delle pratiche educative sul territorio. Il progetto prevedeva sia di arricchire la dotazione del territorio di attrezzature per i bambini, sia di conseguire il recupero e la valorizzazione per iniziative sociali di locali e spazi presenti, sottoutilizzati e valorizzabili con la realizzazione delle azioni. Lo svolgimento del progetto ha ampiamente permesso a questo sforzo di riqualificazione di compiersi e anche la dotazione addizionale, ad esempio di attrezzature ludiche, si è effettivamente compiuta. I risultati conseguiti, tuttavia, hanno dispiegato i loro effetti prevalentemente nel periodo di realizzazione del progetto quando i partner hanno indirizzato le loro energie e risorse a trasformare il contesto attraverso la realizzazione delle diverse azioni. Il lascito, oltre la fase di realizzazione del progetto, appare invece necessariamente più etereo. Esaurite le attività del progetto e non essendosi generata una struttura associativa che raccogliesse anche sul piano gestionale e "politico" l'eredità delle trasformazioni conseguite nella fase attuativa, la responsabilità amministrativa degli spazi è stata riassorbita negli enti competenti. Questo processo di cambiamento, come abbiamo mostrato nel precedente paragrafo, ha permesso anche di comprendere meglio le difficoltà strutturali del territorio. In un caso le difficoltà burocratiche sono arrivate a impedire l'accesso alle attrezzature ludiche portate sul territorio. In diversi casi la spinta volontaristica degli animatori del progetto è stata necessaria per superare le difficoltà di carattere amministrativo e gestionale espresse dagli enti pubblici coinvolti. Complessivamente, se da un lato gli sforzi volontaristici dei partner hanno in larga parte permesso di conseguire una diversa gestione degli spazi realizzando le azioni del progetto, dall'altra sembra essere

emersa nella sua fragilità la cornice amministrativa in cui le azioni si sono poste. Anche in questo caso, come per l'infrastrutturazione sociale del territorio, al successo riconoscibile nella realizzazione del progetto fa da contraltare la difficoltà di incidere sul contesto innalzandone la qualità e innescando processi gestionali autonomi in relazione alla promozione delle azioni educative. La persistenza di un orientamento virtuoso tra i partner del progetto tutela un certo grado di pressione per garantire l'agibilità dell'azione educativa nello spazio, ma il supporto istituzionale a questi processi sembra mantenere importanti connotati di debolezza. I successi realizzati dal progetto, ma anche le specifiche difficoltà emerse nel conseguirli e consolidarli, aiutano a mettere meglio a fuoco la dimensione sistemica della debolezza dei processi educativi sul territorio. La capacità e lo sforzo degli attori, concentrati nella realizzazione delle azioni, hanno difficoltà ad imprimere un cambiamento duraturo in un contesto svantaggiato in cui il sostegno ordinario fornito dall'assetto istituzionale appare debole. Molte difficoltà, e alcuni fallimenti, sono riconducibili a proprio a queste condizioni complementari. E' interessante notare come le azioni del progetto più centrate sulle istituzioni pubbliche si dispieghino in una fase di vero e proprio disinvestimento o fallimento delle politiche in un territorio già in grave difficoltà: la scuola sotto pressione per l'accorpamento, il consultorio sotto organico e a rischio smantellamento, l'azienda sanitaria commissariata per le infiltrazioni della criminalità organizzata.

#### **4. Collaborazione tra gli attori sociali e sfide future per il territorio.**

Le informazioni di questo paragrafo sono state tratte da quanto è stato rilevato durante il *world café* e nelle interviste individuali realizzati, il primo, nel dicembre 2022 e, le seconde, nei mesi di aprile e maggio dello stesso anno.

Il punto di partenza di coloro che abbiamo ascoltato è principalmente uno: l'ideazione e l'implementazione del progetto *Come un faro* è stato vissuto, insieme, come un esperimento e una esperienza. È stato, quindi, qualcosa di nuovo da cui si è appreso anche se, come abbiamo visto, non in modo generalizzato.

Perché è un esperimento. La narrazione dei partecipanti al *world café* gravitava intorno alla considerazione che era la prima volta che in quel territorio si provava ad attivare un gruppo di soggetti e di organizzazioni così numerosi. Sebbene, infatti, l'idea, «il sogno» verrà detto in più occasioni, era riconducibile al capofila o comunque al primo nucleo ristretto di soggetti, si è poi allargato ad altri, con cui fino a quel momento, non si era mai riusciti a collaborare. La novità introdotta dal progetto è stata quindi quella di costruire, in funzione degli obiettivi da raggiungere, una rete di partenariato più eterogenea ed articolata. Una rete in cui erano presenti istituti scolastici, organizzazioni del Terzo settore più strutturati dal punto di vista amministrativo e con più esperienza



di bandi complessi, organizzazioni del Terzo settore di dimensioni piccole e, soprattutto, nuovi ad interventi di progettazione così complesse ed enti locali differenti (Comuni e ASP). La convergenza, in un'unica rete di partenariato, di tutti questi soggetti collettivi è stata presentata come una sfida e, allo stesso tempo, un rischio: «un atto di coraggio».

Perché è una esperienza. A due anni dalla fine del progetto i partner intervistati e coloro che hanno partecipato al *world café* hanno sottolineato come tutto quello che è stato realizzato nel progetto, comprese le criticità emerse e i modi per risolverli, è servito per capire come poter agire in future progettazioni insieme. L'idea che ha attraversato i gruppi dei tavoli di discussione del 13 dicembre è stata, infatti, quella della possibilità di rianimare la rete di partenariato, in realtà solo sopita, arricchendola anche di altri soggetti come le scuole sportive e gli oratori. Si dice che «si è messa in moto una macchina».

Nell'ottica di pensare ad una progettazione futura sul territorio l'esperienza di “Come un faro” viene presentata da alcuni come un «modello» che potrebbe essere usato per la gestione dei rapporti futuri tra i vari soggetti della rete. Il nodo critico sembra essere legato alla trasferibilità di questo modello che sembra essere chiaro, e aver funzionato, all'interno della rete dei partner (e a geometria variabile) ma che è solo in parte stato concettualizzato in conoscenze comuni. Il modello di azione e gestione, legato a ciò che i singoli soggetti hanno esperito nel progetto per risolvere problemi o gestire tensioni e conflitti o superare impedimenti burocratico-amministrativi, potrebbe essere, così, “oggettivato” e utilizzato per continuare a progettare insieme.

Dalle interviste emerge come le decisioni prese per risolvere i problemi e per proseguire nella realizzazione delle attività del progetto abbiano costituito un bagaglio significativo per chi era direttamente coinvolto nella situazione ma non si è poi riusciti a condividere e rendere fruibili, in termini di apprendimenti diffusi, le modalità operative considerate più efficaci a tutta la rete di partenariato. A questo proposito, la comunicazione interistituzionale e interorganizzativa viene considerata come un aspetto da migliorare pensando a future collaborazioni.

#### **4.1 Le sfide future**

Come già detto durante il *world café*, ma anche nelle interviste, si è creato uno spazio di possibilità in cui i partecipanti hanno immaginato di poter continuare a progettare insieme sulla scia dell'esperienza di *Come un faro*.

Alcuni temi hanno assunto particolare rilievo in termini di proiezione verso un futuro prossimo.

- a) È emerso come possa essere importante avviare una progettazione che parta fin dall'inizio da una maggiore collaborazione con le famiglie dei diversi territori, anche con le famiglie composte da persone straniere che vivono in alcune aree. «Pensare ai genitori non

come fruitori ma come promotori» si dice. Viene sottolineato come sia importante che ci sia un gruppo formalizzato di genitori, si parla di «comitato» che possano essere un riferimento per definire i bisogni.

b) Si vorrebbe coinvolgere una rete più ampia di soggetti partner per realizzare interventi che interessino anche i bambini della scuola primaria e secondaria.

c) In molte occasioni è stato sottolineato come ci fosse una scarsa presenza dei padri durante le attività del progetto. Si ritiene quindi che si debba trovare il modo per un coinvolgimento di tutte le figure parentali (madri, padri, nonni in particolare) nelle azioni di progetto.

d) A seguito dell'esperienza realizzata si ritiene di dover prestare attenzione ad una definizione diversa dei compiti e dei ruoli dei diversi attori sociali della rete. Ci si è posti domande come ad esempio: Chi è opportuno che ricopra il ruolo di capofila? Come è più opportuno gestire la parte di rendicontazione e di finanziamento delle azioni? Con quale dispositivo è meglio gestire i rapporti tra i partner? (si pensi all'uso diverso del tavolo di pilotaggio e alla costituzione della cabina di regia o alla proposta emersa durante il *world café* della possibilità di prevedere figure di mediazione tra i diversi livelli della struttura organizzativa del progetto)

e) Infine si ritiene utile tenere in considerazione l'eterogeneità morfologica del territorio e pensare in maniera diversa alla realizzazione di alcune delle attività nelle aree che sono parte dei Comuni interessati.

## 5. Conclusioni

Di seguito sono indicate alcuni dei principali risultati conseguiti nel progetto, così come sono stati descritti ai valutatori e quindi percepiti dai testimoni privilegiati.

### 5.1 Conoscenze e apprendimenti

Di seguito sono riportate le conoscenze emerse dalle interviste, dal *focus group* e dal *world café*. Nonostante si sia già detto come queste conoscenze siano rimaste “embedded” nelle interazioni tra alcuni soggetti della rete di partenariato (Granovetter, 1985) si ritiene che siano comunque interessanti da esplicitare:

a) la definizione e concretizzazione di un linguaggio amministrativo e di gestione condiviso e negoziato da una parte della rete di partenariato;

b) la consapevolezza delle differenze delle diverse culture e delle strutture organizzative tra enti locali e diversi tipi di associazioni o cooperative appartenenti al Terzo settore.

c) l'acquisizione di competenze "altre" (ad esempio quella della progettazione sociale per gli istituti scolastici);

e) la maggiore considerazione delle differenze territoriali che vanno considerate come tali perché fanno riferimento anche ad una stratificazione sociale diversa e a mondi vitali e familiari differenti.

### *5.2. Aspettative di ruolo e interazioni*

Altre conoscenze sembrano invece riguardare maggiormente il ruolo sociale e l'interazione tra i diversi membri della comunità educante:

a) la consapevolezza del ruolo sociale delle operatrici dell'associazione *Inholtre* che hanno avuto modo, in uno spazio protetto come quello creato nel progetto, di vivere un'esperienza di lavoro che ha determinato un'autonomia economica (anche se circoscritta) e la possibilità di sperimentarsi in un'azione educativa e di supporto ai bambini;

f) emersione dei bisogni di tipo educativo legati allo sviluppo psico-fisico dei bambini di tutte le età e non solo legati all'infanzia;

g) alcune delle madri coinvolte nel progetto hanno continuato a sentirsi tra di loro e ad organizzarsi e a chiedere supporto educativo agli operatori e agli educatori.

### *5.3 Approccio al monitoraggio e alla valutazione di impatto*

In termini, squisitamente metodologici, in relazione alle scelte dei valutatori e dei soggetti partner è possibile rilevare alcuni aspetti che sono stati utili a guidare il progetto:

a) l'accompagnamento in itinere, nel monitoraggio, e poi anche nella valutazione di impatto, dello stesso ente ha permesso di seguire in maniera processuale l'evoluzione del progetto e delle dinamiche relazioni intercorse tra i diversi attori sociali;

b) la valutazione di impatto dopo due anni è stata utile a fare memoria e a porre le basi per un eventuale futuro progettuale;

c) l'utilizzo di un metodo di rilevazione misto (quantitativi, qualitativi e partecipativi) ha permesso di condividere e contaminare la narrazione costruita dai due valutatori con quella degli attori sociali direttamente coinvolti nelle azioni innescando un processo dialogico e potenzialmente di cambiamento.

## Bibliografia

Becker, HS. (2006), *I trucchi del mestiere. Come fare ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna.

Caneva, E., Albini M. e Piziali, S. (2021), *Mai più invisibili. indice 2021. Donne, bambine e bambini ai tempi del Covid-19 in Italia*, World Onlus, Milano.

Folgheraiter, F. (2007), *La logica sociale dell'aiuto. Fondamenti per una teoria relazionale del welfare*, Erickson, Trento.

Granovetter, M. (1985), *Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness*, in *American Journal of Sociology*, 91 (3), pp. 481-510.

Lave, J., Wenger, E. (2007), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva*. Erickson, Trento.

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

Nussbaum, MC. (2003), *Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice*, in *Feminist Economics*, 9(2 – 3), 2003, 33-59

Pellegrino, V. (2019), *Futuri possibili. Il domani per le scienze sociali di oggi*, Ombre Corte, Verona.

Teti, V. (2018), *Riabitare i paesi. Un “manifesto” per i borghi in abbandono e in via di spopolamento*, in «Corriere della Calabria», 30 settembre 2018.

Teti, V. (2004), *Il senso dei luoghi: memoria e storia dei paesi abbandonati*, Donzelli, Roma 2004