

L'impatto generato dal progetto Community School

**Report
di valutazione
d'impatto**

ottobre 2023

Community School

Per una connessione generativa –
2017 GER 00366

Report di valutazione di impatto del
progetto

Sommario

Introduzione	1
Nota metodologica	3
1. Il progetto e la sua catena del valore ecologico dell'impatto	5
2. Le evidenze di valutazione	7
2.1 L'analisi di contesto e l'ecosistema relazionale di progetto	7
2.1.1 Analisi di contesto e bisogni nel territorio biellese	7
2.1.2 Definizione del problema	17
2.1.3 La dimensione ecosistemica del progetto	18
2.2 Attività e <i>output</i>	21
2.3 <i>Outcome</i>	23
2.3.1 Per i/le minori (perimetrati)	23
2.3.2 Per le famiglie	25
2.3.3 Per gli altri attori della comunità educante	27
2.4 Impatti	34
3. Lezioni apprese e 'raccomandazioni'	48
Appendice	52

In questo documento abbiamo provato, quando possibile, ad adottare il linguaggio inclusivo perché vorremmo che fossero rappresentate le differenze; per non appesantire passaggi in qualche caso adotteremo il neutro maschile consapevole dei limiti che questo comporta.

Introduzione

Il presente report intende sintetizzare il percorso di valutazione di impatto sociale che ha coinvolto il progetto “Community School – Per una connessione generativa” realizzato da gennaio 2019 ad agosto 2021 dalla cooperativa sociale Tantintenti insieme a un ampio partenariato e co-finanziato dall’impresa sociale Con i Bambini nel quadro del bando “Nuove Generazioni”. Così come indicato all’interno del bando¹, il progetto si proponeva di contrastare la povertà educativa, promuovendo il “benessere e la crescita armonica di minori nella fascia di età 5-14 anni, in particolare di quelli a rischio o in situazione di vulnerabilità (di tipo economico, sociale, culturale), o che vivono in aree e territori particolarmente svantaggiati, garantendo efficaci opportunità educative, sviluppando e rafforzando l’alleanza, le competenze, il lavoro e la capacità di innovazione dei soggetti che si assumono la responsabilità educativa (‘Comunità educante’) e prevenendo precocemente varie forme di disagio (dalla dispersione e abbandono scolastico, al bullismo e altri fenomeni di disagio giovanile).” Il bando, rispetto ai due precedenti in ordine cronologico dall’istituzione dell’impresa sociale, ha voluto stimolare una riflessione più trasversale alle età sullo sviluppo delle competenze dei minori e sulla promozione del loro benessere lungo l’intero percorso di crescita. Rispetto al tema delle competenze, il bando si concentrava in particolare sulla promozione delle competenze di base e delle life skills, partendo dal presupposto che lo sviluppo nel corso dell’infanzia e adolescenza costituisca un prerequisito fondamentale per il benessere delle nuove generazioni e per lo sviluppo di un percorso di auto-determinazione verso un’età adulta soddisfacente e priva di ogni forma di povertà. L’assunzione di fondo del bando era che troppo spesso manchino o non siano accessibili le opportunità educative che servirebbero per garantire a tutti e tutte la piena acquisizione di tali competenze, e che quindi sia necessario mettere in campo azioni articolate e sistemiche (da parte di una Comunità educante) per colmare tale gap. Accanto a questo, il bando metteva forte enfasi anche sulla necessità di accompagnare adeguatamente il passaggio tra cicli scolastici (ovvero per le età considerate, il passaggio dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado, e quello da questa alla secondaria di secondo grado), per valorizzare tali fasi della vita e supportare i minori nell’affrontarli nel modo migliore.

Il progetto, a partire da un forte radicamento territoriale, intendeva agire sulla creazione e sviluppo della comunità educante e sulla definizione di una coerente visione educativa di territorio di medio-lungo termine in grado di co-costruire insieme ai soggetti (persone e organizzazioni) che abitano il territorio le possibili risposte (plurali) alla domanda “Chi sarò tra 10 anni?”, interrogativo a cui nel corso della vita i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze del Biellese proveranno a rispondere. Per fare ciò, la proposta progettuale puntava a:

- promuovere e valorizzare le competenze STEAM, ovvero in ambito scienza, tecnologia, ingegneria, arti e matematica
- ideare e applicare un patto educativo territoriale permanente e definire un metodo educativo a misura di territorio, replicabile e sostenibile

¹ è possibile consultare il testo del bando “Nuove Generazioni” a [questo link](#)

- attivare la comunità educante, considerando la scuola come fulcro delle attività e luogo di co-progettazione e provando a coinvolgere anche le imprese del territorio

Nota metodologica

Facendo riferimento al documento “Orientamenti per il monitoraggio e la valutazione d’impatto” redatto da Con I Bambini, **il percorso di valutazione di impatto proposto integra sia elementi degli approcci basati sulla teoria**, perché intende misurare “i risultati di medio e lungo periodo (valutazione degli *outcome*)” attraverso “metodi qualitativi di consultazione dei principali attori, che analisi quantitative”, **che degli approcci partecipativi**, perché “prende in considerazione la percezione dei diversi attori coinvolti” basandosi su “l’identificazione di criteri di rilevanza condivisi e su indicatori eterogenei e multidimensionali”. Le tecniche di riferimento assumono carattere [...] qualitativo ed interpretativo (interviste, storie di vita, *focus group*)”². Nello specifico su questo ultimo punto si evidenzia come, oltre a un frequente scambio con il soggetto capofila lungo tutto il corso progettuale, siano stati svolti con il partenariato di progetto 3 workshop di coinvolgimento: il primo svolto a inizio progetto aveva l’obiettivo di co-costruire l’impianto di valutazione; gli altri due momenti sono stati quello di verifica intermedia e finale di progetto e avevano l’obiettivo, a partire dalle evidenze di valutazione disponibili, di stimolare il confronto e la riflessione sulle attività progettuali e sul perseguimento degli obiettivi. **L’approccio valutativo** per la compresenza di più approcci può essere quindi categorizzato come **multi-approccio**.

Per realizzare la valutazione di impatto è stato applicato all’intero progetto lo **schema concettuale della Catena del Valore Ecologico dell’Impatto (CVEI)**³ – che mutua alcuni elementi concettuali dalla cd. **Teoria del Cambiamento**⁴ – così come visibile in figura 1 ed approfondito nella sezione 1. La struttura del report viene sviluppata mediante l’impiego della CVEI, la quale costituisce uno strumento di analisi e sintesi del processo di creazione del valore del progetto, nonché un mezzo narrativo atto a illustrare i passaggi essenziali per comprendere in che modo gli obiettivi di impatto siano stati perseguiti. Secondo la prospettiva Civile che caratterizza la ‘postura’ di AICCON al tema, **definiamo l’impatto come “l’insieme delle trasformazioni di lungo periodo che le azioni degli ecosistemi relazionali contribuiscono a generare per i contesti di riferimento, ovvero al contempo a livello di persone (‘micro’), organizzazioni formalizzate e non (‘meso’) e sistemi (‘macro’)**⁵. **L’impatto per definirsi positivo deve essere sostenibile integralmente**, ovvero non separare, ma integrare in maniera equilibrata le quattro dimensioni considerate all’interno del paradigma della Sostenibilità Integrale, ovvero quella ambientale, sociale, antropologica ed economica”⁶.

² è possibile consultare il documento di riferimento a questo [link](#).

³ Per un maggiore approfondimento sulla “postura” di AICCON sul tema dell’impatto e della sua valutazione si rimanda al position paper: De Benedictis L., Miccolis S., Venturi P., Zamagni S. (2023), *La prospettiva Civile dell’impatto*, disponibile al seguente [link](#).

⁴ Per un maggiore approfondimento sull’approccio, si rimanda direttamente a: Connell, J.P., Kubisch A.C. (1998), *L’Approccio della Teoria del Cambiamento applicato alla valutazione delle iniziative integrate di comunità: stato dell’arte, prospettive e problemi*, in Stame N. (1998), *Classici della valutazione*, Franco Angeli, Milano.

⁵ De Benedictis L., Miccolis S., Venturi P., Zamagni S. (2023), *La prospettiva Civile dell’impatto*, disponibile al seguente [link](#).

⁶ Si intendono trasformazioni che, in linea con il già citato paradigma della Sostenibilità Integrale, non abbiano come unico o principale obiettivo il profitto, ma la risposta a bisogni sociali e la promozione del bene comune perseguito attraverso la

Oltre a supportare il soggetto capofila nella raccolta delle informazioni necessarie per rispondere alle richieste dati di CiB relativamente alle finalità e risultati da monitorare a V1 (circa 1 anno dall'inizio del progetto), V2 (circa 2 anni dall'inizio del progetto), V3 (a fine progetto) e V4 (entro 2 anni dalla fine del progetto), AICCON ha ideato e portato avanti la fase di rilevazione dati per la VIS. Il **focus di valutazione**, come approfondito in seguito, è **posto sì sulle azioni di progetto, ma dalla prospettiva delle cd. persone perimetrare⁷, vale a dire sul gruppo iniziale di 27 minori⁷, 6 docenti⁸ e 15 educatori⁹** che, così come suggerito da CiB, sono stati interessati in modo più rilevante dalle azioni progettuali in termini di durata, multi-esposizione e quindi effetti attesi. Questa scelta, concordata e condivisa dal soggetto capofila e dal partenariato, consegue dalla 'postura' di AICCON sul tema che pone le persone beneficiarie (e gli obiettivi che le coinvolgono) al centro anche dell'azione di valutazione e non (solo) le attività, tempistiche e logiche progettuali.

Si evidenzia inoltre **come il disegno di valutazione è stato aggiornato rispetto a quanto presentato in precedenza, in risposta alle esigenze**, nella maggior parte dei casi non preventivabili in fase di progettazione dell'impianto di valutazione, che sono **emerse nel corso del progetto**. Nello specifico si fa riferimento alle modifiche conseguenti, in *primis*, allo scoppio della pandemia e alle sue conseguenze sulle attività progettuali ivi compresa l'azione in capo ad AICCON, ma anche al confronto con il partenariato durante la verifica intermedia e finale. In definitiva le informazioni quali-quantitative incluse in questo report, così come sintetizzato nell'Appendice (Tabella 5) sono state ottenute attraverso:

- **strumenti di monitoraggio già utilizzati dal partenariato**, in alcuni casi rivisti e integrati da AICCON, con l'obiettivo di rilevare dati utili per la valutazione e ridurre la complessità del sistema di misurazione e valutazione (evitando la replicazione o l'inserimento di ulteriori strumenti di rilevazione);
- **strumenti di rilevazione sviluppati *ad hoc* per il progetto.**

produzione di valore che al contempo tenga insieme le 4 dimensioni citate. Per un maggiore approfondimento sulla sostenibilità integrale, si rimanda agli atti de 'Le Giornate di Bertinoro per l'Economia Civile': <https://www.legiomatedibertinoro.it/atti/>.

⁷ In Appendice è possibile trovare la scheda di perimetrazione compilata così come richiesta da CiB (tabella 1), mentre la tabella 2, sempre in Appendice, sintetizza le principali informazioni socio-anagrafiche dei minori perimetrati e relative al percorso educativo svolto nel quadro del progetto Community School. La tabella 5 sintetizza la disponibilità dei dati nei diversi momenti di rilevazione (V3 e V4).

⁸ In Appendice è possibile trovare la scheda di perimetrazione compilata così come richiesta da CiB (tabella 3).

⁹ In Appendice è possibile trovare la scheda di perimetrazione compilata così come richiesta da CiB (tabella 1).

1. Il progetto e la sua catena del valore ecologico dell'impatto

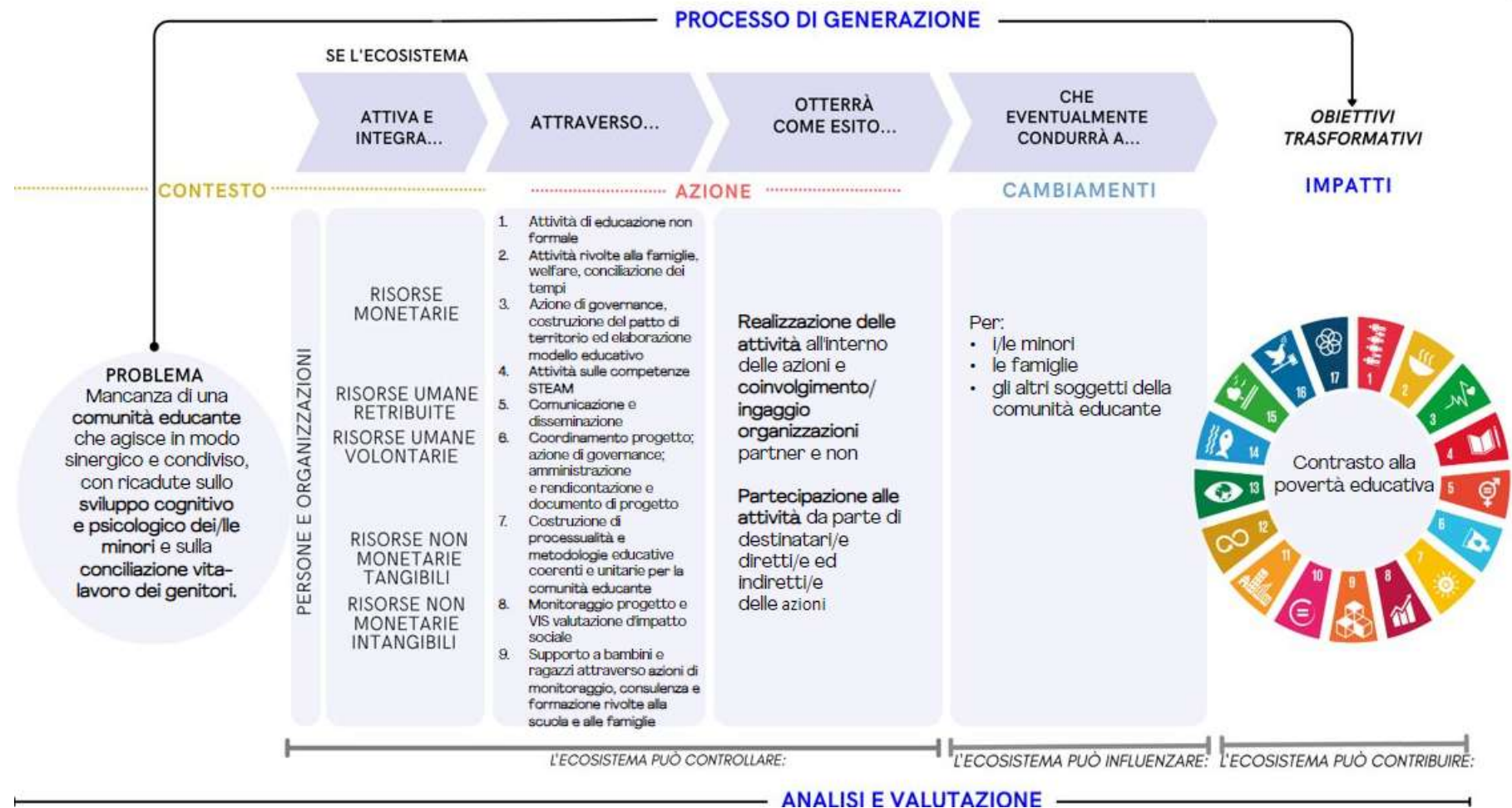


Figura 1 - Catena del Valore Ecologico dell'Impatto

A partire dall'analisi del contesto territoriale di riferimento, l'ecosistema relazionale di progetto, costituito da persone e organizzazioni definisce gli obiettivi di impatto del progetto, ovvero le trasformazioni multilivello che sul lungo periodo coinvolgono in modo compresente ed integrato i livelli micro (persone), meso (organizzazioni) e macro (sistemi). Tali obiettivi trasformativi, e quindi di impatto, seppur definiti localmente, si inseriscono in uno scenario sempre più ampio e globalizzato, anche dal punto di vista delle sfide a cui le azioni contribuiscono sul piano locale, nazionale ed internazionale/globale. In questo senso, **gli obiettivi di impatto vengono riconnessi con gli Obiettivi dell'Agenda ONU 2030 per lo Sviluppo Sostenibile**, in modo da rileggere lo specifico contributo del progetto, che agisce a livello locale, all'interno di questo importante framework globale. Tra questi due estremi (contesto e impatto), **le organizzazioni realizzano una pluralità di azioni** e possono avere un controllo sulle connesse realizzazioni nel breve periodo (*output*). Tali esiti potranno quindi **condurre eventualmente a cambiamenti (*outcome*)**, e questi ultimi contribuire agli obiettivi di impatto precedentemente definiti.

2. Le evidenze di valutazione

2.1 L'analisi di contesto e l'ecosistema relazionale di progetto

La capacità di **lettura del contesto di riferimento e dei bisogni** che lo caratterizzano rappresenta il punto di partenza tanto della pianificazione e realizzazione dell'azione quanto poi del processo di valutazione. L'analisi è stata condotta integrando i dati di contesti disponibili, le evidenze emerse durante il primo workshop e la riflessione già portata avanti in fase di definizione della proposta progettuale dal partenariato e **intende porre l'attenzione sui 3 livelli di osservazione (micro, meso e macro)**. Si costruirà quindi l'analisi del contesto, ma anche delle attività, degli *output* e degli *outcome*, sulla base di questa suddivisione.

Successivamente il **focus dell'analisi** e di questo paragrafo si è spostato sull'**ecosistema relazionale**, ovvero sull'**insieme di persone e organizzazioni** che, a vario titolo e con diversi livelli di intensità e responsabilità, sono state coinvolte e toccate dal progetto.



2.1.1 Analisi di contesto e bisogni nel territorio biellese

Considerata la sfida che il progetto di Community School si propone di affrontare, ovvero quella della povertà educativa, nell'analisi del contesto (figura 2) è importante allargare lo sguardo e prendere in considerazione i fattori che si intersecano con questo fenomeno, come ad esempio la povertà economica, la crisi demografica, l'offerta di servizi per l'infanzia nel territorio, l'occupazione femminile, la capacità di scuola e comunità educante di operare in maniera sinergica per rispondere alle esigenze di minori e famiglie. Per quanto possibile, in base alla disponibilità dei dati, in quest'analisi di contesto si è cercato di focalizzare l'attenzione sugli anni precedenti al progetto o relativi alle sue prime fasi iniziali in modo tale, per confronto, di rileggere e appunto contestualizzare le successive evidenze di valutazione.

In quest'ottica, si analizzeranno tre aspetti fondamentali:

- le caratteristiche demografiche dei minori, con evidenze sui percorsi educativi, sullo sviluppo di competenze e sul benessere psicologico; la condizione economica e sociale delle famiglie e la conciliazione dei tempi vita-lavoro per i genitori, specialmente per le donne;
- il ruolo della scuola, l'offerta di servizi nel territorio, in età prescolare e scolare, e la collaborazione fra diversi soggetti appartenenti alla comunità educante.

Il primo e il secondo focus rispondono al livello micro di analisi, mentre il terzo focus tratta di organizzazioni e di territorio, inserendosi nel livello meso e macro.

Figura 2 – Il problema e l'analisi di contesto nella CVEI

Il livello micro di analisi

I/le minori

Per quanto riguarda i/le minori nel Biellese, il partenariato, in fase di definizione della proposta progettuale, ha individuato la **necessità di sviluppare competenze cognitive, relazionali, motorie** per i minori, oltre che un'attitudine alla cittadinanza attiva e un miglior orientamento nella scelta dei percorsi formativi; in particolare, si era evidenziato un bisogno di intervenire nei confronti delle situazioni di svantaggio socio-economico familiare, di difficoltà scolastiche o relazionali e di isolamento geografico.

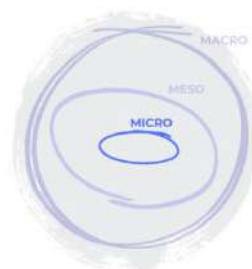


Figura 3 - Dimensione micro (persone)

Come riportato dal [Report Annuale 2022 di Osservabiella](#)¹⁰, la **composizione demografica della popolazione scolastica biellese** dall'a.s. 2018/2019 all'a.s. 2020/2021, in accordo con la composizione a livello regionale (figura 4) presenta trend in crescita sia rispetto ad allievi con cittadinanza straniera sia rispetto ad allievi con disabilità (figura 5). Tuttavia, a confronto con il Piemonte, sono presenti percentuali più basse di allievi con cittadinanza non italiana, ma più alte di allievi con disabilità. Ne consegue una maggiore necessità del territorio di rispondere a bisogni educativi differenziati e specifici collegati a questa condizione.

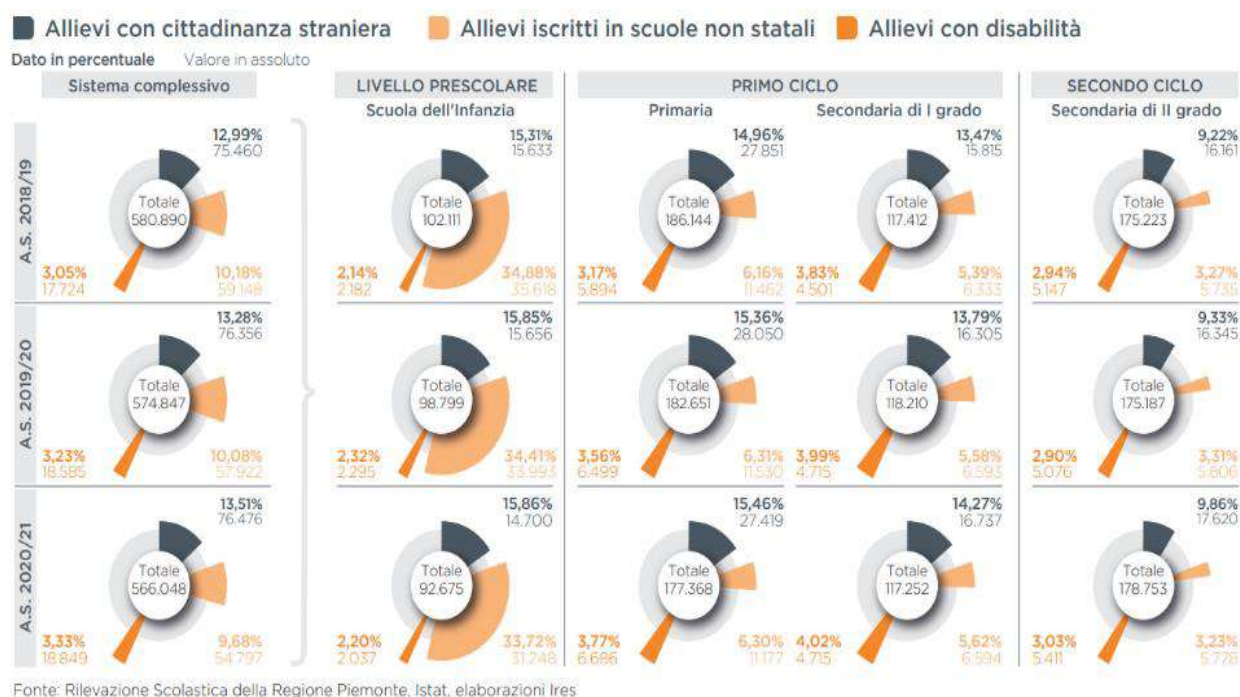


Figura 4 - Popolazione scolastica in Piemonte, per ciclo scolastico (a.s. 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021)

¹⁰ Maino, F., De Tommaso, C., V., Diritti, S. (2022), *Report Annuale, OsservaBiella*, 2022. Disponibile a [questo link](#).



Figura 5 - Popolazione scolastica nella provincia di Biella (a.s. 2018/2019, 2019/2020; 2020/2021)

A completamento di questa analisi, come riportato dal [Report Annuale Di Osserva Biella 2022 – Approfondimento ‘I Giovani nel Biellese: Istruzione, Formazione e Mercato del Lavoro¹¹](#) – si osserva come gli andamenti demografici nel Biellese degli ultimi 12 anni (arco temporale dal 2010 al 2022) evidenziano una progressiva riduzione del 17% della popolazione in età giovane (0-34 anni); in particolare, la popolazione tra 0 e 14 anni è più bassa del 21% rispetto al 2010 e quella nella fascia 15-34 anni è invece calata del 14% (figura 6).

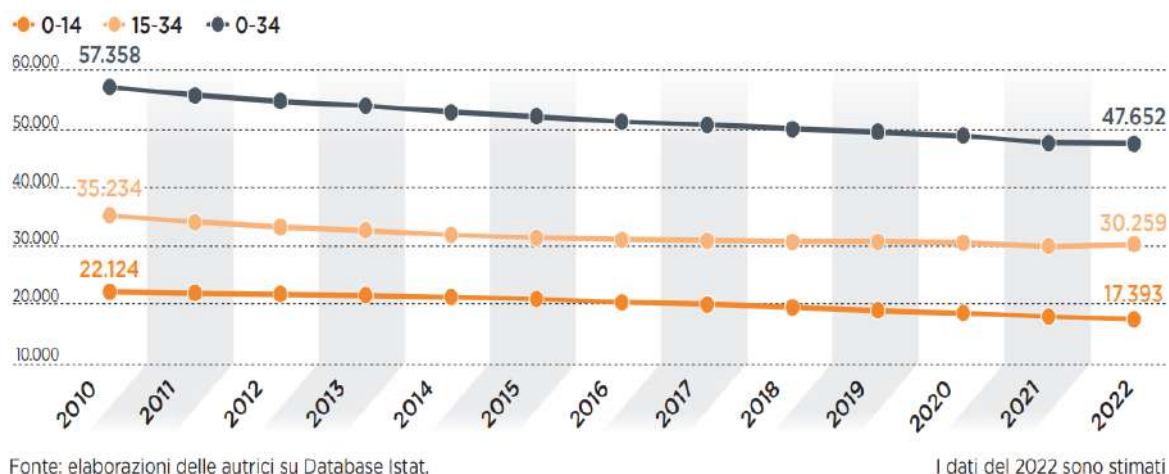


Figura 6 -La popolazione giovane (0-34 anni) nel Biellese, per classe di età (2010-2022)

¹¹ Maino, F., De Tommaso, C., V., Diritti, S. (2022), *I giovani nel biellese: istruzione, formazione e mercato del lavoro. Approfondimento Annuale*, OsservaBiella, 2022. Disponibile a [questo link](#).

Dopo questa panoramica sulla composizione demografica della popolazione giovanile e scolastica, è interessante analizzare l'aspetto delle competenze e dello sviluppo formativo. Sempre secondo lo stesso report¹², nel 2020/21, i/le giovani **iscritti/e alla scuola secondaria di secondo grado** erano 6.668, in decremento del 3,5% rispetto ai due anni precedenti. Il 52,4% degli studenti e delle studentesse nel Biellese frequentavano il Liceo (il 45,9% in Piemonte), il 28,7% l'Istituto Tecnico (il 30,7% in Piemonte), il 13,6% l'Istituto Professionale (il 15,3% in Piemonte) (figura 7).

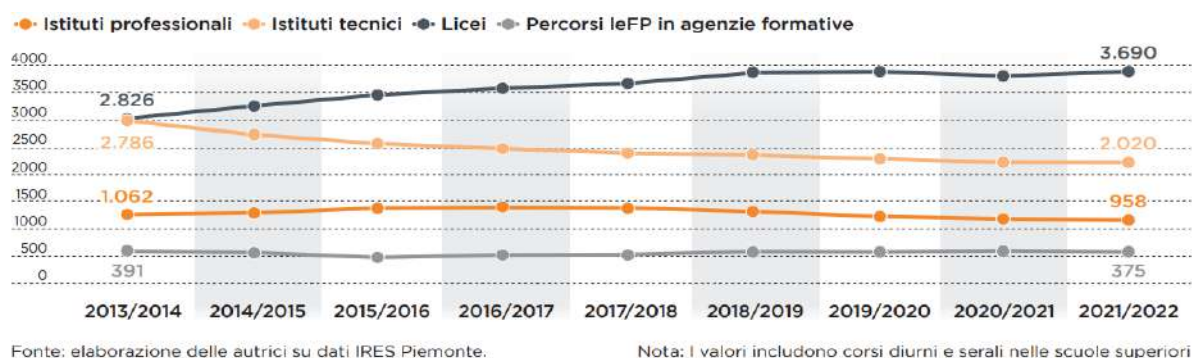
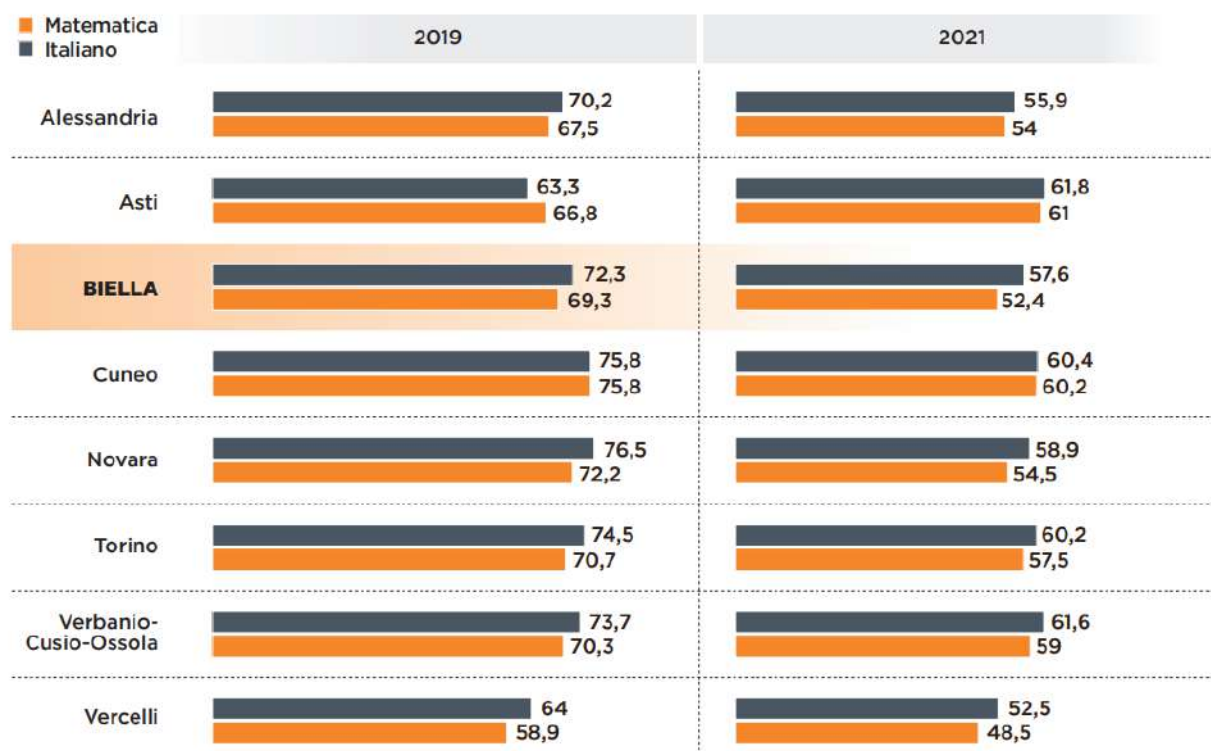


Figura 7 - Andamento degli iscritti per filiera e ordine di scuola superiore a Biella (dall'a.s. 2013/2014 all'a.s. 2021/2022)

Rispetto al tema delle **competenze**, partendo da quelle di base su cui il progetto intendeva influire, si evidenzia un calo delle performance fra gli studenti dell'ultimo anno di scuola secondaria di secondo grado nelle prove INVALSI del 2021; infatti, confrontati con i risultati del 2019, questi sono diminuiti di circa 15 punti percentuali in italiano e 17 in matematica. Nella figura 8, si evidenzia il contesto delle province piemontesi nel 2019 e nel 2021. Inoltre, la dispersione implicita peggiora quando la persona proviene da condizioni socioeconomiche svantaggiate. Si registra come nel Biellese, con andamenti simili anche nelle altre province della regione, in presenza di uno **svantaggio economico**, il tasso di dispersione scolastica implicita abbia un incremento di circa 20 punti percentuali sia in italiano (50%) che in matematica (53%), come riportano i dati della Regione Piemonte ([Database Sisform](#))¹³ relativi all'anno 2020. Quindi, fra i giovani con una condizione economica di svantaggio, circa uno studente su due conclude la scuola secondaria di primo grado con un bagaglio di conoscenze insufficiente per affrontare il successivo ciclo di studi. In questa analisi, tuttavia, è importante sottolineare come l'emergenza pandemica abbia acuito le condizioni di abbandono scolastico e, in generale, di povertà educativa.

¹² Maino, F., De Tommaso, C., V., Diritti, S. (2022), *I giovani nel biellese: istruzione, formazione e mercato del lavoro. Approfondimento Annuale*, OsservaBiella, 2022. Disponibile a [questo link](#).

¹³ Sisform, Osservatorio sul Sistema Formativo Piemontese, <https://www.sisform.piemonte.it/>.



Fonte: elaborazioni delle autrici su database Invalsi.

Figura 8 – Dispersione implicita in italiano e matematica al termine del secondo ciclo di scuola nelle Province del Piemonte (anni 2019 e 2021)

Infine, nel [Report Annuale di Osserva Biella 2022¹⁴](#), si è analizzata la condizione di **salute psicologica e relazionale** della popolazione giovane nel Biellese, rilevata tramite i dati raccolti dal servizio SPAFI (Spazio Ascolto Adolescenti e Famiglie), cogestito dal Consorzio I.R.I.S. e dall'ASL di Biella, che offre assistenza ai giovani dai 14 ai 25 anni dal punto di vista sociosanitario, psicologico ed educativo integrato. Nel 2021, il numero di problematiche rilevate è aumentato del 93% rispetto al 2020. In particolare, alcune delle casistiche per cui si è rilevato un incremento significativo rispetto al 2018 sono: l'autolesionismo (+575%), eventi traumatici (+520%), bullismo (+200%), separazione conflittuale dei genitori (+175%), sofferenza generalizzata (+110%), difficoltà scolastiche (+107%) e difficoltà nelle relazioni con i genitori (+72%). In valore assoluto, le problematiche più ricorrenti sono la difficoltà di relazionarsi con i genitori (69 casi), le difficoltà scolastiche (54), la sofferenza generalizzata (40).

¹⁴ Maino, F., De Tommaso, C., V., Diritti, S. (2022), *I giovani nel biellese: istruzione, formazione e mercato del lavoro. Approfondimento Annuale*, OsservaBiella, 2022. Disponibile a [questo link](#).

I genitori

Per quanto riguarda i genitori, il partenariato, in fase di definizione della proposta progettuale, rileva da un lato il bisogno di acquisire competenze genitoriali e dall'altro la necessità di un sostegno alla conciliazione dei tempi vita-lavoro e all'occupazione femminile.

Per quanto riguarda questa seconda necessità, come riferisce il [Report Annuale di Osserva Biella 2021 – Approfondimento su Occupazione Femminile e Opportunità di Conciliazione nel Biellese¹⁵](#), un dato interessante riguarda l'occupazione femminile nel Biellese. In maniera multidimensionale questo fenomeno è legato alla **capacità del territorio di offrire servizi per l'infanzia che supportino la conciliazione vita-lavoro**, ma anche alla capacità di promuovere un'occupazione e occupabilità equa fra uomini e donne, su cui influiscono la segregazione verticale¹⁶, il *gender pay gap* e la maggiore diffusione del part-time, volontario e no, fra la popolazione femminile. Infatti, analizzando l'occupazione femminile in un territorio e incrociandola con la capacità del territorio di offrire servizi extrascolastici accessibili, è possibile rilevare informazioni interessanti sul benessere economico e sociale delle donne in quel territorio, ma anche sul benessere dei nuclei familiari.

Come emerge dalla figura 9, l'occupazione maschile e quella femminile nel Biellese presentano un andamento simile negli ultimi dieci anni, con un leggero miglioramento di quella femminile: se nel 2010 la differenza tra tasso di occupazione maschile e femminile era pari a 10,2 punti percentuali, nel 2020 ha raggiunto un valore di 7,8 punti percentuali. Nel 2020 il tasso di occupazione femminile nel territorio biellese era di 62,3%, un dato superiore a quello emerso a livello regionale (57,8%) e nazionale (49%).



Fonte: elaborazione su dati Istat

Figura 9 – Tasso di occupazione per genere nella provincia di Biella (2010-2020)

Per quanto riguarda la conciliazione vita-lavoro, è evidente che sulle donne ricada la maggior parte del lavoro non retribuito (figura 10). Nel Biellese, i dati rilevati da un'indagine promossa dal Consorzio Sociale Il Filo da Tessere nell'ambito del programma regionale WeCaRe e

¹⁵ Maino, F., De Tommaso, C., V., Diritti, S. (2021), *Occupazione femminile e opportunità di conciliazione nel biellese. Approfondimento Annuale*, OsservaBiella, 2021. Disponibile a [questo link](#).

¹⁶ Con questo termini si intende la concentrazione delle donne e degli uomini in gradi, livelli di responsabilità o posizioni differenti.

condotta nel 2020¹⁷, sono in linea con quelli a livello nazionale e regionale. Ne emerge che le madri lavoratrici dedicano più tempo alla cura di figli/e e casa rispetto ai padri (30% vs. 19%), i quali investono maggior tempo nel lavoro retribuito (35% vs. 28%). Le donne dedicano al lavoro retribuito 1h41' in meno dei loro compagni; tuttavia, ne dedicano 2h36' in più per l'impegno nel lavoro non retribuito. Questi dati fanno emergere una situazione in linea con la media nazionale e in alcuni ambiti, come quello dell'occupazione femminile, migliore.

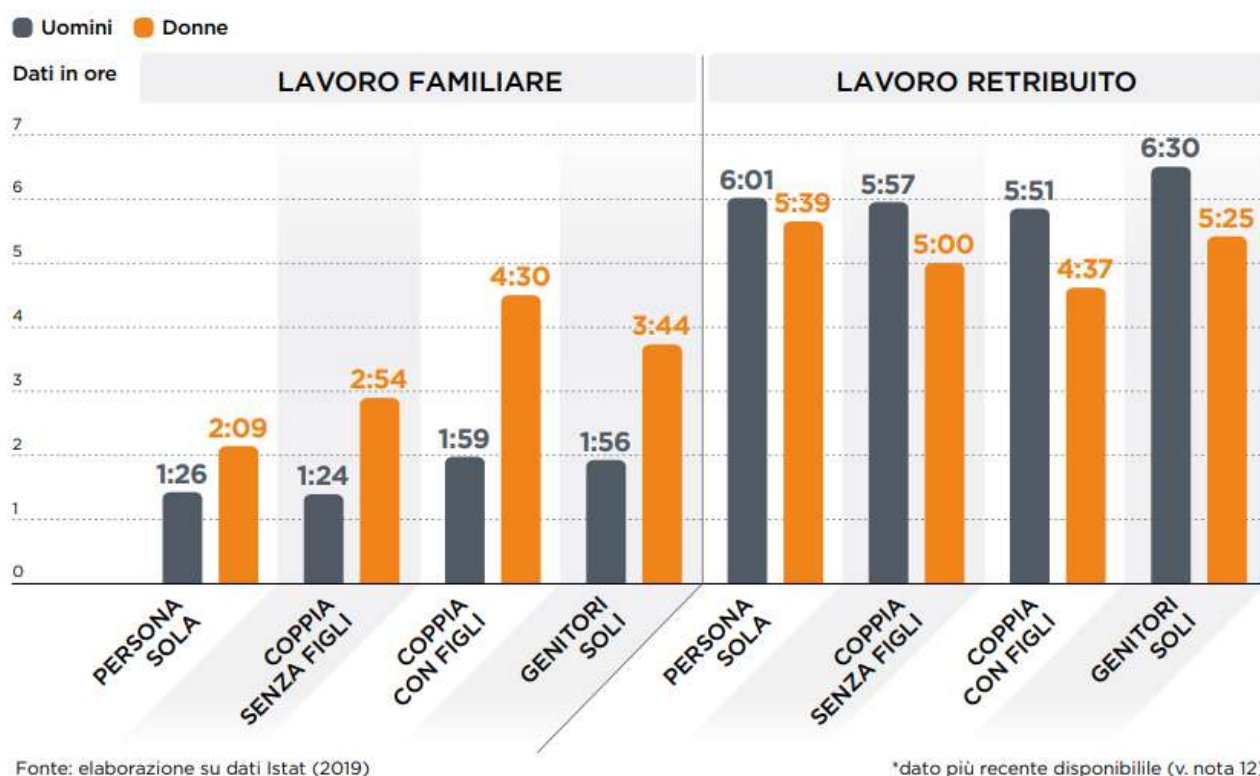


Figura 10 - Tempo dedicato al lavoro retribuito e al lavoro familiare dagli occupati full time per genere e ruolo di famiglia in Italia (2014*)

¹⁷ Demartini M., Merlino P. e Pelazza V. (2021), *Mamma, papà e conciliazione: tra diritti, strumenti e opportunità*, www.secondowelfare.it, 1 aprile 2021.

Il livello meso e macro

Si svolgerà ora l'analisi del contesto sui livelli meso e macro (figura 11), infatti, spostando l'attenzione alla capacità del territorio biellese di rispondere alle esigenze dei genitori e dei/le minori attraverso un'offerta di servizi per l'infanzia e la presenza sinergica di una comunità educante, occorre estendere la riflessione dai bisogni rilevati a livello micro (minori e genitori) alle organizzazioni del territorio che contribuiscono alla creazione di percorsi educativi per minori in età prescolare e scolare, fra cui la scuola e i servizi pubblici all'infanzia fino ad arrivare a come l'intero sistema territoriale affronta il fenomeno della povertà educativa.

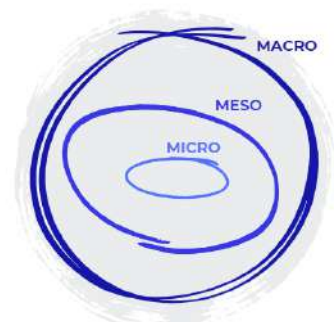


Figura 11 - Livello meso e macro di analisi
(organizzazioni e territori)

Come riferisce l'analisi di contesto svolta dai partner progettuali nella proposta, nel Biellese si registra una mancanza di assistenza per i disturbi di apprendimento e di insegnanti dedicati. Esiste poi una carenza di offerta di servizi extrascolastici che promuovano lo sviluppo di competenze cognitive, non cognitive e motorie, come anche che supportino lo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva e l'orientamento dei/le minori. Inoltre, sussiste un sistema educativo territoriale non sempre in grado di prevenire o fronteggiare le situazioni di disagio e quindi ridurre le disuguaglianze rispetto alle opportunità educative offerte a minori con diversa provenienza socioeconomica o che abitano nei territori più periferici.

Per quanto riguarda i soggetti che già operano nel territorio in termini di **offerta di servizi per l'infanzia**, secondo quanto riportato dall'analisi preliminare nella proposta progettuale, si evidenzia la presenza di 2 consorzi di comuni, [Iris](#) e [Cissabo](#), che, insieme al comune di Biella capoluogo di provincia, gestiscono il distretto di coesione sociale e si occupano, insieme agli altri enti, di assolvere alle funzioni socioassistenziali.



Figura 13 - Tasso di scolarizzazione dei bambini di 4 anni in Piemonte (a.s. 2019/2020)

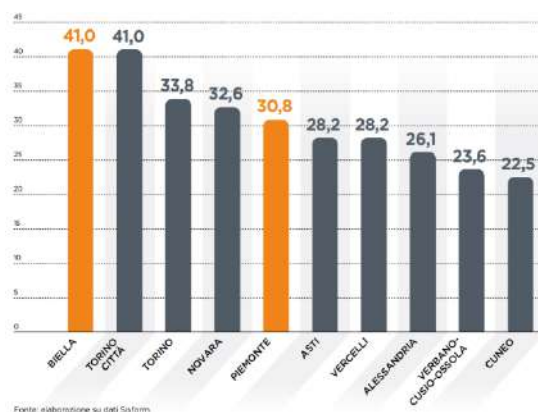
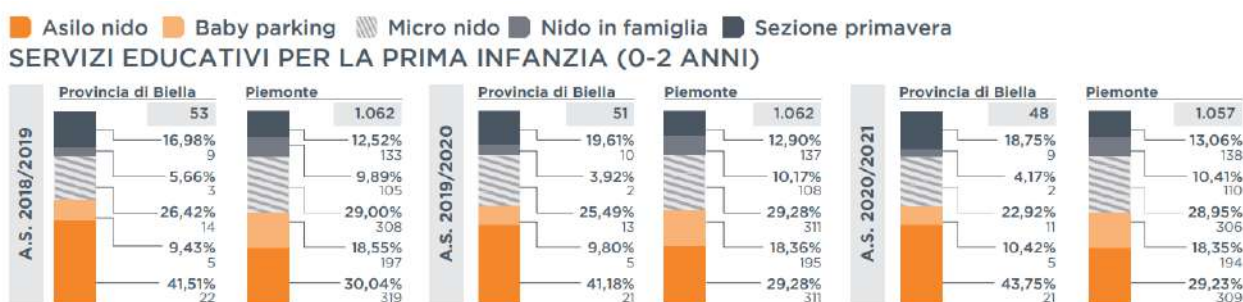


Figura 12 - Tasso di copertura dei servizi educativi 0-2 nelle aree piemontesi (2020)

Secondo i dati raccolti dall' [Osservatorio sul Sistema Formativo Piemontese \(Sisform\)](#)¹⁸, la copertura dei servizi per la fascia d'età 0-2 nel contesto biellese nel 2020 è maggiore della media regionale (figura 13), mentre per quanto riguarda la fascia prescolare 3-6 la situazione piemontese nell'a.s. 2019/2020 è pressoché omogenea in tutte le province, compreso il Biellese (figura 12). Tuttavia, si registra un lieve calo del numero dei servizi e del numero dei posti nei servizi per la prima infanzia dall'a.s. 2018/2019 all'a.s. 2020/2021 (figura 14), come riportano i dati di [Report Annuale 2022 di Osservabiella](#).



Fonte: elaborazione su dati Sisform

POSTI NEI SERVIZI EDUCATIVI PER LA PRIMA INFANZIA (0-2 ANNI)

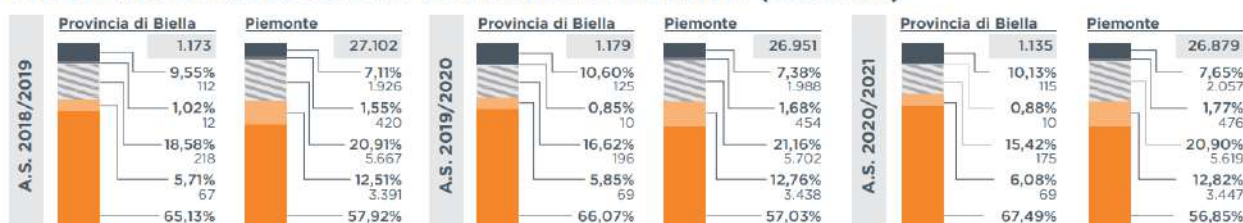
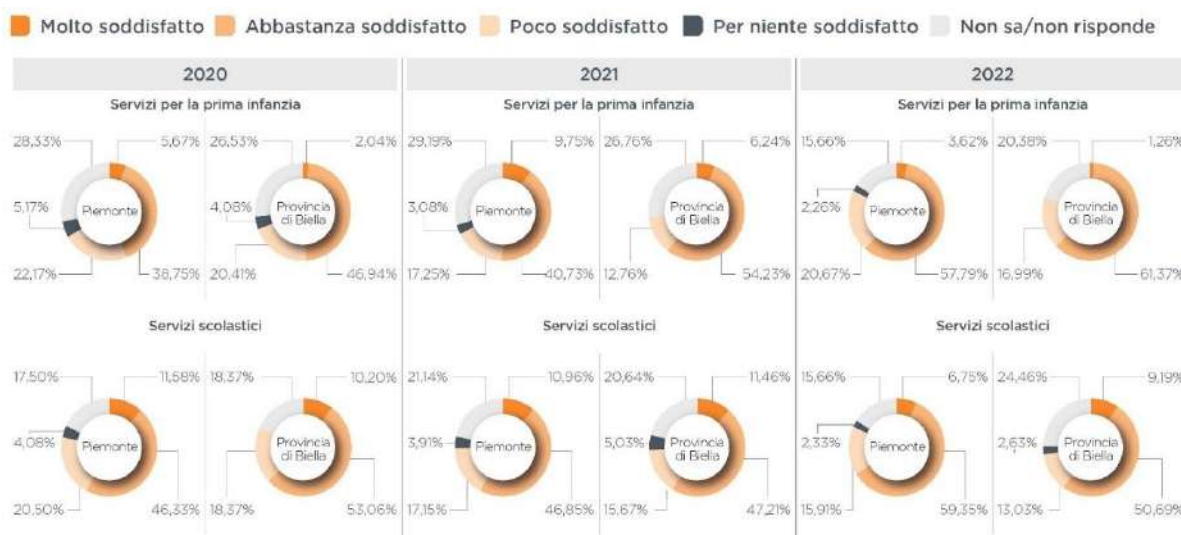


Figura 14 - Posti nei servizi per la prima infanzia nella provincia di Biella e in Piemonte (a.s. 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021)



Fonte: Ires Piemonte - indagine Clima di opinione

Il campione di rilevazione in Provincia di Biella era composto da 49 rispondenti nel 2020 (2002 in Piemonte); 50 nel 2021 (1221 in Piemonte) e 49 nel 2022 (1201 in Piemonte).

Figura 15 - Giudizio sul funzionamento dei servizi in Provincia di Biella e in Piemonte (anni 2020, 2021, 2022)

¹⁸ Sisform, Osservatorio sul Sistema Formativo Piemontese, <https://www.sisform.piemonte.it/>.

Nello stesso documento, si descrive come la **soddisfazione per i servizi per la prima infanzia e scolastici** nel triennio 2020-2022 nel territorio biellese risulti in linea con quella registrata nella regione Piemonte (figura 15); tuttavia, nel biellese, si notano segnali di soddisfazione in calo dal 2021 al 2022.

Secondo i dati Istat¹⁹, la spesa in servizi sociali del comune di Biella in interventi dedicati a minori e famiglie nel 2017 ammonta a 238 euro pro capite annui, per arrivare a 370 nel 2018 e poi scendere leggermente a 359 euro nel 2019. Biella si posiziona sopra la media piemontese, che registra una spesa di rispettivamente 208, 311 e 330 euro dal 2017 al 2019 (figura 16).

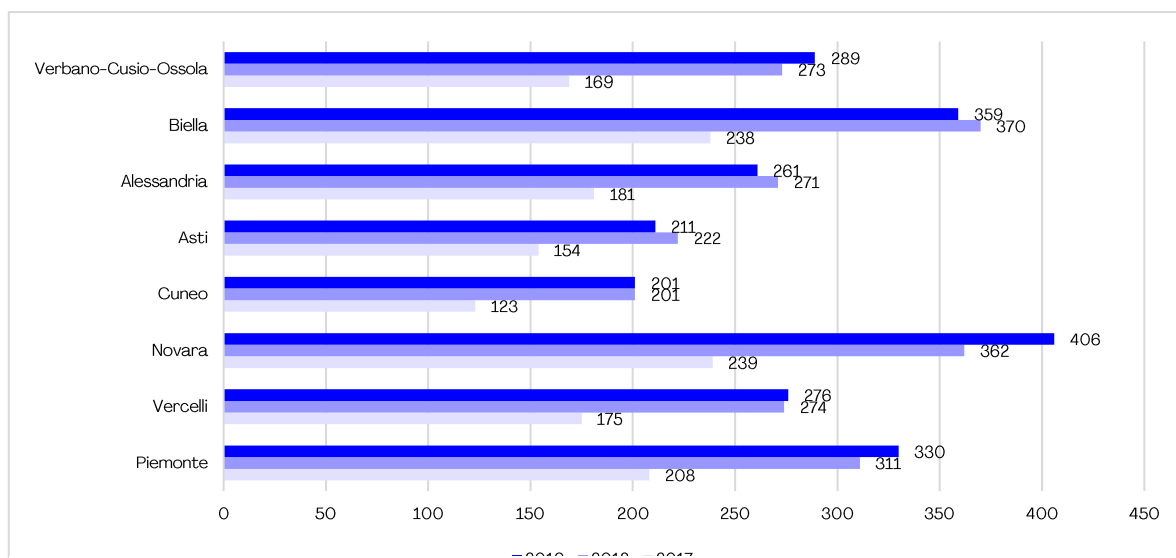


Figura 16 – Interventi e servizi sociali dei comuni – spesa dei comuni sulla popolazione di riferimento – minori e famiglie (anni 2017, 2018, 2019)

Ritornando a focalizzarsi sul percorso formativo dei/le minori, emerge come le opportunità di orientamento nel territorio Bielle siano in aumento, secondo quanto riportato dal [Report Annuale Di Osserva Biella 2022 – Approfondimento ‘I Giovani nel Biellese: Istruzione, Formazione e Mercato del Lavoro](#)²⁰. Infatti, nell’ottica di rafforzare la collaborazione tra scuola, università e mondo del lavoro, nella Provincia di Biella si è avviato un dialogo efficace fra diversi soggetti per supportare i/le giovani nel loro percorso formativo. In particolare, il flusso degli intercettati dal servizio di orientamento è aumentato del 6% tra il 2019 e il 2021, con delle differenze in base alla fascia d’età (figura 17).

Così come riportato dall’analisi di contesto nella proposta progettuale, si è manifestata anche la mancanza, a livello culturale di pratiche e strumenti capaci di contrastare l’isolamento delle aree montane, di favorire l’integrazione di bambini e famiglie straniere, di contrastare comportamenti aggressivi. In più, mancano spazi dedicati alla scoperta del territorio e alla sensibilizzazione della gestione del tempo libero sociale.

¹⁹ Dati Istat su “Interventi e servizi sociali dei comuni – spesa dei comuni sulla popolazione di riferimento – minori e famiglie – anni 2017, 2018, 2019”

²⁰ Maino, F., De Tommaso, C., V., Diritti, S. (2022), *I giovani nel biellese: istruzione, formazione e mercato del lavoro. Approfondimento Annuale*, OsservaBiella, 2022. Disponibile a [questo link](#).

Infine, il *focus group* condotto all'interno dell'indagine riportata nel [Report Annuale di Osserva Biella 2021 – Approfondimento su Occupazione Femminile e Opportunità di Conciliazione nel Biellese](#)²¹, ha messo in luce la ricchezza del territorio biellese in termini progettuali e di attori pubblici e privati che intraprendono iniziative volte a contrastare la povertà educativa e fenomeni collegati. Tuttavia, durante il *focus group* è emersa una “tendenza a operare senza impegnarsi a sufficienza in uno sforzo di coordinamento con altri attori, servizi e iniziative”.

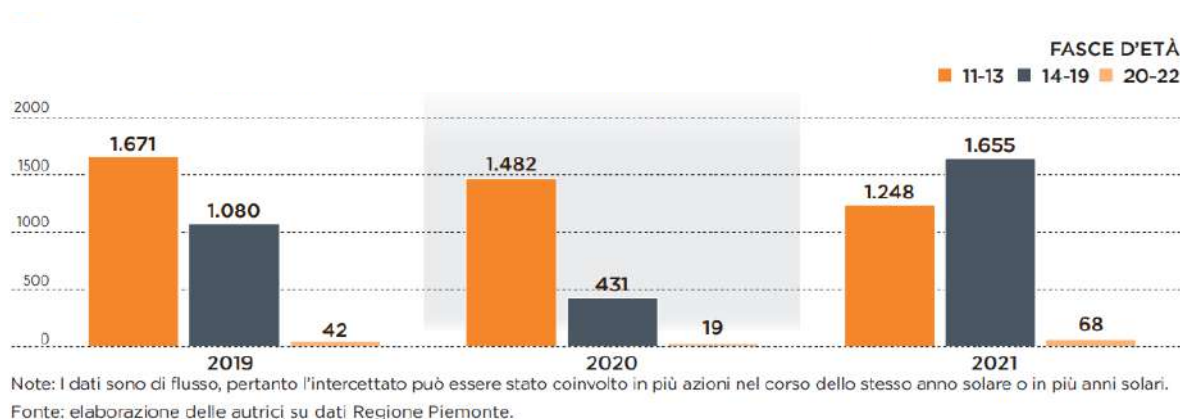


Figura 17 – Flusso di giovani intercettati dal Sistema Regionale di Orientamento in Provincia di Biella (anni 2019, 2020, 2021)

2.1.2 Definizione del problema

Sulla base dell'analisi di contesto è possibile sintetizzare il problema a cui il progetto voleva rispondere così come visibile in figura 2: esistono delle carenze nell'offerta educativa territoriale per la fascia prescolare e scolare, con ricadute sullo sviluppo cognitivo, psicologico e relazionale dei/le minori e sul loro percorso formativo, con effetti maggiormente negativi sui/le minori provenienti da contesti familiari di svantaggio, con bisogni educativi speciali o che abitano nelle aree più periferiche. Inoltre, le carenze dell'offerta educativa territoriale creano problematiche a livello di benessere familiare e occupazione femminile. Infine, a livello organizzativo e territoriale, manca una comunità educante, che si attiva attraverso l'adozione di un patto educativo coerente e condiviso e che opera nei diversi ambiti per avvicinare contesti disaggregati. Segue la mancanza di un modello educativo coerente e condiviso in grado di dialogare indistintamente con la comunità tutta e di rispondere ai fenomeni di povertà educativa presenti nel territorio.

²¹ Maino, F., De Tommaso, C., V., Diritti, S. (2021), *Occupazione femminile e opportunità di conciliazione nel biellese. Approfondimento Annuale*, OsservaBiella, 2021. Disponibile a [questo link](#).

2.1.3 La dimensione ecosistemica del progetto

Dopo aver analizzato il contesto e definito meglio il problema a cui il progetto intende rispondere, l'attenzione viene posta sul cd. ecosistema relazionale di Community School. Questo perché adottare una prospettiva Civile al tema dell'impatto, postula l'adesione ad una visione di tipo ecosistemico-contributiva, secondo cui è solo nell'interdipendenza tra soggetti (persone e organizzazioni) che nasce, si alimenta e si osserva la generazione di impatto²². Per questo motivo, diventa fondamentale **valorizzare e qualificare, ad esempio attraverso lo strumento dell'ecosistema relazionale** (figura 19 e 20), **le diverse tipologie di relazione²³ e di messa a disposizione di risorse di varia natura** (figura 18), passando dunque dalla tradizionale concezione di beneficiari e *stakeholder*, quali portatori di bisogni e interessi, a quella di *asetholder*, ovvero portatore di risorse²⁴.

In quest'ultimo step l'attenzione non è posta solo sulle **risorse monetarie** (costituite dal finanziamento di Con i Bambini 665.000 euro e dal co-finanziamento del partenariato di circa 74.000 euro, ma anche sulla centralità delle **risorse umane e non monetarie – nella loro accezione tangibile e intangibile**.

Inoltre, come visibile e approfondito nella sezione 2.3.3, l'intensità delle relazioni con persone e organizzazioni si è modificata nel corso del progetto.

L'ecosistema di progetto inizialmente si caratterizzava per la presenza del soggetto capofila, il consorzio "Il filo da tessere" e l'associazione ABC Onlus nell'intersezione più intensa di coinvolgimento: queste 3 organizzazioni infatti hanno co-progettato, co-prodotto e co-gestito inizialmente le attività. Con un grado leggermente meno intenso risulta essere comunque rilevante il coinvolgimento di 13 partner, tra cui: 3 associazioni, 6 cooperative sociali, una impresa for profit e una Fondazione (Fondazione Pistoletto Onlus) all'interno della co-progettazione e co-realizzazione



Figura 18 – Risorse apportate dall'ecosistema relazionale nella CVEI

²² Venturi, P. Zandonai, F. (2021), *Neomutualismo. Ridisegnare dal basso competitività e welfare*, EGEA, 2021.

²³ Le tipologie di relazione sono state categorizzate in 4 livelli di intensità. Il livello 'base' di informazione e consultazione in cui all'interno della relazione avviene una trasmissione delle informazioni di progetto ed un eventuale rimando a partire da quanto condiviso. Il livello di co-progettazione prevede il coinvolgimento di persone e organizzazioni nella definizione dei contenuti delle attività e/o nelle modalità di realizzazione delle stesse prima che queste vengano realizzate. Con co-realizzazione si intende il coinvolgimento attivo dei soggetti durante l'attività, non solo in termini di partecipazione/fruizione, ma quale parte integrante e fondamentale per la realizzazione dell'azione stessa. Il livello di co-gestione, a differenza degli altri due, prevede un coinvolgimento lungo il corso dell'attività, quindi sia nella fase precedente che in itinere nella realizzazione, e una responsabilità e un potere decisionale e strategico sull'intera azione.

²⁴ Venturi, P., Rago, S. (a cura di) (2015), *Dal Dualismo alla Co-Produzione. Il Ruolo dell'Economia Civile*, Atti de 'Le Giornate di Bertinoro per l'Economia Civile 2014 – Edizione XIV', Forlì, AICCON. Disponibile al seguente [link](#).

delle attività progettuali, 1 impresa for profit all'interno della co-realizzazione e co-gestione e 1 associazione che inizialmente co-progettava e co-gestiva le azioni. Nel livello di 'sola' co-realizzazione delle attività inizialmente si individuavano 4 partner e gli educatori e le educatrici beneficiarie dirette di attività. Le altre persone beneficiarie dirette di attività, vale a dire i/le minori, le figure genitoriali e il personale docente inizialmente sono state informate e/o consultate circa le attività di progetto; questo stesso livello di coinvolgimento ha caratterizzato tutte le altre 27 organizzazioni di varia tipologia presenti all'interno dell'ecosistema di Community School.

L'ecosistema relazionale risulta modificato a fine progetto, rispetto all'inizio delle attività. In particolare, emergono alcune importanti differenze. Nel livello più intenso di relazione, rappresentato dall'intersezione centrale, aumenta il numero di soggetti coinvolti. Ai 3 soggetti già presenti a V1, si aggiungono: l'associazione Scuola Aperta, la cooperativa sociale Sportivamente, la Fondazione Pistoletto Onlus e l'srl Bcorp Poliste. A un livello minore di intensità, si trovano 9 soggetti partner: 1 associazioni che co-progetta e co-gestisce, 2 associazioni, 5 cooperative sociali e 1 impresa for profit che co-progettano e co-realizzano. A quest'ultima tipologia relazione, si aggiungono però i beneficiari diretti (operatori, genitori, docenti e Ufficio Scolastico). Con un grado di intensità, troviamo 2 associazioni, 1 fondazione e 1 cooperativa sociale che co-realizzano; a questi, si aggiungono gli educatori. A livello di informazione e consultazione, invece, si collocano 23 soggetti partner e i minori. Si può quindi notare una **generale intensificazione delle relazioni interne al progetto e nel territorio di riferimento, ma anche un certo cambiamento delle modalità di collaborazione fra soggetti**. Il cambiamento nell'ecosistema relazionale si approfondirà nella sezione 2.3.3.

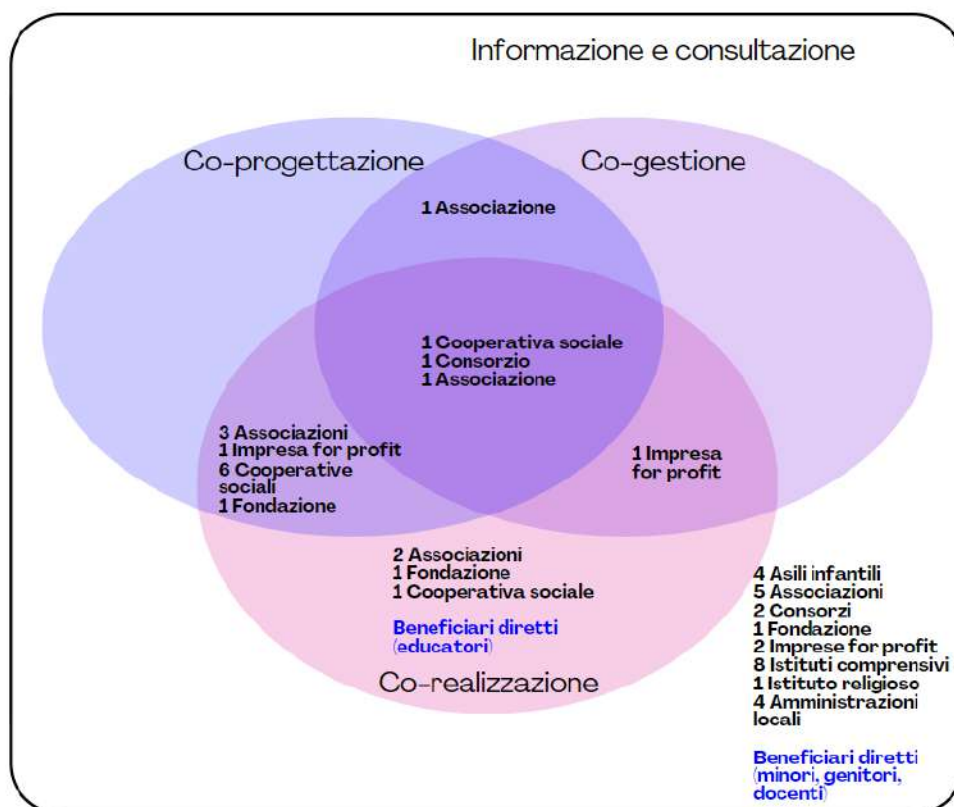


Figura 19- Ecosistema relazionale di progetto a V1 (inizio attività)

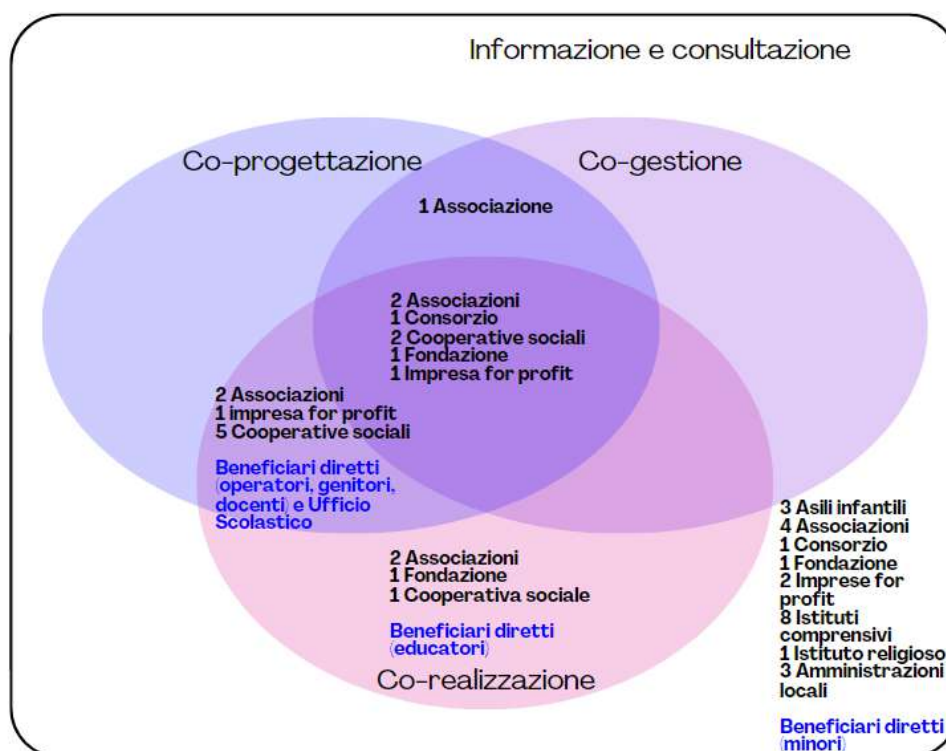


Figura 20- Ecosistema relazionale di progetto a V3 (fine attività)

2.2 Attività e output

Tutte le 8 macro-attività di progetto (figura 21) sono state realizzate, ed eventualmente rimodulate durante la pandemia, così come rendicontato all'interno della relazione finale. Nello specifico il progetto focalizzava la sua azione verso minori, famiglie e figure educative attraverso:

- attività di educazione non formale per minori;
- attività residenziali e non che insistevano su competenze STEAM e sull'avvicinamento tra il mondo della scuola e delle aziende;
- attività rivolte a minori e famiglie per la conciliazione dei tempi di vita e lavoro;
- attività di monitoraggio, consulenza e formazione rivolte alle scuole e alle famiglie per il supporto a bambini/e e ragazzi/e;
- attività di costruzione di processi e metodologie educative condivise all'interno della comunità educante.

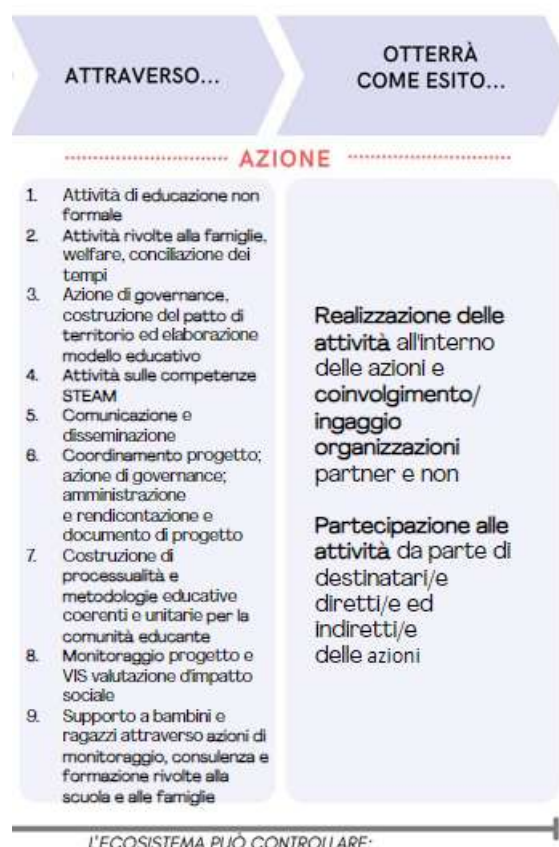


Figura 21 – Attività e output nella CVEI

Gli output delle attività sopracitate, oltre al coinvolgimento dei 48 partner di progetto (di cui uno ritirato) e di 6 fra soggetti e organizzazioni extra-partenariato, così come evidenziato all'interno dell'ecosistema relazionale (figura 19 e 20), sono stati la partecipazione di:

- **3.500 minori²⁵** (di cui 420 stranieri²⁶, 1.324 con BES e DSA²⁷ e 17 appartenenti a famiglie economicamente fragili con ISEE inferiore a 12.000 euro²⁸); 2.567 minori hanno praticato, dall'avvio del progetto e in modo continuativo, attività integrative di carattere sportivo, ricreativo e culturale²⁹;

²⁵ Il valore è ottenuto dall'indicatore [86]1 relativo al settore 9, finalità 16 e risultato 70 contenuto all'interno della relazionale finale.

²⁶ Il valore è ottenuto dall'indicatore [171]6 relativo al settore 9, finalità 16 e risultato 70 contenuto all'interno della relazionale finale.

²⁷ Il valore è ottenuto dall'indicatore [171]5 relativo al settore 9, finalità 16 e risultato 70 contenuto all'interno della relazionale finale.

²⁸ Il valore è ottenuto dall'indicatore [171]4 relativo al settore 9, finalità 16 e risultato 70 contenuto all'interno della relazionale finale.

²⁹ Il valore è ottenuto dall'indicatore [327]LA1 relativo al settore 9, finalità 16 e risultato 35 contenuto all'interno della relazionale finale.

- 457 genitori³⁰;
- 569 insegnanti, educatori ed educatrici³¹.

Le attività in orario extra-curricolare dedicate a minori e famiglie hanno riguardato 8 plessi scolastici, mentre sono: 7 i servizi educativi e integrativi avviati nell'ambito del progetto, attivi al momento del rilevamento, operativi almeno una volta a settimana³².

Inoltre, all'interno dell'attività di costruzione di processi e metodologie educative condivise all'interno della comunità educante è stata co-progettato tra i partner un percorso formativo per figure educative (*Academy*) a cui hanno partecipato 6 docenti e 15 educatori ed educatrici ottenendo l'attestato di "Community Maker" e realizzando 4 *project work*.

Inoltre, le macro-attività trasversali necessarie per la realizzazione e il buon esito del progetto erano date da:

- il coordinamento e l'azione di governance di progetto, la sua amministrazione e rendicontazione;
- il monitoraggio e la valutazione di impatto del progetto;
- la comunicazione e disseminazione del progetto.

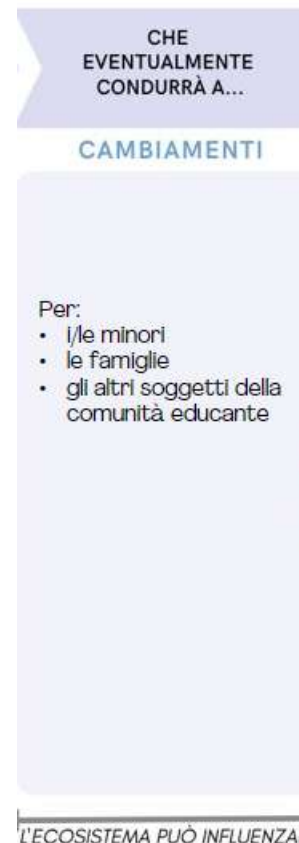
³⁰ Il valore è ottenuto dall'indicatore [349]H1 relativo al settore 9, finalità 16 e risultato 19 contenuto all'interno della relazione finale.

³¹ Il valore è ottenuto dall'indicatore [175]I3 relativo al settore 9, finalità 16 e risultato 70 contenuto all'interno della relazione finale.

³² Il valore è ottenuto dall'indicatore [92]NG1 relativo al settore 9, finalità 16 e risultato 35 contenuto all'interno della relazione finale.

2.3 Outcome

La pandemia, di riflesso a quanto osservato nell'implementazione delle attività, ha inciso anche sui cambiamenti influenzati dal progetto (figura 22). È interessante notare come, secondo il partenariato, **la rimodulazione delle attività ha influito negativamente sull'ampiezza del cambiamento generato**, ovvero coinvolgendo un numero minore di persone beneficiarie – il 50% dei rispondenti alla survey di fine progetto identifica un peggioramento in questo ambito³³; **ma**, secondo poco più del 40% di chi ha risposto (42,9%)³⁴, **mediamente ha determinato un miglioramento circa la profondità del cambiamento** in termini di efficacia e rilevanza dei cambiamenti generati dalle attività per le persone destinatarie dirette. Così come approfondito successivamente all'interno dei paragrafi sui diversi cambiamenti, in sede di *focus group* emerge come lo svelarsi e l'acuirsi delle situazioni di vulnerabilità all'interno dei nuclei famigliari ha accentuato l'eterogeneità e intensità dei bisogni e, di conseguenza, l'urgenza delle risposte. In questo senso, le attività progettuali pur essendo forzate nelle interruzioni o rimodulazioni, sono state ancora più utili e rispondenti alle necessità che hanno caratterizzato il difficile periodo.



2.3.1 Per i/le minori (perimetrati)

Come visibile nella tabella 2 dell'Appendice, i **25** minori perimetrati per i quali sono disponibili le informazioni a fine attività hanno svolto in media 2 attività³⁵ che hanno contribuito agli obiettivi personalizzati co-costruiti tra figure educative e famiglie – in media per ogni minore sono stati fissati circa 4 obiettivi (4,1). La percezione delle figure educative di riferimento al raggiungimento degli obiettivi è mediamente positiva; infatti, a fine attività in una scala da 0 (l'obiettivo non è stato in alcun modo raggiunto) a 10 (l'obiettivo è stato completamente raggiunto) il livello di perseguimento medio dell'obiettivo è di circa 7 (7,1). Questa percezione viene confermata e mantenuta anche successivamente alla fine delle attività: nelle rilevazioni svolte entro due anni dalla fine del progetto il livello rimane sostanzialmente lo stesso (7,2). Il perseguimento di tali obiettivi personali passava dai cambiamenti attesi e rilevati osservabili negli ambiti di analisi approfonditi da qui in poi.

Le attività progettuali hanno influenzato una pluralità di ambiti di conoscenza e competenza dei minori come visibile in figura 23. Gli ambiti maggiormente influenzati dalle attività, secondo

**Figura 22 –
Outcomes nella
CVEI**

³³ Il 28,6% dei rispondenti non evidenzia nessun effetto, il 21,4% dichiara un miglioramento in termini di ampiezza.

³⁴ Il 14,3% di chi ha risposto evidenzia una minore profondità dei cambiamenti influenzati come conseguenza della pandemia e il 42,9% non ha rilevato nessun effetto.

³⁵ 10 minori hanno partecipato a una sola attività, 8 a 2 attività, 6 a 3 e 1 a 4.

la rilevazione sui e sulle minori perimetrati, sono quelli relativi alle **competenze cognitive e non cognitive**, così come previsto da progetto: a fine delle attività le figure educative di riferimento dichiarano di essere completamente o abbastanza d'accordo sull'acquisizione di competenza da parte dei minori perimetrati (80% e 12%) nei due ambiti sopracitati. Entro due anni dalla fine dell'attività, seppur con un'incidenza minore (68%), l'influenza viene confermata. Anche i risultati di fine attività sull'acquisizione di conoscenze su tematiche ambientali ed ecologiche risultano essere positivi per circa $\frac{3}{4}$ dei minori perimetrati (76%), anche in questo ambito l'accordo con questa evidenza cala leggermente dopo la fine dell'attività secondo la rilevazione a V4 (68%). L'ambito di competenza influenzato in misura minore, rispetto a quanto preventivato inizialmente, è il digitale che per questo motivo rappresenta un'area di sviluppo futuro.

L'acquisizione di competenza rappresentava la base di partenza per contribuire a generare effetti positivi in termini di:

- consapevolezza personale, ovvero rispetto alle proprie competenze e talenti, ampliando le aspirazioni dei minori;
- sviluppo di cittadinanza attiva, della legalità e di una coscienza ambientale;
- promozione di abitudine e stili di vita positivi;
- miglioramento del benessere dei minori.

Le figure educative di riferimento per i minori perimetrati, con una frequenza maggiore rispetto a quanto osservato per le competenze, segnalano una difficoltà a rilevare questi aspetti come visibile in Appendice tabella 6 – motivo per il quale le evidenze di valutazione presentate di qui in poi sono da considerarsi meno affidabili. In generale gli **effetti positivi del progetto sul benessere** sia a fine delle attività che entro due anni dalla fine risultano essere quelli maggiormente evidenziati: per il 40% dei minori l'operatore/trice dichiara di essere completamente (20%) o abbastanza d'accordo con l'affermazione (20%); è interessante notare come questa quota aumenti dopo la fine del progetto, a testimonianza del fatto che il contributo del progetto alla dimensione di benessere sia osservabile più sul medio-lungo periodo, che nel breve-medio. Pur come già detto considerando le difficoltà espresse nel rilevare questi aspetti, la seconda dimensione su cui è possibile concludere circa il contributo del progetto è dato dalla **promozione della cittadinanza attiva, della legalità e della coscienza ambientale**: anche in questo caso entro due anni dalla fine del progetto il grado di accordo è maggiore (64%) rispetto a quanto rilevato a fine attività (20%).

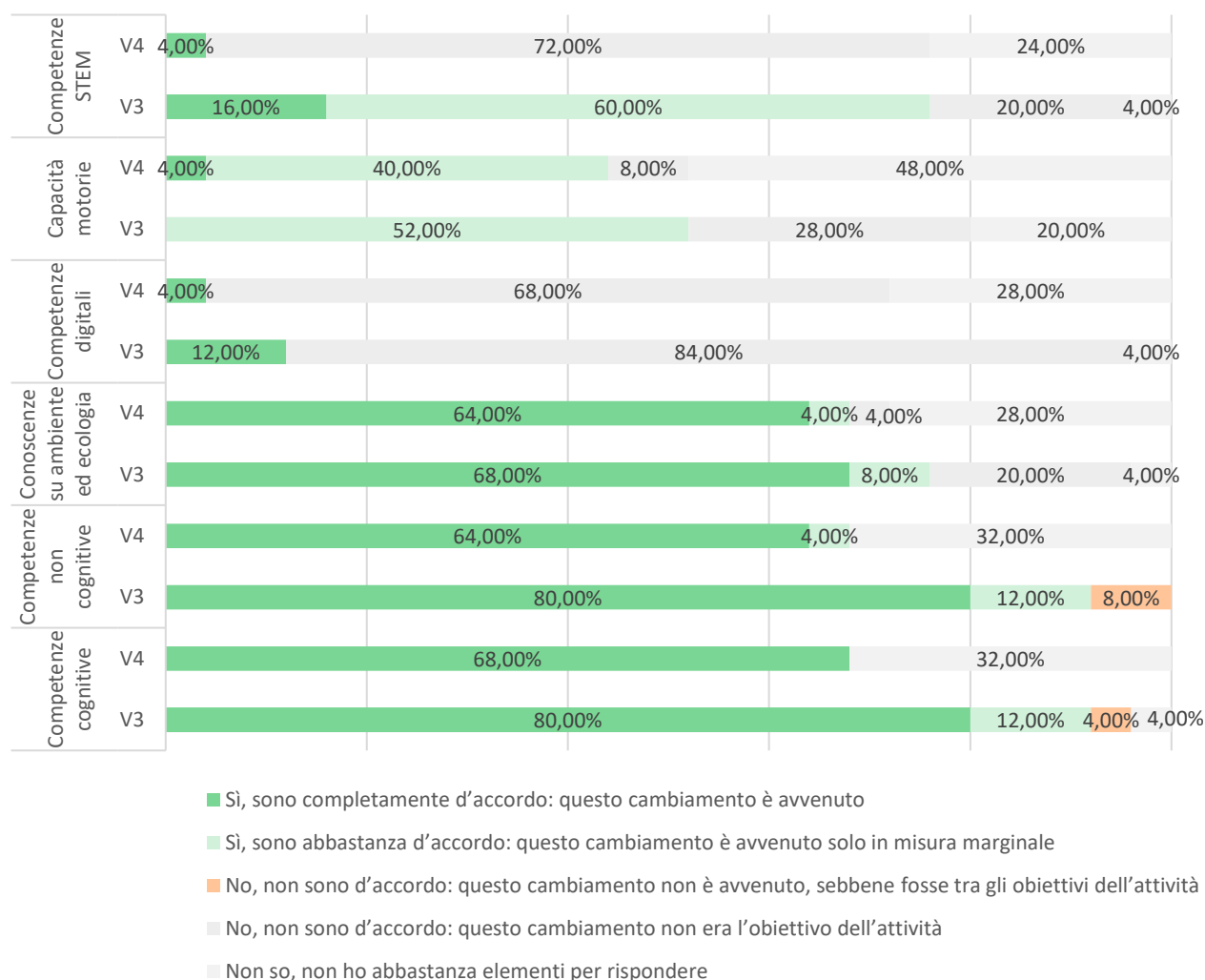


Figura 23- Ambiti di conoscenza e competenza dei minori

2.3.2 Per le famiglie

I cambiamenti attesi e rilevati³⁶ per le famiglie possono essere osservati nei 2 ambiti di analisi che seguono.

Potenziamento delle competenze e capacità genitoriali e attivazione dei genitori

Dalle interviste svolte emerge come i cambiamenti non abbiano riguardato tanto la sfera delle competenze, quanto la consapevolezza da parte dei genitori della crescita del/la

³⁶ La rilevazione dati sulle famiglie non è stata portata avanti puntualmente sulle singole famiglie partecipanti alle attività in quanto, come già anticipato, le figure genitoriali non sono state inserite tra le persone perimetrare.

minore in termini di autonomia e indipendenza promossa dalle attività di progetto che si ponevo questo obiettivo (es. Camp Outdoor).

L'attivazione da parte delle famiglie è avvenuta, come approfondito in seguito, attraverso l'azione delle associazioni di genitori, non direttamente coinvolte nel progetto, ma che hanno contribuito alla buona riuscita del progetto, facilitando tanto la tempestività delle risposte, quanto la loro rispondenza ai nuovi bisogni emergenti e continuità nel corso del tempo. Questo fondamentale coinvolgimento dal basso è stato possibile grazie all'azione di stimolo e mediazione del Centro Territoriale di Volontariato di Biella e Vercelli (partner di progetto).

Creazione di spazi e tempi di confronto e scambio stabili e continuativi tra genitori

Pur sottolineando nuovamente l'importanza della relazione tra il progetto e l'azione delle associazioni di genitori, sulla base delle informazioni raccolte, non è possibile affermare che il progetto abbia direttamente influenzato la capacità delle famiglie di confrontarsi e scambiarsi esperienze e aiuto in maniera stabile e continuativa. In questo senso questa direzione di cambiamento rappresenta un'area di sviluppo per l'azione futura.

Infine, un possibile effetto inatteso e indiretto segnalato dalle interviste svolte - e che meriterà in futuro un approfondimento - è dato dalla capacità indiretta delle attività di scoperta del territorio svolte dai/dalle minori, di promuovere come per "osmosi", una maggiore conoscenza e apprezzamento del contesto da parte degli adulti tanto dal punto di vista naturalistico, che di offerta educativa e culturale.

"Ho bisogno che si vada avanti e si continui a fare questo progetto, risveglia il potenziale del territorio, rischiamo che i giovani se ne vadano. Usiamo i fondi per queste cose!"

(Dall'intervista di una mamma di un/a minore perimetrato/a)

"A livello familiare, abbiamo smesso di guardare le proposte di altri territori, adesso diamo più importanza alle cose nel territorio, mi fermavo al massimo agli eventi, adesso apprezziamo molto di più anche la natura e le diverse stagioni. Anche noi, facendo parte di una generazione per cui era meglio andare all'estero, dovevamo andarcene, e invece abbiamo deciso di rimanere qui e di conoscere questo territorio e di apprezzare cosa abbiamo a casa. L'anno successivo ci siamo organizzati con altri genitori per prendere i posti al camp e abbiamo fatto amicizia."

(Dall'intervista di una mamma di un/a minore perimetrato/a)

2.3.3 Per gli altri attori della comunità educante

I cambiamenti attesi e rilevati per gli altri attori della comunità educante possono essere osservati nei 7 ambiti di analisi che seguono.

Potenziamento delle competenze e capacità educative di insegnanti e operatori sociali

Tra gli obiettivi di cambiamento di progetto che riguardavano il progetto c'era quello di **potenziare le competenze delle figure educative** (docenti e operatori/trici sociali). **L'attività che ha maggiormente influito in questo senso è stato il percorso formativo dell'Academy:** più dell'80% (83,3%) dei rispondenti alla survey di fine attività ha percepito un miglioramento parziale (66,7%) o, in misura minore (16,7%) completo, nelle sue competenze, soprattutto in ambito digitale così come evidenziato da circa 2 rispondenti su 3 (66,7%); seppure con percentuali inferiori in generale l'effetto positivo dell'*Academy* sulle competenze permane per poco meno della metà dei rispondenti (44,4%) anche a due anni dalla fine dell'attività, parzialmente (11,1%) o completamente (33,3%). In sede di *focus group* è emerso quanto il contributo dell'*Academy* sia stato centrale tanto per la formazione delle singole figure educative scolastiche e appartenenti al Terzo settore, quanto per la **condivisione di un percorso tra le diverse figure educative appartenenti alle diverse agenzie educative, solitamente non abituate a confrontarsi, mettersi in gioco e condividere un percorso formativo.**

Miglioramento dell'interazione e relazione con i minori da parte di insegnanti e operatori sociali attraverso l'utilizzo di metodologie didattiche innovative

La “traduzione” di quanto appreso dal punto di vista delle competenze in una **maggiore capacità di interazione e relazione con i minori** da parte delle figure educative è un ambito di cambiamento osservato dalle figure educative partecipanti all'*Academy*, ma con percentuali inferiori – poco meno del 60% dei rispondenti lo ha segnalato come cambiamento influenzato parzialmente (25%) o completamente (33,3%) a fine del percorso. È interessante notare come questo effetto a due anni dalla fine dell'attività sembri “dispersersi” meno rispetto a quelli sopracitati relativi ad altri ambiti di cambiamento, probabilmente a riprova del fatto che questo “tipo” di capacità, essendo più trasversale e multidimensionale, manifesta le sue evoluzioni e alimenta la consapevolezza personale più sul medio-lungo periodo: il 44,4% delle persone rispondenti ha dichiarato di percepire un'influenza completa (e non parziale) delle attività in riferimento a questo ambito di cambiamento.

Maggiore coinvolgimento degli insegnanti negli obiettivi progettuali

Infine, spostando la prospettiva di osservazione solo sul “fronte scuola” si sottolinea come il **principale effetto dell'Academy**, così come confermato a fine attività dalla quasi totalità di

chi ha risposto (91,7%), sia stato quello di coinvolgere gli insegnanti nel perseguimento degli obiettivi progettuali in modo parziale (50%) o completo (41,7%). Il coinvolgimento del corpo docente è, infatti, un aspetto particolarmente dirimente per la buona riuscita dei progetti che coinvolgono la comunità educante. Così come sottolineato dai partecipanti ai *focus group*, pur evidenziando la presenza di alcune criticità nell'ingaggio di insegnanti non particolarmente motivati e che si è fatto fatica a coinvolgere all'interno delle attività, il ritorno in termini di attivazione e coinvolgimento su questo target di beneficiari/e è stato nel complesso positivo.

Il COVID, da un lato, ha reso, soprattutto inizialmente, più complessa la relazione con gli insegnanti e allargato la forbice tra le figure più motivate e disposte al coinvolgimento – con cui il legame si è intensificato durante la pandemia – e quelle non interessate in alcun modo. Dall'altro facendo di necessità virtù, come approfondito successivamente più in generale rispetto agli istituti scolastici, ha accelerato il processo di apertura e relazione. Una leva importante nel coinvolgimento dei docenti evidenziato in sede di *focus group* è stata data dal riuscire a far percepire che Community School non fosse un progetto fine a sé stesso e legato dal programma didattico portato avanti dall'insegnante, ma che fosse parte integrante del quadro di percorsi educativi in cui il/la docente stesso/a era responsabile insieme ad altre agenzie educative e, soprattutto, che Community School non fosse un percorso in evoluzione, da co-progettare e co-produrre, per quanto possibile insieme, rendendo l'insegnante protagonista attivo.

Così come approfondito successivamente due ulteriori elementi da attenzionare in riferimento alle criticità relative al coinvolgimento del personale docente sono dati dal turnover che ha caratterizzato tanto le figure operative, tanto quelle dirigenziali e dalla condivisione di intenti coerenti agli obiettivi progettuali che può o meno caratterizzare quest'ultime figure, centrali a loro volta per il coinvolgimento degli insegnanti.

Maggiore continuità ed integrazione dell'offerta educativa scolastica ed extra-scolastica e potenziamento dei servizi di conciliazione dei tempi di vita-lavoro

L'offerta educativa scolastica è stata ampliata grazie alla realizzazione di 2 attività comprese all'interno della macro-attività focalizzata sulle competenze STEAM e a quella rivolta alle famiglie per la conciliazione dei tempi di vita-lavoro che non erano mai state erogate³⁷; per ciò che concerne l'offerta extra-scolastica sono invece 4 le attività erogate per la prima volta³⁸ e si tratta di 3 attività rivolte alle famiglie per la conciliazione dei tempi di vita-lavoro e di attività di educazione non formale. Il partenariato attraverso il questionario finale, pur non evidenziando tra i primi ambiti di influenza la maggiore continuità ed integrazione dell'offerta educativa scolastica ed extra-scolastica (64,3%), ha comunque rilevato un cambiamento parziale (21,4%) o completo (42,9%) in questa direzione.

³⁷ Si intende erogate dal soggetto promotore. L'informazione circa la prima erogazione all'interno dell'istituto scolastico non è disponibile.

³⁸ Vedi nota precedente.

Il ruolo della FCR Biella, secondo il capofila, risulta centrale per raccordare le attività scolastiche ed extrascolastiche sul territorio; a titolo di esempio si sottolinea la sinergia tra Community School e il progetto “Muse alla Lavagna” di cui la FCR Biella è ideatrice e coordinatrice. In sede di *focus group* emergono alcuni elementi rilevanti ad indagare questa dimensione. Il contributo del progetto in questo senso va nella direzione di una **maggior consapevolezza, in primis degli attori della comunità educante, ma anche dei diversi target di beneficiari della quantità e qualità delle opportunità educative presenti nel territorio.**

Prima di Community School le attività venivano promosse in maniera frammentata dalle singole organizzazioni e con una fruizione sporadica da parte della cittadinanza. **Ora, invece, sono maggiormente sistematizzate e inserite in una visione educativa di territorio** da cui discende un quadro di azione coerente e strutturato e, di conseguenza, una fruizione più costante.

Inoltre, si sottolinea come effetto inatteso e non preventivato nella proposta progettuale, l'ideazione e la realizzazione di un progetto nuovo volto a supportare la conciliazione vita-lavoro nel periodo estivo. In generale il potenziamento dei servizi di conciliazione, anche attraverso la sinergia tra attività scolastiche ed extrascolastiche viene confermato dai genitori intervistati che sottolineano soprattutto la serenità e fiducia con cui lasciavano vivere le esperienze proposte – soprattutto quelle residenziali – ai propri figli garantita dalla “estrema professionalità” e competenza del personale a cui venivano affidati. Ciò ha portato a un **‘alleggerimento’ del carico genitoriale grazie alla condivisione della responsabilità educativa e, soprattutto, della ‘tensione relazionale’ che talvolta si va a creare tra genitori e figli**, ad esempio nello svolgimento dei compiti.

Un elemento evidenziato favorevolmente in sede di intervista con i genitori è dato dal supporto dato dall'offerta di trasporto che ha facilitato la partecipazione alle attività. Inoltre, come riportato nella sezione 2.4, dalle famiglie è stata sollevata la questione dell'accessibilità economica delle attività che durante il corso progettuale sono state erogate in forma gratuita.

Anche in questo caso viene evidenziato come il COVID abbia spinto gli attori territoriali e soprattutto il partenariato a esplorare nuove ed innovative strade per la realizzazione di attività e servizi, adottando modalità di erogazione e tecniche che altrimenti non si sarebbero sperimentate. Ciò ha arricchito notevolmente il progetto, portando i partner a fornire risposte celeri di fronte a problemi inattesi ed allenando l’**“antifragilità”³⁹**, capacità di sistema sempre più centrale per i tempi che viviamo.

³⁹ Nassim Nicholas Taleb, N. N. (2012), *Antifragile*, Il Saggiatore, 2012.

“Le opportunità didattiche e educative del territorio c'erano già prima [...]. C'è una ricchezza complessiva, che prima stava nelle singole organizzazioni, ora è diventata patrimonio territoriale”

(Dall'intervista di una mamma di un/a minore perimetrato/a)

“La crescita dell'autonomia è anche dei genitori che stanno lontani dai figli. Siamo stati sereni nel lasciare che i figli facessero questa esperienza, perché conoscevano l'estrema professionalità di chi seguiva i ragazzi.”

(Dall'intervista di una mamma di un/a minore perimetrato/a)

Maggiore efficacia dell'orientamento scolastico, formativo e lavorativo

Un altro ambito di competenza sviluppato dal percorso formativo per docenti e operatori/trici è stato quello relativo all'orientamento formativo e scolastico: anche in questo caso la maggior parte dei partecipanti all'*Academy* che ha risposto alla *survey* (83,3%) dichiara un miglioramento delle competenze parziale (41,7%) o totale (41,7%); l'effetto perdura anche dopo la fine dell'attività in maniera più sfumata, ma maggiormente marcata rispetto all'ambito relativo alle capacità educative: più della metà (55,6%) di chi ha risposto, infatti, dichiara a circa due anni dall'*Academy* un effetto positivo dell'attività – parziale (22,2%) o completo (33,3%) – sulle proprie capacità utili per supportare l'orientamento dei e delle minori.

Il partenariato di progetto attraverso le opinioni condivise via *focus group* e all'interno della *survey* ha evidenziato sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo alcuni elementi di criticità relativi l'influenza del progetto sull'efficacia dell'orientamento scolastico e formativo di cui è responsabile l'intera comunità educante. Questo ambito di cambiamento fa registrare sia a fine attività, che a circa due anni dalla fine dell'attività le percentuali di risposta più basse all'interno degli ambiti di cambiamento che riguardavano la comunità educante: solo 1 partner rispondente su 3 (35,7% a fine delle attività e 38,5% a due anni) dichiara di aver percepito un cambiamento parziale o completo in questo senso⁴⁰. Questo ambito rappresenta un'area di sviluppo per l'intera comunità educante su cui il progetto *Community School* attraverso la macro-attività 4 sulle competenze STEAM e soprattutto con i laboratori con le aziende “Com'è fatto?” ha iniziato a gettare le basi, in sinergia con altri progetti territoriali, come ad esempio *Skill Land* co-finanziato da Fondazione Cassa di Risparmio di Biella, Banca Simetica e da Con i Bambini.

⁴⁰ Si segnala che nella *survey* a fine dell'attività metà dei rispondenti dichiarava di non aver abbastanza elementi per rispondere a questa domanda, il 42,3% risponde allo stesso modo a due anni dalla fine dell'attività.

Il partenariato in sede di *focus group*, in linea con la letteratura di riferimento, evidenzia l'importanza di considerare in un'ottica di maggiore efficacia l'orientamento scolastico e formativo, non solo come pratica relegata ai singoli momenti di scelta, ad esempio nel solo passaggio tra cicli scolastici⁴¹, ma come pratica continuativa che riguarda l'intero percorso di vita della persona⁴², a partire quindi dalle prime fasi dell'esistenza e, solo di conseguenza, all'interno dei primi cicli scolastici (i cd. percorsi di orientamento precoce)⁴³. Il rischio è quello di imbrigliare l'orientamento in un "nuovo insegnamento" prettamente scolastico, invece di considerarlo come strumento e metodo trasversale e continuativo per la vita, così come suggerito dalla parola stessa.

"La capacità di scelta va coltivata e allenata tramite un percorso che dà il presupposto."

(Dall'intervista di una mamma di un/minore perimetrato/a)

Maggiore diffusione delle buone pratiche di progetto

Community School aveva individuato come leva per una maggiore conoscenza e consapevolezza dell'offerta educativa sul territorio la **comunicazione e la diffusione delle buone pratiche di progetto**. Questo ambito risulta essere tra i principali aspetti su cui i partner rispondenti alla *survey* di fine progetto dichiarano un'influenza da parte delle attività progettuali (92,9%), parziale (42,9%) o completa (50%). Questo effetto, seppur con meno forza, viene confermato anche dalla metà delle persone (50%) che ha risposto a circa due anni dal progetto (3,8% rileva un cambiamento parziale e 46,2% completo).

Si sottolinea come anche in questo caso **gli obiettivi relativi alla creazione di consapevolezza e alla comunicazione prima di essere perseguiti "esternamente", hanno riguardato il partenariato stesso** e, solo in seconda battuta, gli altri attori territoriali e le famiglie. Soprattutto dal punto di vista della comunicazione, in sede di *focus group*, si evidenzia come sia stata fondamentale prima di tutto allineare e condividere un linguaggio – e prima ancora un sistema di valori e intenti (come approfondito successivamente) – comune sui temi oggetto di interesse ("che cos'è la povertà educativa?", "cosa vuole dire comunità educante?", ecc.) per poi riflettere insieme su cosa significhi educare, in modo da condividere e comunicare esternamente in maniera coerente.

⁴¹ Ministero dell'Istruzione (2022), Linee guida per l'orientamento, 2022. Disponibile a [questo link](#).

⁴² Del Gobbo, G., Frison, D., Galeotti, G. (2021), *Early Career Education. Strategie e prospettive di orientamento*, Pensa Multimedia, 2021.

⁴³ Consiglio Europeo (2008), *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*, 2008. Disponibile a [questo link](#).

Inoltre, viene evidenziato come soprattutto inizialmente c'è stata un po' di confusione tra i genitori ed è stata incontrata qualche difficoltà nel far "riconoscere" *Community School* e le sue attività. Ciò è imputabile al fatto che molte delle attività erano già portate avanti in passato dalle singole organizzazioni, ma non in maniera sinergica e integrata, ovvero adottando come cornice di senso quella di *Community School*; un altro argomento di spiegazione per questa iniziale confusione (ma anche punto di forza del territorio) è dato dalla ricchezza dell'offerta messa in campo da parte di una pluralità di organizzazioni. Ciò può aver causato una percezione minore, in *primis* da parte delle famiglie, ma anche in generale del territorio, dell'impatto di rete (il cd. *collective impact*⁴⁴), aspetto su cui in futuro si potrebbe lavorare dal punto della comunicazione. Guardando però questa dinamica da un'altra prospettiva, si evidenzia come questa può essere considerata un'evidenza del passaggio da una generazione (e successiva valutazione) di impatto focalizzata sull'azione dei singoli a una prospettiva ecosistemica e contributiva in cui è difficile – e probabilmente non di interesse prioritario – separare ed attribuire quanta parte del cambiamento è imputabile all'azione del singolo partner e non all'azione interdipendente dell'ecosistema.

“Non è il primo progetto di Con i Bambini qui a Biella, ma il primo progetto per diffusione sul territorio!”

(Da un'organizzazione partecipante al focus group)

Promozione di spazi e tempi continuativi di confronto e condivisione tra i partner di progetto

Un'altra leva rilevante per il perseguimento degli obiettivi di progetto è data dalla **promozione di spazi e tempi continuativi di confronto e condivisione tra i partner**, così come confermato a fine attività dalla quasi totalità dei *partner* rispondenti alla *survey* (85,7%) che, grazie al progetto, hanno rilevato un cambiamento parziale (35,7%) o completo (50%) – in misura minore il feedback è positivo anche a circa due anni dalla fine delle attività per il 73,2% dei partner (38,5% dichiara ancora un cambiamento parziale e 34,6% totale). In sede di *focus group* viene sottolineato come *Community School* abbia dato lo “slancio” iniziale per questa buona pratica, che ha risentito delle limitazioni dovute al COVID.

La consapevolezza dell'importanza delle reti collaborative alimentata dal particolare periodo vissuto ha poi ripreso forza per diventare poi strategica nella seconda parte del progetto e dopo la sua fine. Secondo alcune voci, sia durante il progetto soprattutto nei momenti topici della pandemia, che nel periodo successivo alla sua fine la frequenza di confronto e incontro andava e andrà intensificata. I *partner* partecipanti sottolineano come la **promozione di**

⁴⁴ Venturi, P., *Community Intelligence*, Imminent. Disponibile a [questo link](#).

confronto e condivisione tra i *partner* sia stata importante tanto sul livello formale, ovvero così come stabilito dal progetto, quanto dal punto di vista informale. In riferimento alla prima tipologia di confronto e condivisione, come sintetizzato nella relazione finale, è stato costituito, così come da proposta progettuale, un tavolo metodologico costituito da alcuni dei partner caratterizzati dalla presenza all'interno della loro organizzazione di competenze plurali e complementari (es. artistiche, psicologiche, educative, ecc.).

Si sottolinea come, rispetto a quanto prestabilito, il Tavolo Metodologico, inoltre, ha ampliato il numero di partner coinvolti e, a seguito dell'analisi delle esigenze del territorio, dopo un confronto tra i partecipanti si è optato per trasformare il Tavolo in un percorso formativo dedicata alle figure educative della comunità educante (*Academy*) con l'obiettivo di concretizzare e territorializzare la visione e l'approccio educativo ideato e condiviso.

2.4 Impatti

Il contrasto alla povertà educativa è il grande obiettivo del progetto e del bando attraverso cui è stato finanziato. Il partenariato declina questo obiettivo di impatto (figura 24) nei 4 ambiti di analisi che seguono.

Riduzione della disuguaglianza in termini di opportunità educative e formative per minori provenienti da contesti territoriali fragili, da nuclei familiari vulnerabili e, in generale, in situazione di svantaggio di varia natura e focus su parità di genere

Secondo più del 70% dei partner rispondenti alla survey di fine attività il progetto ha contribuito a migliorare in generale l'accessibilità di fruire di possibilità e attività/servizi già presenti sul territorio, ma poco o non pienamente utilizzati; come già sottolineato si è lavorato sull'accesso alle informazioni e alla conoscenza delle opportunità che il territorio è capace di offrire. Inoltre, tra gli obiettivi a lungo termine di progetto nello specifico c'era il **contrasto alla disuguaglianza di opportunità educative e formative per minori e famiglie in condizione di vulnerabilità e/o provenienti da contesti territoriali fragili**. Su questo punto integrando quanto emerso in sede di *focus group* e dall'analisi delle survey ai partner emergono tre principali evidenze che hanno a che fare con la dimensione geografica, con quella economica e con la pandemia⁴⁵.

Una lente di lettura interessante per analizzare il perseguimento di questa finalità è quella geografica, nello specifico il confronto tra Biella e le aree limitrofe. Le attività di *Community School*, infatti, si sono concentrate anche in zone periferiche montuose e, così facendo hanno trovato molta più facilità nell'instaurare un buon rapporto con le scuole e la comunità locale, in un'ottica di valorizzazione di competenze. In questo modo è stato possibile, per i destinatari delle realtà più isolate, beneficiare di attività e proposte pari a quelle offerte nei contesti urbani.

Sia il partenariato che i Consorzi socioassistenziali e il Comune di Biella hanno riconosciuto al progetto di essere diventato un supporto importante per far fronte a situazioni complesse soprattutto nel periodo pandemico, sottolineando come senza il progetto di



Figura 24- Obiettivi di impatto nella CVE

⁴⁵ La valutazione di questa dimensione è stata svolta anche considerando l'opinione delle figure educative di riferimento dei minori perimetrati, ma viene segnalata una difficoltà a rilevare gli effetti del progetto in questo ambito: per l'84% dei minori gli elementi a disposizione di operatori ed operatrici di riferimento non erano sufficienti per rispondere adeguatamente.

Community School diversi minori con problemi scolastici e non solo sarebbero stati completamente isolati, probabilmente abbandonando il percorso scolastico. In questo senso nel “periodo COVID” la capacità del progetto di ridurre le diseguaglianze è stata più evidente, in quanto la gravità di determinate situazioni è stata acuita e la forbice tra i nuclei (vulnerabili e non) è aumentata.

“Senza Community-School si sarebbero persi dei ragazzini che non riuscivano più andare a scuola, che erano in uno stato di isolamento, Community School è andata a stanarli”

(Da un’organizzazione partecipante al focus group)

Infine un’area di sviluppo identificata è stata quella legata all’accessibilità economica: partendo dal presupposto che non era questo un obiettivo di *Community School* specificatamente dichiarato, in quanto il progetto insisteva molto sulle attività all’interno delle scuole (e quindi gratuite), i partner evidenziano come su questo punto, che si collega anche alla dimensione di sostenibilità economica del progetto, occorra lavorare nel futuro – solo il 42,9% dei partner dichiara a fine attività che il progetto ha migliorato l’accessibilità economica. La strada come evidenziato dal partenariato stesso, sperimentata attraverso *Community School*, sarà quella di offrire, quando possibile, servizi a pagamento (ad esempio all’interno di Cascina Oremo che verrà approfondito in seguito), calmierando i prezzi dei servizi o offrendoli gratuitamente a seconda delle condizioni del nucleo, essendo consapevoli che “queste attività potrebbe non avere un ritorno economico, ma in impatto sociale”. Considerando le “buone” caratteristiche socioeconomiche e le peculiarità positive del contesto, il rischio identificato in sede di *focus group* di cui il partenariato è consapevole è quello di “affrontare la povertà educativa senza pensare tanto alla povertà economica”.

In riferimento all’accessibilità economica si riporta nella tabella di seguito il piano delle principali attività realizzate da *Community School* con le relative indicazioni su gratuità e costi.

Tabella 7 – Accessibilità economica delle attività

Titolo attività	Target destinatari/e	N. destinatari di attività	N. ore totali di attività	È richiesto un contributo economico?	Benchmark sul territorio: quanto costa (costo orario) la stessa attività/servizio?
CAMP per sviluppare e valorizzare competenze STEAM	minori	90	1008	contributo agevolato per determinati segmenti della popolazione	700
Laboratori sugli orti e sulle fattorie didattiche	minori	25	700	gratuita	ND
Laboratorio estivo Wood School	minori	60	720	gratuita	ND
Laboratorio di Teatro Educativo	minori	ND	ND	gratuita	46
Laboratori sportivi integrati (metodo YAP e MATP)	minori	750	800	gratuita	20
Orientamento durante il passaggio scolastico	minori	15	250	gratuita	30
Servizio di accoglienza Emporio	genitori	25	200	gratuita	ND
Servizio di attività extra scolastiche (centri estivi, laboratori linguistici e dopo scuola)	minori	50	268	gratuita	ND
Dopo scuola		20	480	gratuita	20
Sportello BLABLALAB (bisogni educativi speciali)	minori	35	550	gratuita	20
Laboratori per il contrasto al bullismo e al cyber bullismo	minori	150	520	gratuita	20
Interventi di counseling individualizzati	minori	10	100	gratuita	80
Potenziamento sportello famiglie IRIS	genitori	45	400	gratuita	22
Attività extra scolastiche e supporto svolgimento compiti "Divertistudio"		20	420	gratuita	20
Attività extra scolastiche di educazione ambientale	minori	70	445	gratuita	20
Attivazione sportello psicologico "Ben Essere a scuola"	minori	150	190	gratuita	35
Sportello di servizio Mindfulness	minori	150	190	gratuita	35
Bimbi in rete	minori	1230	716	gratuita	20

Scuola: da spazio per l'educazione del minore a «luogo di comunità» per l'apprendimento, il confronto, la socializzazione e la crescita di minori, famiglie e aperto al territorio

Le attività insistevano sul **promuovere il passaggio da una concezione di scuola come spazio per l'educazione dei e delle minori a "luogo di comunità" aperto a tutti gli abitanti (persone e organizzazioni) del territorio** che si fanno co-responsabili dell'educazione dei minori e delle minori. Come già detto la **pandemia, in prima battuta, ha complicato e rallentato questo processo di apertura** la cui urgenza, anche a causa dell'acuirsi di situazioni più gravi di disagio all'interno dei nuclei familiari e della necessaria transizione digitale accelerata dall'emergenza, è diventata via via nel corso del tempo e del progetto sempre più forte. In questo senso l'effetto della pandemia è stato quello di "forzare" la collaborazione con i dirigenti scolastici degli istituti comprensivi (partner di progetto e non) soprattutto per quanto concerne gli interventi di supporto per lo svolgimento della didattica a distanza e il metodo di studio. Si sottolinea come nel corso del progetto sia arrivata la richiesta di alcune scuole non partner di aderire alle iniziative.

In generale, il *focus group* svolto a fine attività evidenziava i primi segnali deboli di apertura del mondo della scuola al territorio, non sufficienti per definire il passaggio raggiunto, ma testimoni di una buona predisposizione in questo senso da parte degli istituti scolastici. Nel corso del progetto e dopo la sua fine, così come evidenziato nel *focus group* a due anni dalla fine dell'attività, **l'iniziale diffidenza è andata scemando e si sono costruite riconoscimento e fiducia reciproca**, ingredienti fondamentali per una relazione virtuosa. Sia tra gli istituti scolastici, che tra gli altri attori della comunità educante è cresciuta la **consapevolezza di "come porsi" all'interno della relazione che si stava costruendo insieme**, ad esempio comprendendo quanto "i tempi della scuola sono molto diversi dai tempi dei progetti".

Anche in questo caso le **difficoltà di ingaggio e coinvolgimento della scuola, conditio sine qua non** per l'apertura al territorio, sono state **legate al turnover dei dirigenti scolastici e a dei referenti dell'Ufficio Scolastico Provinciale, condizionate alla presenza o meno di dirigenti con una visione coerente a quella di progetto**. In questo senso il rischio per il futuro è che la cooperazione si rafforzi con le scuole dove la relazione è facilitata dalla presenza di questi dirigenti e si indebolisca con gli altri. Occorre quindi tenere a mente questo rischio se si intende parlare davvero di comunità e territorio educante, allargando e non lasciando indietro anche gli istituti più difficili.

Una lente di lettura interessante per analizzare il passaggio in questo senso è, come già detto, quella geografica. Nel confronto tra il livello di apertura delle scuole di Biella e di quelle delle aree limitrofe viene evidenziato dal soggetto capofila e dai *partner* come **le scuole risultino maggiormente connesse ed aperte con le realtà dei territori limitrofi e montani, rispetto a quanto si osserva nel contesto del capoluogo**.

Un driver di cambiamento importante evidenziato dal COVID per promuovere il passaggio sopracitato è dato dall'**ampliamento e diversificazione dei luoghi in cui le azioni educative sono state svolte in risposta alle nuove esigenze di spazi (soprattutto all'aria aperta) durante e dopo l'emergenza pandemica e alla rimodulazione delle attività in versione *outdoor***, solo a titolo di esempio si possono citare come luoghi rappresentativi del territorio che hanno ospitato le attività nella seconda parte del progetto (marzo-luglio 2021) e con cui poi sono state immaginate nuove progettualità:

- Cascina Caruccia, presso la [Conca dei Rododendri](#) nel parco naturale dell'oasi Zegna, dove sono state svolte attività diurne e residenziali e laboratori rivolti alle scuole;
- il campeggio [Future Is nature Playground](#) nel comune di Sala Biellese, dove sono state realizzate alcune attività diurne e residenziali;
- [Scuola senza pareti di Sordevolo](#), dove sono state realizzate alcune attività diurne e residenziali.

In questo senso è stata fondamentale la presenza di alcuni *partner* già attivi nell'ambito dell'**outdoor education**, perno centrale soprattutto nel periodo COVID, che hanno visto riconoscere e 'istituzionalizzate' pratiche e temi sui cui insistevano da anni.

“La pandemia e il dover trovare altri spazi per le nostre attività ci ha fatto scoprire nuovi luoghi educanti, dislocati su tutto il territorio e quindi ci ha fatto essere meno ‘Biella centrici’. [...] Abbiamo così scoperto territori nuovi e opportunità nuove di crescita per i minori.”

(Da un'organizzazione partecipante al focus group)

“Il fatto che la scuola possa aprirsi, non è solo compito della scuola, ma di chi apre (ETS)”.

(Da un'organizzazione partecipante al focus group)

“La scuola ha capito che non deve essere sola e non deve solo fruire dei territori ma che deve essere agente, perché arriva a tutti, quindi può anche disseminare, è un presidio in cui si può mettere in contatto tutta l'utenza.”

(Da un'organizzazione partecipante al focus group)

“Community-School nella sua accezione originaria non aveva l'obiettivo di cambiare le modalità di nessuno, men che meno della scuola, non voleva essere trasformativa e incisiva in quel senso, non voleva essere un intervento invasivo in campi non propri, sulle singole istituzioni, ma sull'insieme. [...] C'è stato un interessante lavoro di connessione generativa come suggerito dal titolo premonitore del progetto.”

(Da un'organizzazione partecipante al focus group)

Miglioramento dell'azione di tutti i soggetti che fanno parte della cd. comunità educante in termini di: creazione, potenziamento ed efficacia della azione di rete; acquisizione e/o potenziamento a livello di singola organizzazione

Anche grazie alla leva sopracitata riguardante il partenariato, **il progetto ha contribuito a migliorare l'azione di tutti i soggetti (persone e organizzazioni) che fanno parte della comunità educante**, così come confermato sia alla fine del progetto da più dell'80% dei partner (82,1%) in modo parziale (50%) o totale (32,2%). Nello specifico emerge che l'effetto sia maggiore in riferimento al **miglioramento a livello di rete** (il 92,9% dei rispondenti evidenzia questo cambiamento), rispetto a quello sui **singoli attori propedeutico all'azione sinergica** (71,4%).

A circa due anni dalla fine delle attività dai *partner* vengono confermati questi due effetti: la forbice tra la percezione delle due direzioni di cambiamento si restringe (76,9% dei partner ha rilevato un miglioramento rispetto alle singole organizzazioni – in leggero aumento rispetto alla fine delle attività – e l'80,8% in termini di azione congiunta).

In questo senso, in sede di *focus group*, sono emersi alcuni punti interessanti relativi a questo ambito di cambiamento; da un lato, riguardanti gli effetti sulle singole parti che compongono la comunità educante. Per **alcuni partner c'è stato un ampliamento di orizzonte tanto spaziale (soprattutto nel raggiungere le scuole e nel farlo in connessione con altre organizzazioni), quanto temporale (viste le tempistiche progettuali)** che ha permesso di operare in maniera più continuativa ed efficace; **soprattutto le piccole organizzazioni meno strutturate hanno avuto accesso a risorse e acquisito nuove conoscenze e competenze soprattutto lato progettazione e gestione delle attività progettuali a cui difficilmente sarebbero arrivati senza il contributo di Community School**. A testimonianza di ciò si sottolinea come due Istituti Comprensivi e tre partner di progetto hanno coinvolto il capofila in progettualità analoghe a *Community School*, chiedendo di replicare metodo e attività, oltre che di svolgere il ruolo di supervisore e coordinatore generale e attuativo.

Vengono evidenziate anche alcune criticità, soprattutto nella fase iniziale e aumentate con l'arrivo della pandemia, principalmente connesse all'impegno per le organizzazioni nelle **fasi di (ri)calendarizzazione e rendicontazione** delle attività per rispondere agli adempimenti burocratici presenti nel quadro del progetto; questo aspetto ha richiesto un **notevole sforzo da parte del soggetto capofila per "accompagnare" queste fasi**. L'elevato numero di partner e l'eterogeneità delle esperienze pregresse hanno rappresentato una sfida sia su questo versante, che rispetto alle necessarie differenze di vedute e ai confronti 'sinceri' nel merito dei temi. La presenza di scambi di vedute, talvolta conflittuali, testimonia la vitalità e la ricchezza dell'agire in rete.

I partner di progetto riconoscono al progetto il merito di aver attivato una rete di relazione collaborativa eterogenea, coinvolgendo partner che difficilmente altrimenti avrebbero sviluppato progettualità insieme. Un'area di sviluppo è data dal coinvolgimento delle imprese

del territorio, con cui all'interno del progetto il rapporto è stato proficuo nel quadro delle attività da portare avanti congiuntamente, ma è da intensificare e rafforzare con l'obiettivo che anche le imprese del territorio più "sensibili" si facciano co-responsabili dell'educazione delle giovani generazioni.

In questo senso **oltre all'apporto del capofila**, vengono evidenziati come **centrali il ruolo di due organizzazioni** ovvero:

- la FCR Biella sia, come già sottolineato, per la sua funzione di raccordo sinergico delle attività, quanto di promozione di bandi e misure/percorsi di supporto (a titolo di esempio e non in maniera esaustiva: il [Bando Scuola+ 2.0](#), il percorso di co-progettazione territoriale [Want to BI](#), il co-finanziamento nel quadro di [Cascina Oremo](#), ecc.);
- il CTV che ha svolto un ruolo strategico per l'attivazione dei diversi attori territoriali attraverso la costituzione di un Tavolo della Comunità Educante (permanente) coordinato dal Centro stesso.

Il lavoro di ricucitura è stato possibile non solo a livello di organizzazioni, ma anche a livello di persone. Infatti, le attività *Community School* si sono caratterizzate per il sapersi reinventare a seconda dei bisogni e dei fattori esogeni che influenzano il periodo di riferimento. Soprattutto nelle fasi più complicate della pandemia (es. i *lockdown* 2020 e 2021) è stata fondamentale la **creazione di vere e proprie 'task force interprofessionali'** costituite da figure professionali tra loro differenti, ma in grado di raggiungere tutti e sviluppare pratiche di coinvolgimento capillari. Questo **lavoro di community management**⁴⁶ è stato svolto (e riconosciuto esternamente) grazie a nuove figure professionali 'ponte', ovvero intermedie tra il mondo della scuola, la famiglia, il Terzo settore e, in generale, il territorio. Per questo motivo anche *l'Academy*, che appunto mirava a formare i cd. *community maker*, ha contribuito e potrà contribuire in futuro al miglioramento dell'azione sinergica della comunità educante.

Come anticipato nella sezione 2.1.2, l'**ecosistema relazionale** si è modificato, ampliandosi e migliorando i livelli di coinvolgimento degli attori nel corso del tempo. A fine delle attività, all'interno dell'ecosistema relazionale di progetto (figura 25) erano presenti 48 organizzazioni e 6 diversi gruppi di persone. Tra i soggetti presenti all'inizio, 8 organizzazioni hanno migliorato il loro livello di coinvolgimento e intensificato la relazione⁴⁷. Anche 4 gruppi di soggetti hanno intensificato il loro livello di coinvolgimento, in particolare i genitori, i/le docenti, gli/le operatori/trici, l'Ufficio Scolastico.

⁴⁶ Cattapan, N., Battistoni, F., Venturi, P. (2018), *Chi sono i community manager? Dalle competenze alle pratiche*, CheFare, 21 giugno 2018. Disponibile a [questo link](#).

⁴⁷ di cui un asilo infantile, 2 associazioni, 1 cooperativa sociale, una fondazione, un consorzio, un'impresa for profit e un ente locale

A due anni dalla fine del progetto, si è chiesto al soggetto capofila di mappare le relazioni con e fra gli stessi soggetti individuati a V1 e V3. È emersa una configurazione molto diversa rispetto alle precedenti. Innanzitutto, di 48 partner iniziali (di cui uno ritirato), ne vengono considerati 40. Poi, un consistente numero di soggetti (17 partner) è stato descritto tramite il livello più alto di coinvolgimento (co-progettazione, co-produzione, co-gestione), a cui si aggiungono alcuni beneficiari diretti (educatori, docenti e l'Ufficio Scolastico). Altri soggetti e organizzazioni invece si posizionano nei livelli di coinvolgimento un po' meno intensi⁴⁸. Nel livello di coinvolgimento di informazione e consultazione, si trovano 17 partner. È importante sottolineare, che i cambiamenti nella tipologia e nell'intensità della relazione fra partner e soggetto capofila a due anni dalla fine riflettono la collaborazione che i soggetti sperimentano anche grazie ad altre progettualità⁴⁹, che sono in essere in questo periodo.

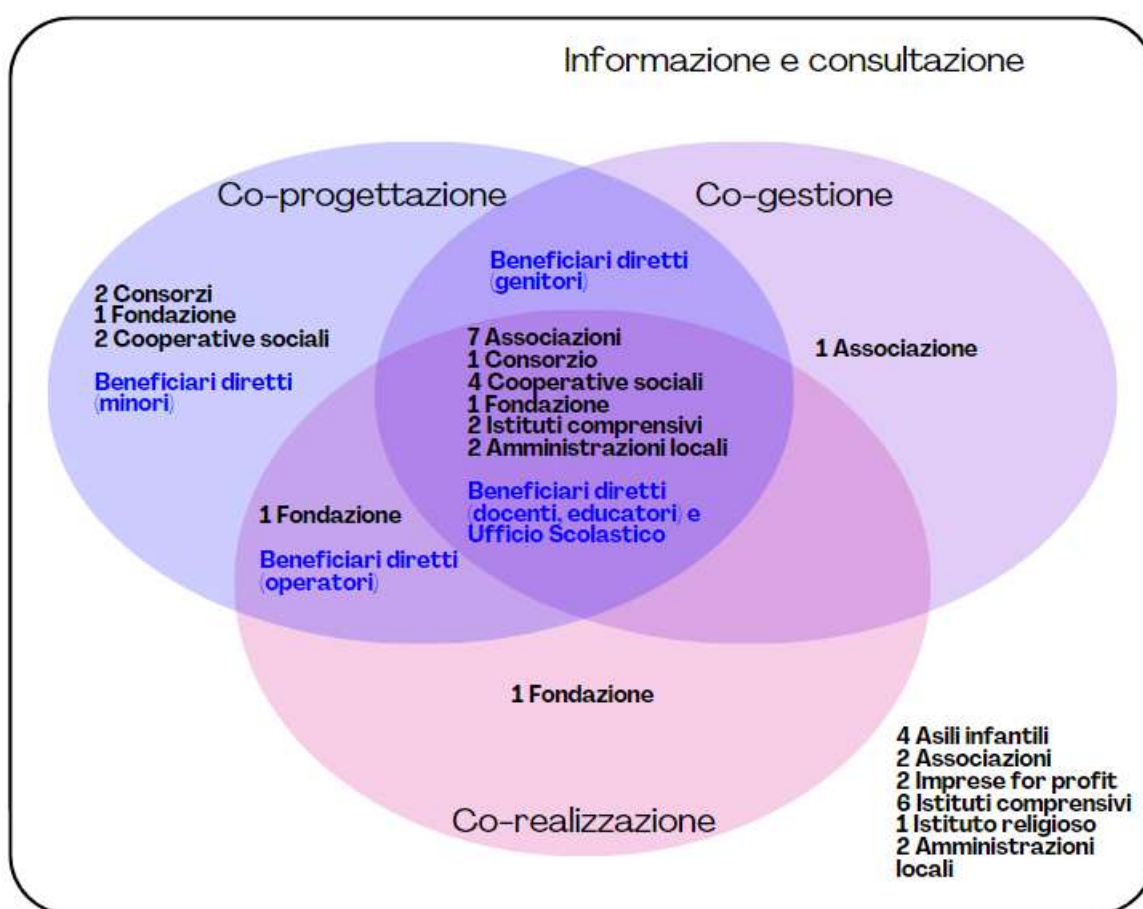


Figura 25 – Ecosistema relazionale di progetto a V4 (a 2 anni dalla fine attività)

⁴⁸ Una fondazione e gli operatori si trovano nell'intersezione fra co-realizzazione e co-progettazione; mentre, i genitori si collocano in quella fra co-progettazione e co-gestione. Inoltre, 1 associazione co-gestisce, 1 fondazione co-realizza e 2 consorzi, 2 cooperative sociali e una fondazione co-progettano, insieme ai minori.

⁴⁹ Skilland, Muse alla Lavagna, Fuoriluogo Kids&Young, Reshape, Fuoridiclasse, Cascina OREMO, OutEduCamp, BorgoUrbanLab, Want to BI, Una comunità verso il cambiamento.

Osservando come si modifica l'ecosistema nato da *Community School* dopo la sua fine, si sottolinea che a due anni dalla fine delle attività, **14 organizzazioni** nell'ecosistema relazionale hanno aumentato l'intensità della relazione con l'ente capofila⁵⁰. Un consorzio e una fondazione hanno mantenuto la stessa intensità di coinvolgimento, cambiandone la natura. Invece, 7 soggetti hanno diminuito l'intensità del loro coinvolgimento. Infine, 7 organizzazioni, di cui 2 associazioni, 2 cooperative sociali, 3 imprese for profit hanno smesso di essere coinvolte con l'ente capofila. Per quanto riguarda i gruppi di individui, si evidenzia come abbiano aumentato il loro coinvolgimento i seguenti soggetti: i/le **minori**, passando dall'informazione alla co-progettazione, e i **docenti**, gli/le **educatori/trici**, che sono passate dal livello di coinvolgimento più basso al livello più alto. I **genitori**, invece, passano da co-progettare e co-produrre a co-progettare e co-gestire.

Il coinvolgimento continuativo e capillare dei diversi attori territoriali “senza lasciare indietro nessuno” e il considerare come punto di partenza e di caduta il territorio e non solo il singolo target di beneficiari o la singola attività od organizzazione tanto nella progettazione, che nella realizzazione del progetto, a detta dei partecipanti al *focus group*, ha via via iniziato ad alimentare un senso di appartenenza al territorio da parte degli attori della comunità educante, comprese le famiglie così come approfondito nella sezione 2.3.2, necessario per co-costruire nuova visione territoriale a partire dall'educazione⁵¹. *Community School* infatti ha permesso un allineamento degli intenti tra le organizzazioni, ponendo così le basi per progettualità che in modo sinergico considerano “il territorio come bene comune” e parte integrante e attore nell'azione educativa⁵².

In questo senso si può iniziare a costruire, così come definita dal soggetto capofila, una “intenzionalità ecosistemica”, ingrediente necessario secondo la prospettiva Civile dell'impatto⁵³, per promuovere il passaggio da comunità educante a territorio educante; su questo tema il partenariato di progetto ha iniziato una riflessione a fine progetto anche in sede di *focus group* che continua a proseguire oltre la sua fine ampliando il suo raggio di riflessione e azione all'intero ecosistema territoriale biellese.

È interessante confrontare quanto emerso su questo specifico e importante aspetto nel *focus group* a fine delle attività e a circa due anni dalla fine delle attività (tabella 8).

⁵⁰ In particolare, fra queste si contano 6 associazioni, 2 cooperative sociali, una fondazione, 2 istituti comprensivi e 2 enti locali, che hanno raggiunto il livello più alto di coinvolgimento, e 1 consorzio che è entrato nella co-progettazione.

⁵¹ Rago, S., Venturi, P. (2018), *Nuovo welfare: sperimentazioni in corso. Filantropia, agricoltura sociale e Dopo di Noi*, Short Paper 17/2018, Aiccon.

⁵² Becattini, G. (2015), *La coscienza dei luoghi. Il territorio come soggetto corale*, Roma, Donzelli Editore.

⁵³ De Benedictis L., Miccolis S., Venturi P., Zamagni S. (2023), *La prospettiva Civile dell'impatto*, disponibile al seguente [link](#).

Tabella 8 – Temi fondamentali dei focus groups a V3 e V4

Per passare da essere comunità educante a diventare territorio educante			
(Fine progetto)		(A circa due anni dalla fine del progetto)	
Che cosa c'è già	Che cosa manca?	Che cosa c'è già	Che cosa manca?
- Tanti progetti e iniziative - Territorio fertile (può rappresentare una cornice culturale per l'azione)	- Consapevolezza di essere comunità educante su più livelli (es. anche a livello politico) - Visione strategica condivisa alimentata da confronto e dialogo continuativo: ci vuole tempo! - Capacità di cogliere le opportunità anche economiche - Garanzia di finanziamenti di ampio respiro non (solo) per i singoli, ma per la rete - Politiche pubbliche aggreganti - Sedimentazione dei processi in corso (serve monitoraggio e valutazione)	- Capacità di attrarre investimenti e risorse esterne - Consapevolezza di essere comunità educante - Terzo settore vivace e "trainante" per il territorio - Istituzioni non sono molto presenti e non sempre riescono a "stare nelle innovazioni", anche se sarebbe importante per la continuità delle proposte	- Consolidamento dell'azione sinergica - Nuove strategie per includere il pubblico nell'azione - Politiche pubbliche di ampio respiro (economico e temporale) - Investimento maggiore sulla capacitazione di bambini e giovani come soggettività strategiche del territorio: dobbiamo promuovere una 'transizione generazionale'

Sulla base di quanto emerso in sede di *focus group* la **capacità trasformativa**, ovvero la capacità dell'ecosistema di progetto di contribuire a generare trasformazioni di lungo periodo per i contesti di riferimento, **sembra che stia percorrendo la strada della trasformazione culturale** che,

così come sintetizzato all'interno di questo report, a partire dal

livello 'micro' di cambiamento che ha che fare con le persone (minori, nuclei, figure educative, ecc.), tocca le organizzazioni (livello 'meso') e i sistemi ('macro')⁵⁴ – in questo senso l'esempio più paradigmatico è dato dalla rigenerazione di Cascina Oremo. A questo punto **occorrerà comprendere se la strada della trasformazione politica che a cascata parte dal livello macro e attraverso le *policy*, coinvolge le organizzazioni e le persone sarà percorsa** (figura 26).

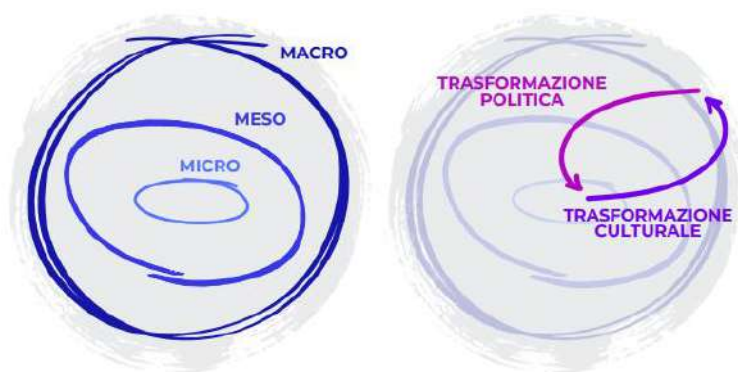


Figura 26- Trasformazione culturale e politica

“Anche grazie a Community School e alle altre opportunità che abbiamo colto negli ultimi 5 anni si sta creando una visione territoriale. [...] Su questa ora si integrano bandi diversi [...], è un dato significativo, non sono bandi fini a sé stessi, ma insistono tutti su una visione comune e di territorio.”

(Da un'organizzazione partecipante al focus group)

“Community era focalizzato sul risolvere l'isolamento, i luoghi separati, ora c'è un sistema che dialoga molto di più, ci si pone delle domande e si risponde in modo integrato”

(Da un'organizzazione partecipante al focus group)

“Tutti i protocolli, patti di responsabilità, patti educativi, che esistono grazie a Community, ora sono quasi dati per scontati”

(Da un'organizzazione partecipante al focus group)

⁵⁴ De Benedictis L., Miccolis S., Venturi P., Zamagni S. (2023), La prospettiva Civile dell'impatto, disponibile al seguente [link](#)

“Il progetto è quello che è successo (COVID ndr) e ciò che abbiamo imparato ci ha dato coraggio per fare nuovi progetti e provare ad essere addirittura capofila di progetti di nuovi progetti [...] mentre prima pensavano di chiudere o comunque di mantenere il “poco” che portavamo avanti. Community School ci ha permesso di rilanciare.”

(Da un’organizzazione partecipante al focus group)

“Consapevolezza che tutto il nostro territorio con le sue opportunità può essere uno ‘sfondo educante’.”

(Da un’organizzazione partecipante al focus group)

“Siamo un piccolo territorio ricco di opportunità, ma dobbiamo consolidarci come rete capace di produrre innovazione, senza doversi sempre inventare cose nuove, ma consolidando.”

(Da un’organizzazione partecipante al focus group)

Modellizzazione, sostenibilità e replicabilità futura della comunità educante

Come già detto la condivisione di una “intenzionalità ecosistemica” è il primo passo per l’azione sinergica di una comunità educante che per continuare nel tempo necessita di **focalizzare la sua attenzione sulla sua sostenibilità, passando, per quanto possibile, per una riflessione sull’eventuale modellizzazione e replicabilità delle azioni**. In questa direzione è bene citare tra i risultati a cui il progetto ha contribuito la **definizione della “Mappa della Comunità Educante Biellese”, un vero e proprio manifesto** frutto di un lavoro di scrittura collaborativa, che ha visto la partecipazione di oltre 30 organizzazioni e circa 200 persone⁵⁵. In sede di *focus group* è emerso come questo strumento e il percorso di *Academy* hanno permesso di condividere “un metodo e un’intenzionalità valoriale” quale base per la replicabilità e modellizzazione delle azioni.

⁵⁵ Per un maggiore approfondimento si rimanda a questo [link](#).

“Ci sembra di avere un grado di consapevolezza maggiore sia rispetto a capacità di progettazione che di linguaggio condiviso. Oltre a questo, abbiamo iniziato a condividere soprattutto intenti e finalità. [...] Questo è stato il valore aggiunto di Community School! [...] Ora c'è un territorio in cui ci sono reti che guardano nella stessa direzione.”

(Da un'organizzazione partecipante al focus group)

“Si è creata una bella intesa fra ETS, anche per noi che eravamo piccolini [...] ci ha dato maggior possibilità di movimento e di miglioramento. [...] Il progetto è quello che è successo (COVID ndr) e ciò che abbiamo imparato ci ha dato coraggio per fare nuovi progetti e provare ad essere addirittura capofila di nuovi progetti [...] mentre prima pensavano di chiudere o comunque di mantenere il “poco” che portavamo avanti. Community School ci ha permesso di rilanciare.”

(Da un'organizzazione partecipante al focus group)

“I progetti e le azioni che, a partire da Community School, hanno operato in rete nel territorio sono così tante e intrecciate che faccio fatica a isolare l'effetto di

Inoltre, è bene sottolineare come **durante e dopo la fine delle attività di Community School** sul territorio di Biella ha insistito una pluralità di iniziative e progetti educativi collegati o nati anche grazie al progetto vale a dire:

- [Muse alla Lavagna](#) (iniziato precedentemente alla partenza di Community School)
- [Fuoriluogo Kids&Young](#) (iniziato precedentemente alla partenza di Community School)
- [Reshape](#) (iniziato precedentemente alla partenza di Community School)
- [Skilland](#) (iniziato successivamente alla partenza di Community School)
- [Fuoridiclasse](#) (iniziato successivamente alla partenza di Community School)
- [Cascina OREMO](#) (iniziato successivamente alla partenza di Community School)
- [OutEduCamp](#) (iniziato successivamente alla partenza di Community School)
- [BorgoUrbanLab](#) (iniziato successivamente alla partenza di Community School)
- [Want to BI](#) (iniziato successivamente alla partenza di Community School)
- [Una comunità verso il cambiamento](#) (iniziato successivamente alla partenza di Community School)

Secondo l'opinione del partenariato espressa via *survey* a fine progetto la modellizzazione e sostenibilità della comunità è migliorata parzialmente (per il 57,1% dei rispondenti) o completamente (14,3%); il *feedback* è maggiormente sfumato, ma comunque positivo anche a distanza di circa due anni: circa 1 partner su 3 (34,6%) dichiara un effetto parzialmente positivo del progetto in questo senso o totalmente positivo (23,1% dei rispondenti).

Concentrandosi sulle attività realizzate, si sottolinea come 12 attività su 18 hanno continuato o continueranno oltre la fine del progetto. Tra queste:

- 8 hanno raggiunto la sostenibilità grazie al contributo delle famiglie e alla partecipazione ad altri bandi;
- 5 sono parte integrante di nuovi progetti attivi sul territorio: 3 nel quadro di Cascina Oremo, 1 nei progetti *Wantobi* ed *Edunauta* e 1 in *Ambientarti*.

Si evidenzia inoltre l'importanza anche delle **cd. risorse non monetarie** sia nella loro **dimensione tangibile** (es. spazi, mezzi, attrezzature, ecc. messe a disposizione per la sostenibilità delle azioni), **che intangibile** (es. canali di comunicazione e relazione, esperienze pregresse e competenze) **unitamente alle risorse umane**. In questo senso si evidenzia come un **punto da attenzionare con la giusta sensibilità e strategia è anche il tema della 'sostenibilità umana' di processi e percorsi partecipati molto *demanding* dal punto di vista dell'intensità e del carico in termini di confronto** (es. tavoli territoriali, percorsi di co-progettazione, ecc.) e **condivisione di scelte e azioni per le persone che operano all'interno delle organizzazioni**.

Sempre in sede di *focus group* è emerso come centrale per la sostenibilità e modellizzazione del progetto è la **valenza strategica della valutazione di impatto sociale**, quale strumento a disposizione del partenariato per l'azione futura.

Le due criticità maggiori sul tema della sostenibilità che sono state evidenziate riguardano la **dimensione politica legata *in primis* alla relazione con le amministrazioni locali**, come già approfondito, e quella **economica**, ovvero legata alla difficoltà dell'avere a disposizione risorse monetarie in grado di sostenere e alimentare in maniera autonoma – e non sempre dipendente da bandi e soggetti finanziatori appartenenti al privato sociale (es. Con i Bambini, FCR Biella, ecc.) – le azioni e la comunità educante che le porta avanti. Su questo punto il partenariato riconosce l'efficacia di ragionare con logiche di rete e 'mitigare' i possibili periodi di ristrettezze economiche, condividendo apprendimenti e risorse non solo monetarie. Inoltre, in futuro occorrerà mantenere il giusto mix di attività 'a mercato' e un'attenzione particolare all'accessibilità per quella parte di cittadinanza in condizioni di vulnerabilità economica, come già sottolineato. In questo senso sarà centrale **osservare l'evoluzione di Cascina Oremo che, come evidenziato nel *focus group* a fine attività, può diventare la "modellizzazione di *Community-School* in un'ottica di sostenibilità futura"**. In questo senso il territorio di Biella, soprattutto sul fronte del privato sociale, ha intrapreso la **direzione giusta, passando da finanziare i progetti ai soggetti⁵⁶ e, attraverso Cascina Oremo, gli ecosistemi**.

⁵⁶ Carazzone, C. (2018), *Due miti da sfatare per evitare l'agonia del Terzo settore*, Vita, 26 marzo 2018. Disponibile a [questo link](#).

“In questo territorio durante e dopo Community School si sono attivati una serie di progetti, ad esempio Skilland, Cascina Oremo [...], la rete si è rafforzata, ora c'è continuità, prima di Community School non c'era [...]. In questi due anni i semi gettati sono germogliati.”

(Da un'organizzazione partecipante al focus group)

“La gemmazione di altre due richieste a Con i Bambini e l'essere riusciti a portare tutte le progettuali nel macro-cantiere Cascina Oremo possono essere visti come risultati di Community School [...]. Tutti ora prima di fare qualcosa sul territorio ci sentiamo, [...] possiamo parlare di traiettoria condivisa.”

(Da un'organizzazione partecipante al focus group)

3. Lezioni apprese e ‘raccomandazioni’

Oltre a quanto già detto in questa sezione si tenterà di approfondire e sintetizzare alcune delle lezioni apprese grazie al percorso di VIS e di suggerire alcune ‘raccomandazioni’.

Il principale apprendimento dell'intero progetto sta nell'avere sottolineato e fatto emergere la centralità e l'importanza di **un'azione ecosistemica e contributiva da parte dei diversi attori del territorio** che così facendo, grazie al progetto, si sono riconosciuti e hanno dato vita alla comunità educante del Biellese. Il progetto conferma che la creazione e lo sviluppo di questa ‘speciale entità’ passa dalla cura che si dedica a questo difficile processo di costruzione che interessa persone e organizzazioni e rappresenta il prerequisito fondamentale per ragionare, non solo in termini di efficienza delle attività, ma soprattutto di efficacia. Per questo motivo e anche per le difficoltà sperimentate nella fase di ‘rilevazione quantitativa’ che condizionano la definizione puntuale di conclusioni su specifici aspetti, i risultati relativi alle persone beneficiarie dirette passano in ‘secondo piano’, o meglio sono da vedersi come conseguenza di questo punto cardine su cui invece si hanno tutti gli elementi per concludere. Il progetto ha mostrato quanto in questi processi di *community building* sia centrale la presenza di un soggetto che si prende la responsabilità di innescare, trainare ed animare in maniera continuativa, anche nei momenti più complessi (es. i periodi più acuti di emergenza pandemica), l'intera comunità: in questo senso il lavoro di coordinamento di Tantintenti è stato decisivo tanto rispetto alla condivisione di modalità e metodologia di progetto, quanto dal punto di vista più tecnico (es. rispetto alla rendicontazione e valutazione di impatto). Evidenziare questo punto ovviamente non toglie nulla al fondamentale contributo di ogni soggetto (persona e organizzazione) partecipante alla comunità educante. In questo senso, ovvero in termini di creazione delle condizioni abilitanti affinché le relazioni e le azioni di comunità educante possano svilupparsi, un altro ruolo fondamentale è stata giocato da quei soggetti in grado di aggregare e far ‘convergere’ in maniera sinergica più enti operanti nel territorio: in questo caso la funzione di ‘snodo’ è stata svolta, come già sottolineato, dal Centro Territoriale del Volontariato e la Fondazione Cassa dei Risparmi di Biella.

In ultimo, ma non per importanza, si vuole far emergere un'altra dimensione fondamentale su cui si è giocata la buona riuscita del progetto, ovvero la cd. ‘dimensione di luogo’⁵⁷, che a tutti gli effetti può essere considerata arte integrante e attiva della comunità educante stessa, oppure, come ‘coniato’ in sede di *focus group* da un partecipante, come ‘sfondo’ da cui partire per disegnare i percorsi educativi e, in generale, di vita.

La ‘dimensione di luogo’ si realizza quando quella dimensione comunitaria diventa protagonista di processi di innovazione⁵⁸. Un luogo è un ambiente in cui è possibile sviluppare

⁵⁷ Venturi, P., Zandonai, F. (2019), *Dove. La dimensione di luogo che ricomponete impresa e società*, Milano, Egea

⁵⁸ Venturi, P., Rago, S. (a cura di) (2017), *Da Spazi a Luoghi. Proposte per una nuova ecologia dello sviluppo*, atti de “Le Giornate di Bertinoro per l'Economia Civile 2016”, Forlì, AICCON.

unitamente l'intelligenza collettiva e quella connettiva degli attori che lo abitano, vivono, realizzano⁵⁹, ricordandoci che la conoscenza avviene sempre dentro contesti di relazioni, i quali generano idee, scambi, conflitti o convergenze di posizioni⁶⁰. In questo senso il contesto territoriale di Biella, quanto meno dal punto di vista educativo, non è stato inteso all'interno del progetto e non è per forza da intendersi come 'contenitore' all'interno del quale considerare persone, attività e risorse, al contrario è stato il luogo da cui partire per immaginare e concretizzare i diversi percorsi tanto progettuali, quanto educativi sulla base delle vocazioni, bisogni, desideri e specificità che caratterizzano tanto il territorio, quanto le persone. La 'dimensione di luogo' del territorio biellese con le sue caratteristiche, quindi, è stato il fattore abilitante per l'infrastrutturazione sociale⁶¹, ovvero per la costituzione di un tessuto relazionale che unisce una molteplicità di attori del territorio in grado di collaborare insieme per allestire contesti capaci di far nascere, accompagnare e far crescere nuovi modelli di creazione di valore a matrice comunitaria.

Il percorso sulla buona strada intrapresa si caratterizza, però, per alcuni rischi, come detto legati al tema dell'accessibilità e della sostenibilità, in *primis* economica e riguardante le fasce più deboli, ma anche a livello di organizzazioni e di persone che in queste operano. Le criticità relative al **coinvolgimento di insegnanti e scuola** in misura maggiore e, in misura minore, delle **figure genitoriali** sono da attenzionare per portare avanti l'azione.

Sempre in ottica futura si intende condividere alcune lezioni apprese con riferimento specifico al percorso di valutazione in sé. In primo luogo si sottolinea la capacità del percorso valutativo e dei suoi strumenti di essere flessibili nel riuscire ad adattarsi alle normali ed eccezionali (come nel caso della pandemia) modifiche progettuali, rappresentando in questo senso uno strumento in grado di supportare le attività educative, 'in ascolto' di bisogni e obiettivi. non di imbrigliarle, standardizzarle e depotenziarle, riducendo la complessità e ricchezza che caratterizza i processi, soprattutto se educativi. In questo senso e così come approfondito nel paragrafo successivo, una riflessione non solo a livello di partenariato, ma anche da parte dei soggetti finanziatori e decisori, va fatta sulla base di quanto osservato per appunto non disperdere quanto sperimentato e appreso. Su questo punto si evidenzia come il progetto, o meglio il 'cantiere', che può essere considerato la naturale evoluzione di *Community School* ovvero Cascina Oremo co-finanziato sempre da Con i Bambini, prevede la VIS che verrà portata avanti con l'approccio [Impact Room](#) in grado di migliorare il processo valutativo tanto dal punto di vista tecnologico grazie al supporto del digitale, quanto da quello metodologico e strategico ovvero coinvolgendo le persone e adottando una prospettiva territoriale di valutazione sia nella fase di rilevazione, che di riorientamento delle attività e dei percorsi in ottica di apprendimento e miglioramento continuo.

⁵⁹ Baldazzini, A., Ronchini, M., Venturi, P. (2022), La cooperazione sociale in trasformazione. Luoghi, percorsi e strategie per governare il cambiamento, Aiccon, 2022. Disponibile a questo [link](#).

⁶⁰ Granata E. (2021), *Placemaker. Gli inventori dei luoghi che abiteremo*, Torino, Giulio Einaudi Editore, 2021.

⁶¹ Baldazzini, A., Venturi, P. (2022), *I luoghi come infrastruttura sociale dei nuovi modelli di economia civile*, Aiccon, 2022. Disponibile a questo [link](#).

A partire da quanto imparato le due direttrici di sviluppo hanno a che fare, com'è giusto che sia, tanto con il percorso di generazione di impatto, quanto con il suo processo di valutazione e sono rappresentate dalla **dimensione tecnologico-digitale** e da quella di **policy** e di **governance**.

La dimensione tecnologico-digitale, se opportunamente utilizzata in una prospettiva armonica e non neutrale⁶², ovvero coerente al senso, al metodo e ai fini dell'azione educativa e della sua successiva valutazione, potrà infatti **svolgere un ruolo abilitante**, nella misura in cui risulti in grado di facilitare e rendere maggiormente efficaci entrambe le fasi in una **logica 'impact (data) driven' ovvero**, informandone l'operatività in maniera sempre più accessibile, integrata e rapida, creando un circolo virtuoso *feedback loop*. Dal punto di vista valutativo i **processi di raccolta e di visualizzazione dati non solo ne gioverebbero a favore di un minore impegno da parte delle risorse umane, ma potrebbero essere finalmente in grado di porre le persone al centro anche della fase di rilevazione (*human-centered measurement*)**. In questo senso per lo sviluppo futuro dell'azione non si tratta, quindi, semplicemente di utilizzare *tool* digitali – quali ad esempio piattaforme digitali *'plug and play'* (pronte all'uso) – ma di **integrare un vero e proprio mindset digitale nei percorsi** e, solo di conseguenza, scegliere di adottare gli strumenti più adeguati ed efficaci. L'adozione di approcci alla VIS integrati e potenziati dal digitale significa quindi decidere che le **scelte strategiche** che coinvolgono le organizzazioni siano **'guidate' da dati di impatto**, quale *input* informativo per la formulazione di strategie volte a massimizzare la capacità trasformativa delle azioni. Ciò **non significa demandare la responsabilità**, intesa come la capacità di rispondere delle proprie azioni, al dato, alla valutazione di impatto o alla tecnologia come vorrebbe far credere un certo filone di critica a questa tipologia di approcci, ma avere tutti gli strumenti e supporti necessari per prendere, data la situazione contestuale, la migliore decisione possibile⁶³.

La seconda direttrice per l'azione evolutiva del territorio educante di Biella ha che fare con un tema cruciale, ovvero quello della **governance**⁴⁰, tanto dei processi di definizione degli obiettivi e delle strategie territoriali, quanto dell'implementazione di quest'ultime. Anche in questo caso, e in maniera coerente ad una precisa visione di interesse generale, la 'postura' Civile sul tema suggerisce l'adozione dei principi di **sussidiarietà circolare a guida della formulazione del modello di governance**. Ovviamente anche la prospettiva valutativa deve essere coerente a questa direzione strategica di azione, per questo motivo anche in questo campo si tratta di passare dalla misurazione e valutazione dell'impatto generato, non solo alla sua gestione, ma anche e soprattutto alla sua **governance (*impact management & governance*)**. Ciò non significa solamente costruire nuovi patti, partenariati e/o progetti, ma assumere come 'metodo' la co-costruzione di relazioni, il riconoscimento e le azioni di coordinamento e decisione fra i diversi soggetti (persone e organizzazioni) che abitano e operano nel territorio – il cd. **ecosistema relazionale**. In questo senso, le **governance sperimentaliste e multilivello**⁶⁴ possono essere di

⁶² Venturi, P. (2022). *Se vuole abilitare l'impatto sociale, il digitale non può essere neutrale*, Percorsi di secondo welfare, 15 novembre 2022. Disponibile al seguente [link](#).

⁶³ De Benedictis, L., Miccolis, S., Venturi, P., Zamagni, S. (2023). *La prospettiva civile dell'impatto sociale*. AICCON Short Paper, 2023.

⁶⁴ Sabel, C. F., Prandini, R. (2013), *Esperimenti di Nuova Democrazia: Tra Globalizzazione e Localizzazione*, Faculty Books, 169. Disponibile al seguente [link](#).

aiuto, grazie alla loro capacità ricorsiva di revisione di esperienze di implementazione, sulla base della quale imparare dal confronto e dalla capacità di decisione e azione distribuita e diffusa⁶⁵.

⁶⁵ Prandini, R., Orlandini, M. (2023), Costruire e governare le Partnership del Social Impact Investing. Una riflessione sul Social Outcome Contract, In Bonaga, G., Ecchia, G., Prandini, R., Venturi, P. 2023. *Finanza d'impatto sociale. Istituzioni, capacity building e governance per l'innovazione*. Pp. 205 - 206, 2023.

Appendice

Tabella 1 – Scheda perimetrazione destinatari diretti (minori) consegnata a Con i Bambini

CLASSI DI ETÀ'	NUMERO DESTINATARI (STIMA)	ACCESSO SERVIZI EDUCATIVI	POTENZIAMENTO COMPETENZE SCOLASTICHE / EDUCATIVE	POTENZIAMENTO COMPETENZE REALZIONALI / PERSONALI	INCLUSIONE SOCIALE	MONTE ORE COMPLESSIVO PREVISTO PER DESTINATARIO
3 - 5 ANNI	1	SI	SI	SI	SI	60
6 - 10 ANNI	16	SI	SI	SI	SI	22
11 - 13 ANNI	10	SI	SI	SI	SI	15

Tabella 2 – Attività a cui hanno partecipato i minori perimetrati

Codice univoco di identificazione minore	Età a fine progetto	Genere	Cittadinanza	Ha Bisogni Educativi Speciali?	È seguito/a dai servizi sociali?	A quali tra le seguenti attività di Community school il/la minore ha partecipato?	Dati disponibili a V3	Dati disponibili a V4
BLABLA01	12	F	Italiana	No	No	Sportello BLABLALAB (bisogni educativi speciali)	Si	Si
FAM01	9	F	Italiana	No	No	CAMP per sviluppare e valorizzare competenze STEAM, Attività extra scolastiche di educazione ambientale	Si	Si
FAM01b	10	M	Italiana	No	No	CAMP per sviluppare e valorizzare competenze STEAM, Attività extra scolastiche di educazione ambientale	Si	Si
FAM13	7	F	Italiana	No	No	Attività extra scolastiche di educazione ambientale	Si	No
FAM12	9	F	Italiana	No	No	CAMP per sviluppare e valorizzare competenze STEAM, Servizio di attività extra scolastiche (centri estivi; laboratori linguistici e dopo scuola), Attività extra scolastiche di educazione ambientale	Si	Si
FAM11	9	F	Italiana	No	No	CAMP per sviluppare e valorizzare competenze STEAM, Attività extra scolastiche di educazione ambientale	Si	Si
FAM10	7	M	Italiana	No	No	Attività extra scolastiche di educazione ambientale	Si	Si

FAM09	8	M	Italiana	No	No	CAMP per sviluppare e valorizzare competenze STEAM, Servizio di attività extra scolastiche (centri estivi; laboratori linguistici e dopo scuola), Attività extra scolastiche di educazione ambientale, Attività 'Bimbi in rete'	Si	Si
FAM08	9	F	Italiana	No	No	CAMP per sviluppare e valorizzare competenze STEAM, Servizio di attività extra scolastiche (centri estivi; laboratori linguistici e dopo scuola), Attività extra scolastiche di educazione ambientale	Si	Si
FAM07	7	M	Italiana	No	No	CAMP per sviluppare e valorizzare competenze STEAM, Attività extra scolastiche di educazione ambientale	Si	Si
FAM07b	10	F	Italiana	No	No	CAMP per sviluppare e valorizzare competenze STEAM, Attività extra scolastiche di educazione ambientale	Si	Si
FAM06	11	M	Italiana	No	No	CAMP per sviluppare e valorizzare competenze STEAM, Attività extra scolastiche di educazione ambientale, Attività 'Bimbi in rete'	Si	No
FAM05	10	M	Italiana	No	No	CAMP per sviluppare e valorizzare competenze STEAM, Attività extra scolastiche di educazione ambientale	Si	Si
FAM04	10	M	Italiana	No	No	CAMP per sviluppare e valorizzare competenze STEAM, Attività extra scolastiche di educazione ambientale	Si	Si
FAM03	8	M	Italiana	No	No	CAMP per sviluppare e valorizzare competenze STEAM, Servizio di attività extra scolastiche (centri estivi; laboratori linguistici e dopo scuola), Attività extra scolastiche di educazione ambientale	Si	Si
FAM03b	11	M	Italiana	No	No	CAMP per sviluppare e valorizzare competenze STEAM, Servizio di attività extra scolastiche (centri estivi; laboratori linguistici e dopo scuola), Attività extra scolastiche di educazione ambientale	Si	Si
FAM02	9	F	Italiana	No	No	CAMP per sviluppare e valorizzare competenze STEAM, Attività extra scolastiche di educazione ambientale	Si	Si
FAM02b	8	M	Italiana	No	No	CAMP per sviluppare e valorizzare competenze STEAM, Servizio di attività extra scolastiche (centri estivi; laboratori linguistici e dopo scuola), Attività extra scolastiche di educazione ambientale	Si	Si
BLABLA09	13	F	Italiana	No	Si	Sportello BLABLALAB (bisogni educativi speciali)	Si	No
BLABLA04	6	M	Italiana	No	No	Sportello BLABLALAB (bisogni educativi speciali)	Si	No
BLABLA05	13	F	Italiana	Si	Si	Sportello BLABLALAB (bisogni educativi speciali)	Si	Si
BLABLA06	11	F	Straniera	No	Si	Sportello BLABLALAB (bisogni educativi speciali)	Si	No
BLABLA07	14	F	Italiana	Si	Si	Sportello BLABLALAB (bisogni educativi speciali)	Si	Si
BLABLA11	13	F	Italiana	No	Si	Sportello BLABLALAB (bisogni educativi speciali)	Si	No
BLABLA10	7	F	Italiana	Si	No	Sportello BLABLALAB (bisogni educativi speciali)	Si	No

Tabella 3: Scheda perimetrazione destinatari diretti (docenti) consegnata a Con i Bambini

NUMERO DI DOCENTI	POTENZIAMENTO COMPETENZE PROFESSIONALI	MONTE ORE COMPLESSIVO PREVISTO PER DESTINATARIO	NOTE (specificare attività e localizzazione)
6	si	80	Accademy

Tabella 4 Scheda perimetrazione destinatari diretti (educatori) consegnata a Con i Bambini

NUMERO DI EDUCATORI	POTENZIAMENTO COMPETENZE PROFESSIONALI	MONTE ORE COMPLESSIVO PREVISTO PER DESTINATARIO	NOTE (specificare attività e localizzazione)
15	si	80	Accademy

Tabella 5 – Gli strumenti di rilevazione utilizzati all'interno della VIS

Strumento	Somministrato a oppure compilato a:	Tempi	Tasso di risposta o numero persone partecipanti	Note
Survey (CAWI a V3 e CATI a V4) a figure educative come punto di osservazione su minori perimetrati	Educatrici	V3 ⁶⁶ e V4 ⁶⁷	6 figure educative su 6 (V3) 5 figure educative su 6 (V4)	Lo strumento ha permesso di rilevare informazioni a V3 su 25 dei 27 minori perimetrati inizialmente e su 18 dei 27 minori perimetrati a V4
Interviste telefoniche a genitori come punto di osservazione su minori perimetrati e sul nucleo familiare	Genitori	V4	4 genitori selezionati tra i genitori dei minori perimetrati	Lo strumento ha permesso di rilevare informazioni su 5 minori perimetrati
Survey a figure educative partecipanti all'Academy	Docenti, operatori/trici socio-educativi/e, operatori/trici socio-culturali	V3 e V4	3 su 6 docenti 9 su 15 docenti (V3) 1 su 6 docenti e 8 su 15 educatori (V4) ⁶⁸	
Questionario partner di progetto	Partner di progetto	V3 V4	14 su 48 (V3) 26 su 48 ⁶⁹ (V4)	
Focus group con partner di progetto	Partner di progetto	V3 e V4	21 rappresentanti del partenariato di progetto (V3) 15 rappresentanti del partenariato di progetto (V4)	
Scheda capofila	Tantintenti	V3 e V4		
Excel indicatori richiesti da Con I Bambini	Relazione finale	V1, V2, V3, V4		

⁶⁶ In modalità CAWI.

⁶⁷ In modalità CATI.

⁶⁸ Il confronto tra le due rilevazioni viene riportato nel report considerando le persone rispondenti alla rilevazione a fine attività e a due anni dalla fine delle attività. Ci sono però solo 7 persone che hanno risposto sia alla prima che alla seconda rilevazione.

⁶⁹ Il confronto tra le due rilevazioni viene riportato nel report considerando i partner rispondenti alla rilevazione a fine attività e a due anni dalla fine delle attività. Ci sono però solo 10 partner che hanno risposto sia alla prima che alla seconda rilevazione.

Tabella 6 – Effetti positivi del progetto sui minori ulteriori a quelli sugli ambiti di competenza

Ambiti di analisi	Sì, sono completamente d'accordo: questo cambiamento è avvenuto	Sì, sono abbastanza d'accordo: questo cambiamento è avvenuto solo in misura marginale	No, non sono d'accordo: questo cambiamento non era l'obiettivo dell'attività	Non so, non ho abbastanza elementi per rispondere	Totale complessivo
In generale ho osservato un effetto positivo in termini di maggiore consapevolezza delle proprie competenze e talenti e ampliamento delle proprie aspirazioni	8,00%	20,00%	12,00%	60,00%	100,00%
V3	12,00%	32,00%	20,00%	36,00%	100,00%
V4	4,00%	8,00%	4,00%	84,00%	100,00%
In generale ho osservato un effetto positivo in termini di promozione della cittadinanza attiva, della legalità e di una coscienza ambientale	0,00%	42,00%	14,00%	44,00%	100,00%
V3	0,00%	20,00%	24,00%	56,00%	100,00%
V4	0,00%	64,00%	4,00%	32,00%	100,00%
In generale ho osservato un effetto positivo in termini di promozione di abitudini e stili di vita positivi	6,00%	2,00%	8,00%	84,00%	100,00%
V3	8,00%	0,00%	16,00%	76,00%	100,00%
V4	4,00%	4,00%	0,00%	92,00%	100,00%
In generale ho osservato un effetto positivo sul benessere dei minori	20,00%	32,00%	6,00%	42,00%	100,00%
V3	20,00%	20,00%	12,00%	48,00%	100,00%
V4	20,00%	44,00%	0,00%	36,00%	100,00%
Totale complessivo	7,20%	20,00%	10,00%	62,80%	100,00%

Bibliografia e sitografia

Bibliografia

- Baldazzini, A., Ronchini, M., Venturi, P. (2022), *La cooperazione sociale in trasformazione. Luoghi, percorsi e strategie per governare il cambiamento*, Aiccon, 2022. Disponibile a questo [link](#).
- Baldazzini, A., Venturi, P. (2022), *I luoghi come infrastruttura sociale dei nuovi modelli di economia civile*, Aiccon, 2022. Disponibile a questo [link](#).
- Becattini, G. (2015), *La coscienza dei luoghi. Il territorio come soggetto corale*, Roma, Donzelli Editore.
- Cattapan, N., Battistoni, F., Venturi, P. (2018), *Chi sono i community manager? Dalle competenze alle pratiche*, CheFare, 21 giugno 2018. Disponibile a [questo link](#).
- Con i Bambini, *Orientamenti per il monitoraggio e la valutazione d'impatto*. Disponibile a [questo link](#).
- Connell, J.P., Kubisch A.C. (1998), L'Approccio della Teoria del Cambiamento applicato alla valutazione delle iniziative integrate di comunità: stato dell'arte, prospettive e problemi, in Stame N. (1998), *Classici della valutazione*, Franco Angeli, Milano.
- Consiglio Europeo (2008), *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*, 2008. Disponibile a [questo link](#).
- De Benedictis L., Miccolis S., Venturi P., Zamagni S. (2023), *La prospettiva Civile dell'impatto*, disponibile a [questo link](#).
- Del Gobbo, G., Frison, D., Galeotti, G. (2021), *Early Career Education. Strategie e prospettive di orientamento*, Pensa Multimedia, 2021.
- Demartini M., Merlino P. e Pelazza V. (2021), *Mamma, papà e conciliazione: tra diritti, strumenti e opportunità*, www.secondowelfare.it, 1 aprile 2021.
- Granata E. (2021), *Placemaker. Gli inventori dei luoghi che abiteremo*, Torino, Giulio Einaudi Editore, 2021.
- Istat, Interventi e servizi sociali dei comuni – spesa dei comuni sulla popolazione di riferimento – minori e famiglie – anni 2017, 2018, 2019
- Maino, F., De Tommaso, C., V., Diritti, S. (2021), *Occupazione femminile e opportunità di conciliazione nel biellese. Approfondimento Annuale*, OsservaBiella, 2021. Disponibile a [questo link](#).
- Maino, F., De Tommaso, C., V., Diritti, S. (2022), *I giovani nel biellese: istruzione, formazione e mercato del lavoro. Approfondimento Annuale*, OsservaBiella, 2022. Disponibile a [questo link](#).
- Maino, F., De Tommaso, C., V., Diritti, S. (2022), *Report Annuale*, OsservaBiella, 2022. Disponibile a [questo link](#).
- Ministero dell'Istruzione (2022), *Linee guida per l'orientamento*, 2022. Disponibile a [questo link](#).
- Nassim Nicholas Taleb, N. N. (2012), *Antifragile*, Il Saggiatore, 2012.
- Prandini, R., Orlandini, M. (2023), *Costruire e governance le Partnership del Social Impact Investing. Una riflessione sul Social Outcome Contract*, In Bonaga, G., Ecchia,

- G., Prandini, R., Venturi, P. 2023. *Finanza d'impatto sociale. Istituzioni, capacity building e governance per l'innovazione*. Pp. 205 - 206, 2023.
- Rago, S., Venturi, P. (2018), *Nuovo welfare: sperimentazioni in corso. Filantropia, agricoltura sociale e Dopo di Noi*, Short Paper 17/2018, Aiccon.
 - Sabel, C. F., Prandini, R. (2013), *Esperimenti di Nuova Democrazia: Tra Globalizzazione e Localizzazione*, Faculty Books, 169. Disponibile al seguente [link](#).
 - Venturi, P. (2022). *Se vuole abilitare l'impatto sociale, il digitale non può essere neutrale*, Percorsi di secondo welfare, 15 novembre 2022. Disponibile al seguente [link](#).
 - Venturi, P., *Community Intelligence*, Imminent. Disponibile a [questo link](#).
 - Venturi, P., Rago, S. (a cura di) (2015), *Dal Dualismo alla Co-Produzione. Il Ruolo dell'Economia Civile*, Atti de 'Le Giornate di Bertinoro per l'Economia Civile 2014 – Edizione XIV', Forlì, AICCON. Disponibile a [questo link](#).
 - Venturi, P., Rago, S. (a cura di) (2017), *Da Spazi a Luoghi. Proposte per una nuova ecologia dello sviluppo*, atti de "Le Giornate di Bertinoro per l'Economia Civile 2016", Forlì, AICCON.
 - Venturi, P., Zandonai, F. (2019), *Dove. La dimensione di luogo che ricomponne impresa e società*, Milano, Egea
 - Venturi, P., Zandonai, F. (2021), *Neomutualismo. Ridisegnare dal basso competitività e welfare*, EGEA, 2021.

Sitografia

- Atti de 'Le giornate di Bertinoro per l'Economia Civile', Aiccon <https://www.legiornatedibertinoro.it/atti/>
- BorgoUrbanLab <https://www.fondazionecribiella.it/bando-armonia-2022-progetti-borgo-urban-lab>
- Cascina OREMO <https://cascinaoremo.it/>
- Cissabo <http://www.cissabo.org/>
- Fuoridiclasse <https://tantintenti.org/fuori-di-classe/>
- Fuoriluogo Kids&Young <https://www.fuoriluogobiella.it/>
- Iris <https://www.consorziouris.net/home>
- Muse alla Lavagna <https://www.fondazionecribiella.it/museallalavagna>
- OpenPolis, povertà educativa <https://www.openpolis.it/cosa/poverta-educativa/>
- OsservaBiella <https://www.osservabiella.it/>
- OutEduCamp https://www.oasizegna.com/it/progetto/oasi-zegna-outer-educampus_9199.html
- Reshape <https://www.fondazionezegna.org/progetti/reshape/>
- Sisform, Osservatorio sul Sistema Formativo Piemontese, <https://www.sisform.piemonte.it/>
- Skilland <https://www.skilland.it/>
- Una comunità verso il cambiamento <https://www.comune.biella.it/news/presentato-progetto-una-comunita-verso-cambiamento>

- Want to BI <https://www.fondazionecribiella.it/want-to-bi>



aiccon

Research Center

P.le della Vittoria, 15
47121 Forlì (FC)

@aicconnonprofit
www.aiccon.it