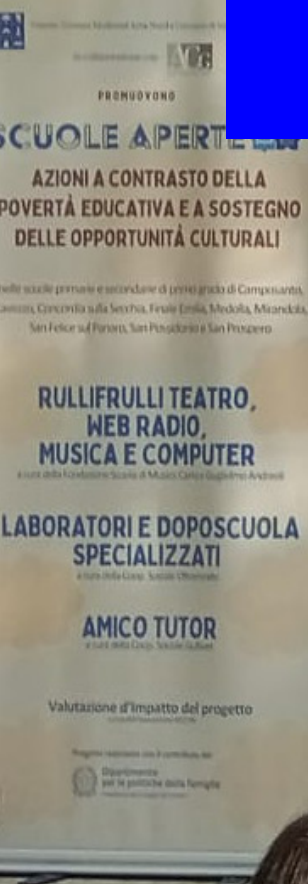


Il valore del progetto Scuole Aperte

Report di
valutazione
del progetto



Scuole Aperte

Report di valutazione del progetto

Allegato MOD 3

aiccon

research center

AICCON

c/o Scuola di Economia e Management

Università di Bologna, sede di Forlì

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

ecofo.aiccon@unibo.it

Sommario

Introduzione.....	3
Nota metodologica.	5
La Catena del Valore Ecologico dell’Impatto.	8
1.Analisi del contesto: il problema.....	9
2.Analisi del contesto: le risorse.	11
3.Le azioni progettuali.	14
4.Le realizzazioni del progetto.....	16
5.I cambiamenti che il progetto ha contribuito a generare.	17
6.Gli obiettivi trasformativi.	23
Il contributo agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile.	25

Introduzione

Il presente report intende sintetizzare il **percorso di valutazione di impatto sociale** che ha coinvolto il progetto “**Scuole Aperte**” realizzato **da marzo 2024 a giugno 2025** e promosso da un ecosistema di organizzazioni: l’Unione dei Comuni Modenesi Area Nord (UCMAN)¹, il Comune di Mirandola, la Fondazione Scuola Di Musica Carlo e Guglielmo Andreoli, le Scuole primarie e secondarie di primo grado del territorio, la Cooperativa sociale Gulliver e la Cooperativa Sociale Oltremodo. Il progetto è stato finanziato dal Dipartimento per le politiche della famiglia attraverso il bando “Educare in comune” che si proponeva di finanziare azioni di contrasto alla povertà educativa e di sostegno delle opportunità culturali nel territorio.

Nello specifico il progetto ha previsto una pluralità integrata di interventi che vanno dai **laboratori musicali e doposcuola specializzati** e per ragazzi e ragazze tra i **10 e 14 anni** ad attività laboratoriali e di gruppo su tematiche di loro interesse. Inoltre è prevista anche un’azione di **accompagnamento con giovani tutor** per minori delle scuole primarie e secondarie di primo grado. Queste azioni mirano a **potenziare le opportunità educative ed aggregative**, anche in orario extra-scolastico, a **valorizzare interessi e attitudini**, stimolando l’**emersione dei desideri** dei/le partecipanti, e a **migliorare l’azione della comunità educante in contrasto alle situazioni di vulnerabilità economica ed emarginazione sociale**.

“Scuole Aperte” vuole essere un’opportunità concreta per **contrastare la solitudine**, promuovendo al contempo **resilienza, autonomie e competenze di cittadinanza attiva** tra i più giovani.

Il presente report intende dare evidenza delle attività progettuali realizzate, avendo come riferimento un duplice obiettivo: da un lato, quello di **rendicontare l’operato alle diverse categorie di portatori di interesse** del progetto, a partire dalla comunità di riferimento e dal soggetto finanziatore, in un’ottica di trasparenza e responsabilità nei loro confronti; dall’altro, si configura come uno **strumento strategico per alimentare un processo di apprendimento e miglioramento continuo**, contribuendo ad un eventuale **riorientamento delle azioni e dei processi decisionali a queste legati sulla base delle evidenze** emerse dalla valutazione.

La struttura del report viene sviluppata mediante l’impiego della cd. **Catena del Valore Ecologico dell’Impatto (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 o meno**. A **partire dall’analisi del contesto** territoriale di riferimento del progetto, l’organizzazione individua i livelli di relazione in essere con altre organizzazioni e la comunità di riferimento, e l’ammontare di risorse di varia natura da questi apportate (il cd. **ecosistema relazionale**), e 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 di impatto, se pur 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, i dati e le evidenze di valutazione più rilevanti verranno riconnessi con gli **Obiettivi dell’Agenda ONU 2030 per lo Sviluppo Sostenibile** e relativi target, 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 dell’ecosistema realizzano una pluralità di azioni e possono avere un controllo sulle connesse realizzazioni nel breve periodo (output)**. Tali esiti potranno quindi influenzare **cambiamenti** sul medio termine (*outcome*), e questi ultimi contribuire agli obiettivi di impatto precedentemente definiti. Infine, anche mediante l’**osservazione di eventuali “inattesi”** che frequentemente caratterizzano i progetti nei loro meccanismi trasformativi e generativi spesso non lineari, le evidenze del processo valutativo costituiscono patrimonio informativo in grado di riorientare le azioni in un’ottica di maggiore efficacia.

¹ Comuni di Camposanto, Cavezzo, Concordia sulla Secchia, Finale Emilia, Medolla, Mirandola, San Felice sul Panaro, San Possidonio, San Prospero.

Nota metodologica

Come già accennato la **metodologia ideata da AICCON**² articola la valutazione partendo da una riflessione a livello di contesto per poi focalizzarsi sulle vere e proprie attività oggetto di valutazione, osservate nella loro dimensione ecosistemica e relazionale, attraverso la co-costruzione della **Catena del Valore Ecologico dell'impatto**, che mutua alcuni elementi concettuali dalla cd. **Teoria del Cambiamento** (*Theory of Change - ToC*)³. Sulla base dei contenuti declinati all'interno di questo strumento, si sviluppa un set di indicatori quali-quantitativi rilevanti e adeguati rispetto agli obiettivi valutativi stabiliti coerentemente alla tipologia di attività oggetto di analisi. Questa metodologia si colloca nella classificazione degli approcci di valutazione riconosciuta in letteratura⁴ all'interno della famiglia dei **modelli che si focalizzano sul processo** e integra, inoltre, un orientamento partecipativo del percorso valutativo testimoniato dal **workshop di co-costruzione del framework di valutazione** svolto insieme allo staff di progetto e con gli stakeholder di riferimento, mediante momenti di confronto e scambio.

Si sottolinea che le tempistiche di rendicontazione e la consegna del presente report non permette davvero di arrivare a “catturare” l'impatto e a delle vere e proprie evidenze e conclusioni su questo; questo perché appunto per definizione, come approfondito in seguito, l'impatto ha a che fare con un orizzonte temporale di lungo periodo che di fatto inizia alla fine delle attività progettuali, ovvero della scadenza rendicontativa data per il presente documento. È quindi possibile osservare, far emergere e restituire elementi ed evidenze utili a identificare l'orientamento all'impatto del progetto e non il suo impatto osservato.

In figura 1 è stato sintetizzato a sinistra il **percorso di accompagnamento** realizzato con le organizzazioni partner e stakeholder di riferimento, mentre a destra sono sintetizzati gli **strumenti principali che sono stati utilizzati per la valorizzazione degli indicatori** e per la **raccolta delle evidenze incluse in questo report**.

² Per un maggiore approfondimento si rimanda a De Benedictis, L., Miccolis, S., Venturi, P., Zamagni, S. (2023), “La prospettiva civile dell'impatto sociale”, Aiccon Position Paper, disponibile al link: <https://www.aiccon.it/pubblicazione/la-prospettiva-civile-impatto-sociale/>

³ 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.

⁴ Per un maggiore approfondimento si rimanda a: Bengo, I., Arena, M., Azzone, G., Calderini, M. (2015), “Indicators and metrics for social business: a review of current approaches”, *Journal of Social Entrepreneurship*, 7(1), pp. 1-24 e Stern E. (2016), *La valutazione di impatto –Una guida per committenti e manager* preparata per Bond, Milano, FrancoAngeli.

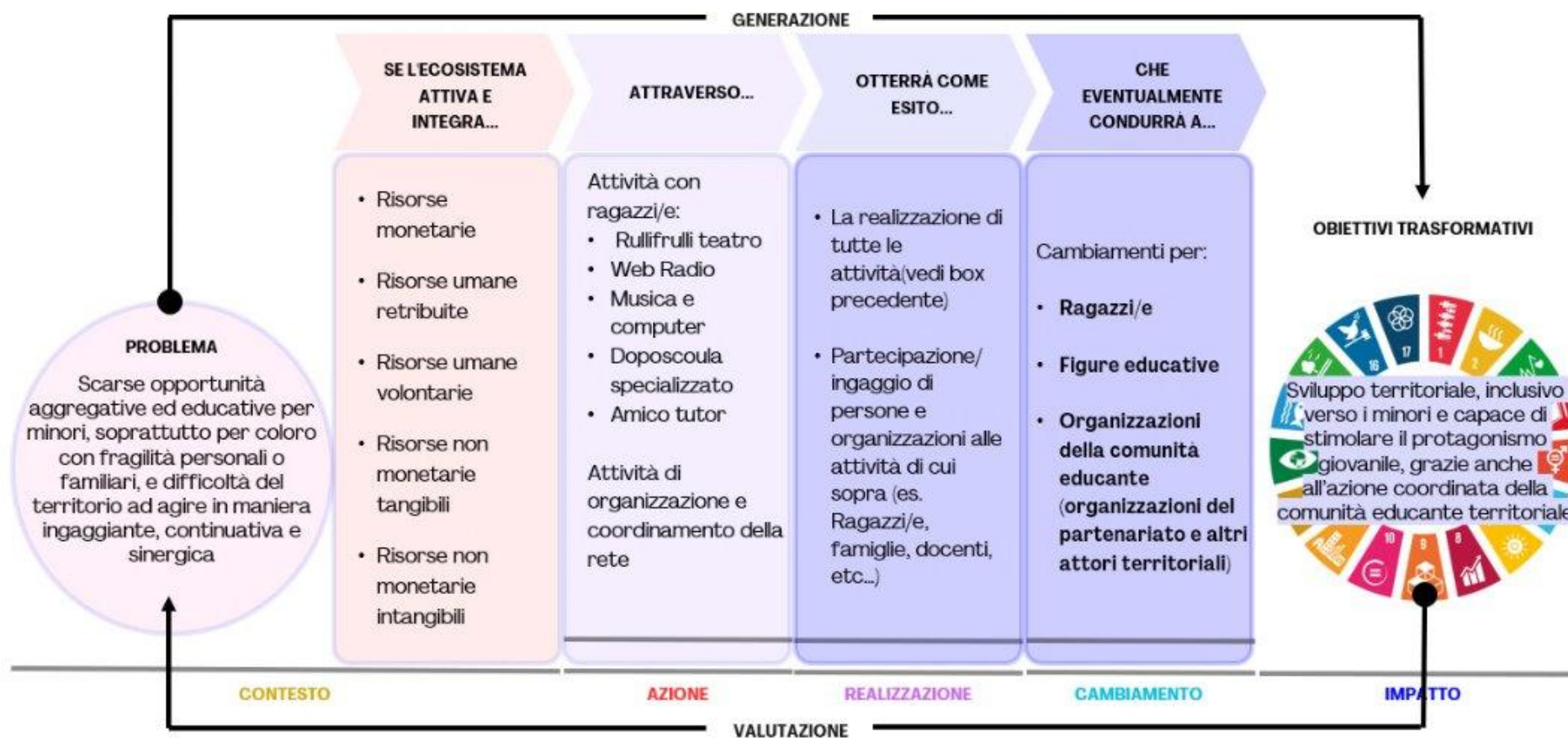


Fig. 1 – Il percorso di accompagnamento e gli strumenti di rilevazione.

La Catena del Valore Ecologico dell'Impatto

Come anticipato, il processo di valutazione si è sviluppato a partire dalla co-costruzione della CVEI assieme agli stakeholder di riferimento. Tale strumento, rappresentato nella figura 2, consente di analizzare e sintetizzare il processo di creazione del valore del progetto, rappresentando un mezzo narrativo che mira ad illustrare i passaggi essenziali per comprendere in che modo le organizzazioni coinvolte nel progetto hanno voluto perseguire gli obiettivi di impatto a partire dall'analisi di contesto.

Fig. 2 – Catena del Valore Ecologico dell'Impatto del progetto “Scuole Aperte”



1. Analisi del contesto: il problema



Rispetto al **contesto** di riferimento, le organizzazioni hanno individuato il problema su cui orientare le proprie azioni progettuali nella **assenza di opportunità aggregative ed educative per i/le minori del territorio**, soprattutto per coloro con **fragilità**. A questo, si affianca una **difficoltà del territorio ad agire in maniera ingaggiante, continuativa e sinergica**.

Il territorio dell'**Unione dei Comuni Modenesi Area Nord (UCMAN)** comprende nove Comuni della Bassa Modenese; si tratta di un'area prevalentemente rurale, caratterizzata da una **diffusa presenza di piccoli centri abitati** e che è stata messa alla prova da eventi traumatici come il **sisma del 2012** e, più recentemente, dalla **pandemia da Covid-19**, che avevano già imposto alle istituzioni educative del territorio di lavorare in rete per contrastare i danni sociali e culturali a carico delle fasce più deboli. Questi eventi hanno senza dubbio inciso sulla qualità della vita delle famiglie e in particolare sulle **opportunità educative ed espressive delle ragazze e dei ragazzi**, acuendo

situazioni di fragilità già esistenti: **dispersione scolastica, povertà educativa, difficoltà relazionali e isolamento sociale**.

Il territorio dell'**UCMAN** conta una **popolazione scolastica dai 6 ai 14 anni di oltre 6.400 alunni**⁵. Le istituzioni scolastiche rilevano che a seguito dell'emergenza sanitaria da Covid-19 **la frequenza discontinua e l'aumento dell'isolamento sociale coinvolgono almeno il 10% degli alunni della fascia 10-14 anni**⁶. Tali effetti sono particolarmente negativi tra i minori già in condizione di svantaggio e vulnerabilità (in condizione di povertà, con disabilità, con fragilità familiari). Per questo motivo i partner di progetto si sono attivati per potenziare le opportunità educative ed aggregative dei ragazzi tra i 10 e i 14 anni, per intercettare i bisogni dei ragazzi valorizzando i loro interessi e offrendo occasioni di coinvolgimento e responsabilizzazione e per offrire una risposta di comunità ai bisogni dei ragazzi e delle ragazze del territorio.

La possibilità di far emergere i propri desideri e di aspirazioni, infatti, è legata alle condizioni di partenza dei minori, materiali e non, e alle opportunità offerte dalla comunità educante. In questo senso a livello nazionale, nel 2022, l'Italia risulta uno dei Paesi dell'Unione Europea con la percentuale più alta di **minori a rischio povertà o esclusione sociale**, corrispondente al 28,5% contro la media europea del 24,7%⁷. La **povertà materiale** è una delle cause determinanti della **povertà educativa**⁸ e ne risulta che i nuclei familiari svantaggiati dal punto di vista socio-economico faticano ad accedere ai servizi e a far fronte ai bisogni educativi dei/le minori, specialmente quando si tratta di minori con **disturbi dell'apprendimento** o con bisogni educativi speciali. La **povertà educativa** è anche pesantemente influenzata dalla **mancanza di opportunità – scolastiche ed extrascolastiche – offerte dal contesto territoriale**. Infatti, le aree dove la povertà minorile è più accentuata e le famiglie affrontano le maggiori difficoltà economiche, sono anche quelle in cui anche le scuole e i servizi educativi sono "più poveri", non riuscendo così a contrastare l'impatto delle disuguaglianze socioeconomiche familiari⁹.

Secondo l'indice di Save the Children l'**Emilia-Romagna si conferma tra le regioni più virtuose in termini di accesso alle opportunità educative**, posizionandosi tra le prime regioni in Italia, grazie a indicatori come la copertura dei nidi pubblici, la partecipazione ad attività teatrali e la pratica sportiva. **Tuttavia, il tempo pieno è garantito in meno del 10% delle classi**, collocando la regione al penultimo posto a livello nazionale. La scarsa diffusione del tempo pieno rappresenta un limite rilevante, in quanto rappresenta uno strumento fondamentale per prevenire e contrastare la dispersione scolastica, favorendo l'inclusione, migliorando il supporto allo studio e ampliando le opportunità educative extra-scolastiche per tutti, in particolare per i minori in situazione di fragilità.

⁵ Dati provenienti dall'analisi di contesto da formulario di progetto consegnato in fase di candidatura; non è specificata la fonte

⁶ Dati provenienti dall'analisi di contesto da formulario di progetto consegnato in fase di candidatura; non è specificata la fonte

⁷ Eurostat, "EU statistics on income and living conditions", EU-SILC, 2022. Disponibile a questo

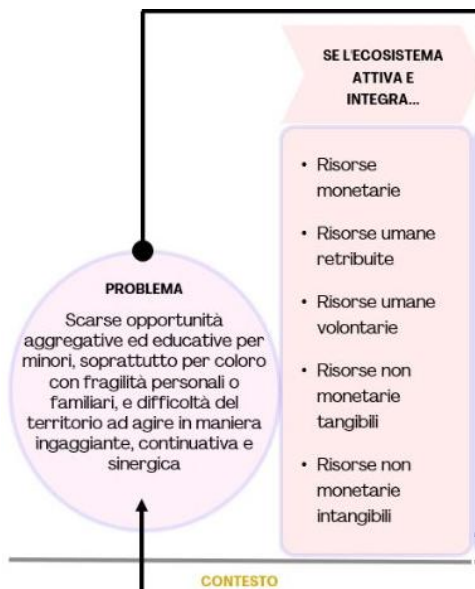
link: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/european-union-statistics-on-income-and-living-conditions>.

⁸ Save the Children, "La Lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia", 2014. Disponibile a questo link: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>.

⁹ Save the Children, "Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana", 2022. Disponibile a questo link: <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/alla-ricerca-del-tempo-perduto.pdf>.

Proprio a partire dalle considerazioni evidenziate sul contesto territoriale, il progetto “Scuole Aperte” ha individuato quindi degli **obiettivi di impatto sul lungo periodo** perseguiti a livello di comunità educante e con un’ottica territoriale, da iniziative per aumentare le opportunità offerte a ragazzi/e contrastare dispersione scolastica e povertà educativa. Tutto questo per affrontare le situazioni di disagio ed emarginazione sociale presenti, cercando di **rendere i ragazzi e le ragazze co-costruttori del loro futuro** e allo stesso **tempo responsabilizzando la comunità educante a concorrere consapevolmente e responsabilmente al benessere e alla crescita dei minori**.

2. Analisi del contesto: le risorse



In questa sezione si vuole dare evidenza rispetto al totale delle **risorse** di varia natura attivate ed impiegate per la realizzazione del progetto.

L'ammontare delle **risorse monetarie** erogate attraverso il contributo del bando "Educare in comune" è pari a euro 270.000. Inoltre sono state impiegate **risorse umane retribuite**, tra cui docenti della Fondazione Scuola di Musica, personale della Cooperativa Oltremodo oltre che professionisti esperti esterni. Per quanto riguarda l'utilizzo di **risorse non monetarie tangibili**, si evidenzia come le scuole abbiano co-finanziato il progetto mediante la **fornitura di attrezzature informatiche e materiali** necessari alla realizzazione delle azioni; infine tutte le **attività si sono svolte sia nei locali scolastici sia in spazi comunali messi a disposizione**.

L'identità e l'efficacia del progetto "Scuole Aperte" sono state fortemente determinate dalla **dimensione relazionale** che lo ha caratterizzato fino dalla fase di avvio. Le azioni promosse, infatti, si sono integrate in un ecosistema territoriale ricco e diversificato, attivando un dialogo costante con una pluralità di attori.

Questi aspetti sono importanti perché, secondo i principi dell'Economia Civile, assumiamo che la trasformazione in termini di impatto agita da una singola organizzazione sarebbe assente o "diversa", rispetto a quella che andremo ad osservare in termini di ampiezza e profondità, se non ci fosse l'interazione e la cooperazione con altri soggetti. A questo proposito l'ecosistema relazionale rappresenta una **sintesi che identifica la varietà e l'intensità dei livelli di coinvolgimento e di risorse¹⁰ della rete di soggetti eterogenei che influenzano e/o sono influenzati (stakeholder)** dalle attività del progetto, rispettivamente a inizio (figura 3) e fine progetto (figura 4).

¹⁰ Nel livello "Informazione e consultazione" sono state identificate le organizzazioni che vengono informate e consultate rispetto ai contenuti progettuali. Le organizzazioni indicate nel livello di "Co-progettazione" sono gli stakeholder che partecipano alla progettazione e/o ideazione dei contenuti e/o delle modalità di realizzazione delle attività. Le organizzazioni indicate nella "Co-produzione" sono gli stakeholder che partecipano alla realizzazione delle attività, ovvero che ne permettono con un ruolo attivo – diverso dalla semplice partecipazione – l'implementazione e/o erogazione. Infine, Le organizzazioni indicate nella "Co-gestione" sono gli stakeholder che partecipano al processo decisionale e di gestione delle attività progettuali con un ruolo strategico lungo tutto il corso delle attività e non solo nella fase iniziale e/o di realizzazione. Inoltre, nella visualizzazione degli ecosistemi relazionali di inizio e fine progetto sono evidenziate le risorse apportate dagli stakeholder: risorse monetarie, risorse umane retribuite, risorse umane volontarie, risorse non monetarie tangibili (uffici, spazi, ecc.), risorse non monetarie intangibili (know-how, network, ecc.).

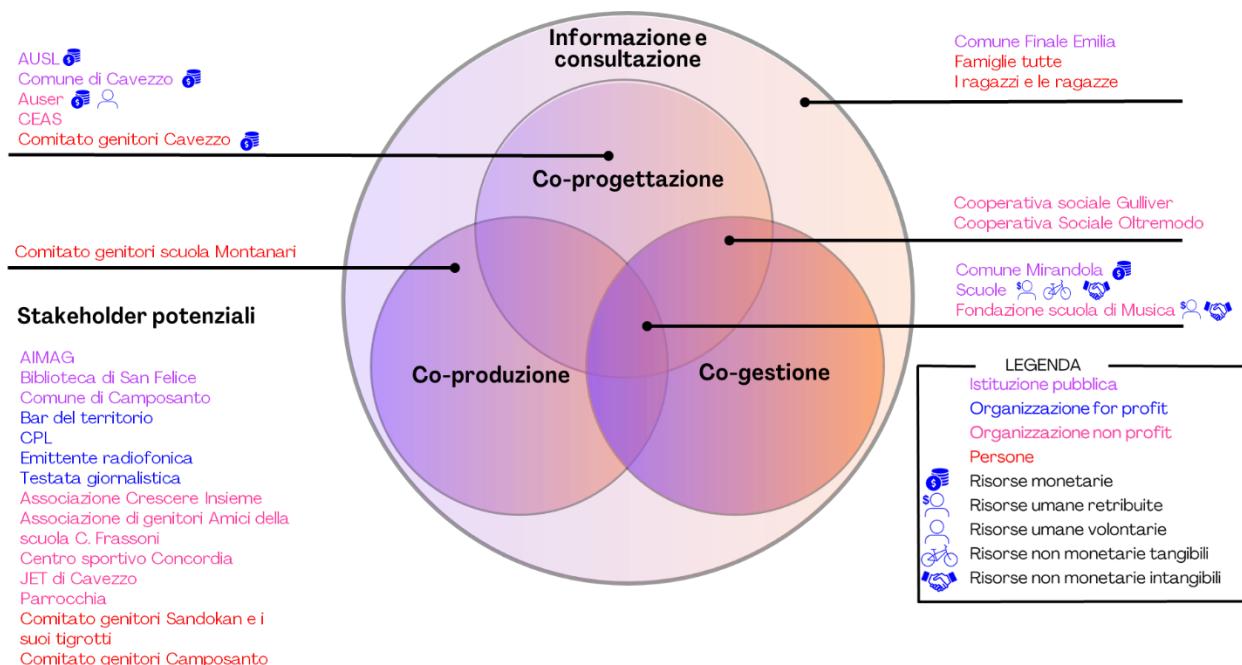


Fig. 3 – Ecosistema relazionale di inizio progetto

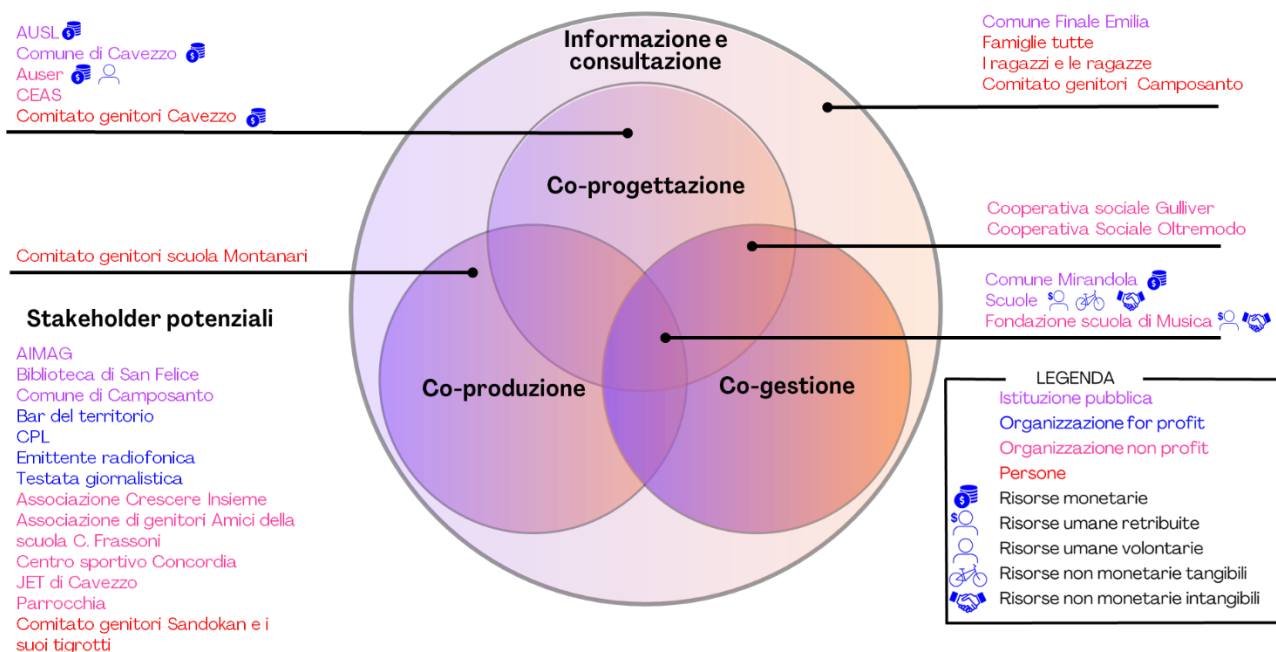


Fig. 4 – Ecosistema relazionale di fine progetto

La rappresentazione grafica in figura 5 evidenzia la presenza o meno di un'**evoluzione qualitativa e quantitativa delle relazioni tra stakeholder** all'interno dell'ecosistema durante il progetto. In particolare, non è stata registrata un'evoluzione nell'intensità di relazione con soggetti già presenti nell'ecosistema, ma si rileva un incremento nel numero di soggetti all'interno dell'ecosistema: un nuovo attore è stato informato e consultato circa le attività di progetto. Le **risorse mobilitate sono rimaste sostanzialmente invariate tra inizio e fine progetto**, confermando una stabilità dell'impegno dei attori coinvolti. Questo suggerisce come il progetto sia principalmente riuscito a valorizzare e rafforzare forme di relazione e collaborazione già esistenti, piuttosto che generarne di nuove.

In prospettiva, tale scenario evidenzia aree di sviluppo per il futuro: il consolidamento di tale rete e il coinvolgimento di nuove organizzazioni e persone, oltre che la mobilitazione di nuove risorse, potrà potenziare le competenze, rafforzando così le azioni progettuali. Questo potrà contribuire a generare cambiamenti e impatti maggiori, incidendo sulla capacità del territorio di offrire risposte educative complementari e integrate, in grado di costruire una comunità educante.

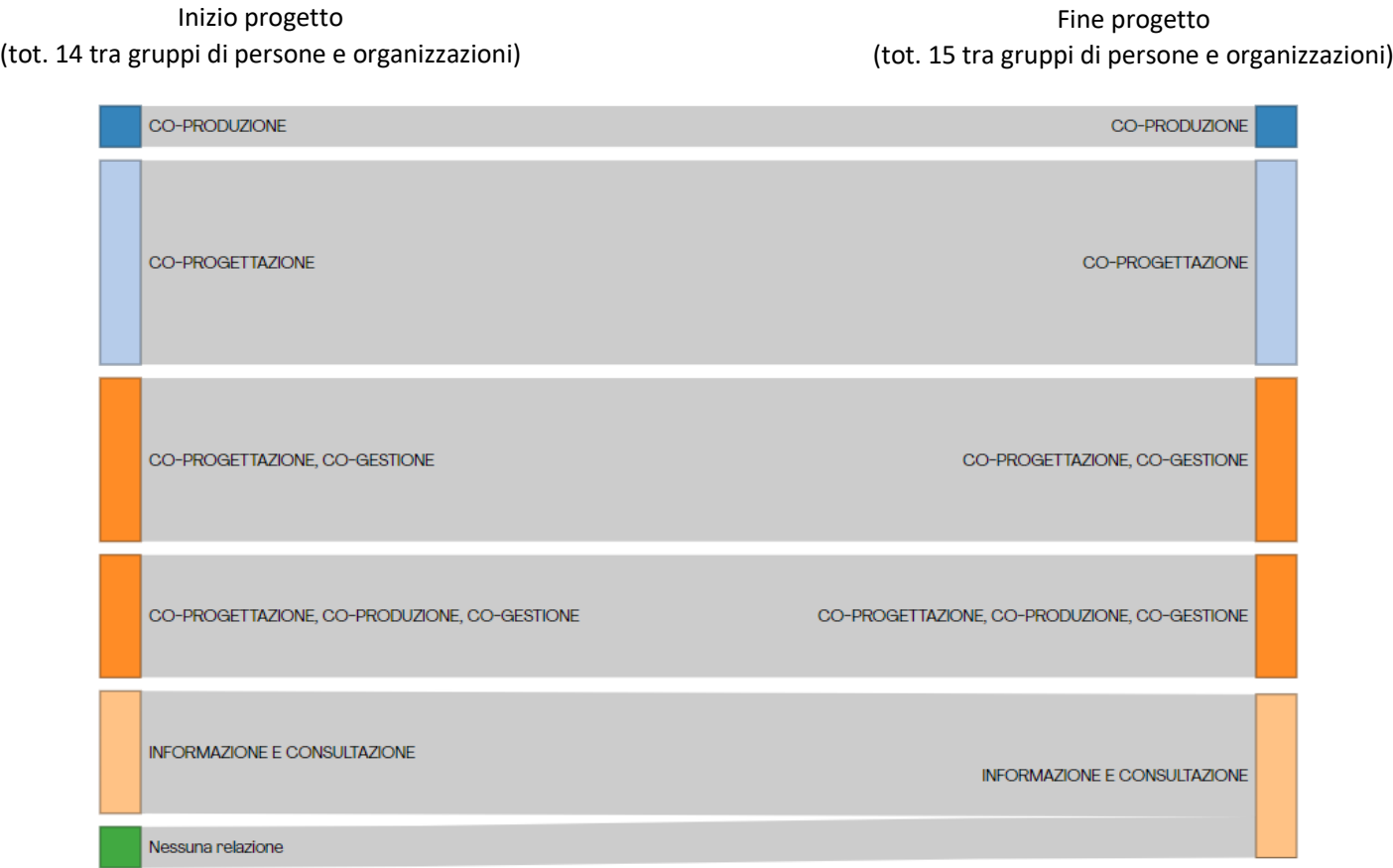
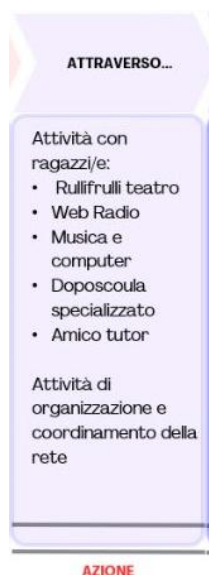


Fig. 5 – Il cambiamento delle intensità delle relazioni nell’ecosistema relazionale tra inizio e fine progetto

3. Le azioni progettuali



In questa sezione sono sintetizzate le **azioni** che configurano la struttura del progetto, realizzate per rispondere in maniera **integrata** alle criticità rilevate nel contesto territoriale di riferimento. Il percorso progettuale ha previsto, in modo coordinato, l'attivazione di interventi specifici che hanno coinvolto i diversi partner di progetto, garantendo così un approccio ecosistemico e mirato. Come già evidenziato, **le attività si sono svolte sia nei locali scolastici sia in spazi comunali messi a disposizione**. Questi luoghi hanno offerto ai ragazzi ulteriori **occasioni di incontro, studio e relazione in contesti informali**. Le iscrizioni alle singole attività si sono orientate tenendo conto degli interessi e dei bisogni degli studenti, con particolare attenzione a chi presentava situazioni di maggiore fragilità. Le famiglie sono state coinvolte fin dall'inizio dell'anno scolastico.

Di seguito si riportano **sinteticamente le azioni realizzate**:

Rulliffrulli Teatro

Il progetto ha coinvolto le classi quinte della scuola primaria di Mirandola e le scuole secondarie di primo grado dei comuni dell'Unione, proponendo laboratori integrati di musica e teatro. I ragazzi hanno costruito strumenti con materiali di riciclo, composto brani musicali, scritto e messo in scena uno spettacolo. Ogni laboratorio, articolato in 15 incontri pomeridiani da due ore, si è concluso con una rappresentazione aperta a famiglie e compagni. Hanno partecipato fino a 40 studenti per sede,

con la guida di docenti della Fondazione Scuola di Musica ed esperti teatrali. Le attività si sono svolte nel corso di dodici mesi.

Web Radio

Nelle scuole medie di nove comuni sono state attivate web radio scolastiche, dove gli studenti hanno realizzato e trasmesso podcast, interviste, musiche originali e contenuti didattici. Le web radio sono state anche uno strumento di comunicazione per iniziative culturali locali. L'attività ha coinvolto intere classi e i loro docenti. Sono stati previsti 32 interventi a cura della Fondazione Scuola di Musica e momenti di formazione per il personale scolastico.

Musica e Computer

Sono stati attivati laboratori nelle scuole medie per comporre musica digitale, ascoltare e pubblicare brani originali su piattaforme online. Ogni sede è stata dotata di attrezzature tecnologiche per la produzione musicale. Le attività, condotte da docenti della Fondazione Scuola di Musica, hanno previsto 32 incontri in dodici mesi, con gruppi fino a 25 partecipanti.

Doposcuola Specializzato

Destinato a studenti con DSA e BES delle quinte primarie e delle scuole medie, ha offerto un supporto mirato per sviluppare strategie di studio personalizzate e materiali compensativi. L'azione si è composta delle seguenti attività:

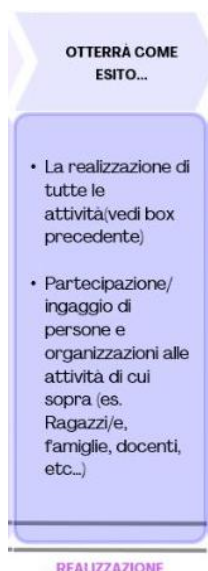
1. Laboratori di avviamento e/o potenziamento del metodo di studio
2. Laboratori per la preparazione dell'esame di scuola secondaria di primo grado
3. Laboratori per il passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado
4. Attività formativa e di sensibilizzazione per le famiglie
5. Attività formativa rivolta ai docenti
6. Doposcuola specialistico

L'iniziativa, segnalata dagli insegnanti e gestita da personale specializzato, ha previsto 28 laboratori durante l'anno scolastico su aree specifiche come comprensione del testo, matematica e lingue straniere; 1 percorso di formazione per i docenti e 1 dopo scuola specializzato.

Amico Tutor

Giovani diplomati, laureati o ex studenti hanno affiancato i ragazzi più fragili (con disabilità, DSA, situazioni familiari difficili o frequenze irregolari), offrendo sostegno nell'apprendimento, nella partecipazione alle attività e nella relazione con i pari. Il tutoraggio, realizzato in accordo con docenti e operatori della Fondazione, ha totalizzato 2.290,25 ore complessive.

4. Le realizzazioni del progetto



Le attività si sono svolte regolarmente nell'arco dei mesi previsti, coinvolgendo attivamente minori, docenti, educatori e tutor, e distribuendosi sia negli spazi scolastici che in ambienti comunali messi a disposizione dagli enti locali, in modo da offrire ai partecipanti un'ampia varietà di contesti educativi formali e informali. Ogni sede, infatti, ha rappresentato non solo un punto di erogazione delle attività, ma un presidio di relazioni e riconoscimento reciproco, in cui gli adulti educanti e i minori hanno potuto coabitare in forme nuove, più paritarie, inclusive e sperimentali.

Complessivamente, il numero delle **presenze totali registrate** è stato di **1.862**, le classi coinvolte sono state 150 da 11 plessi scolastici¹¹ di 9 Comuni dell'Unione, i **laboratori avviati 98** per un totale di **3.759 ore di attività svolte**. Le scuole con maggiore partecipazione registrata (oltre 200 presenze) sono state quelle di Cavezzo, San Felice, Finale Emilia, Medolla e Concordia, come riportato dalla tabella 1.

Nel dettaglio, il laboratorio **Rullifrulli Teatro** ha registrato una partecipazione di 423 presenze di bambini/e e ragazzi/e, suddivisi su diverse sedi

scolastiche, e articolato in 21 laboratori (ogni laboratorio prevedeva 15 incontri) per 596 ore di attività. Le **Web radio** scolastiche hanno visto coinvolte intere classi nella produzione e diffusione di contenuti audio originali, per un totale di 412 presenze partecipanti e 24 laboratori avviati per 574 ore.

I laboratori di **Musica e Computer**, invece, hanno avuto una programmazione di 17 laboratori e 388 ore per 480 presenze. Parallelamente, il **Doposcuola Specializzato**, che ha rappresentato un'azione mirata per minori con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), ha offerto un percorso personalizzato realizzato in 21 laboratori e 412 ore per 237 presenze.

Infine, l'azione **Amico Tutor** ha rappresentato un elemento trasversale a tutte le altre attività, attivando una rete di giovani tutor, ex studenti o neolaureati, che hanno accompagnato i ragazzi più fragili nei diversi percorsi. Le 9 attivazioni di tutoraggio – un/a tutor per comune - hanno totalizzato 2.290 ore complessive (di cui 166 ore per percorsi individualizzati) per 148 presenze di ragazzi e ragazze.

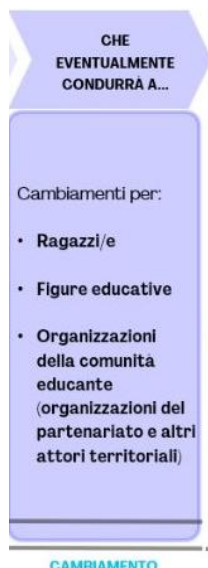
Le attività sono state realizzate con il coinvolgimento di almeno **37 figure educative**, tra cui docenti della Fondazione Scuola di Musica, personale della Cooperativa Oltremodo oltre che professionisti esperti esterni.

Scuola	Numero presenze totali
Cavezzo	279
San Felice	262
Finale Emilia	261
Medolla	256
Concordia	223
San Possidonio	181
Direzione Didattica	161
Scuola Media Mirandola	111
Camposanto	93
Massa Finalese	29
Giannone di IC San Felice	6
Totale	1862

Tab. 1. Numero presenze suddivise per scuola

¹¹ Direzione didattica Mirandola; Scuola secondaria di primo grado Francesco Montanari Mirandola; Istituto comprensivo Sergio Neri Concordia sulla Secchia e San Possidonio; Istituto comprensivo Giacomo Masi Cavezzo; Istituto comprensivo San Prospero e Medolla; Istituto comprensivo San Felice sul Panaro e Camposanto; Istituto comprensivo Elvira Castelfranchi Finale Emilia e Massa Finalese.

5. I cambiamenti che il progetto ha contribuito a generare



Come anticipato in introduzione, le pluralità di interventi che l’ecosistema di organizzazioni ha realizzato nell’ambito del progetto hanno influenzato, sul medio termine, alcuni **cambiamenti** (*outcome*) nelle condizioni delle persone e sulle organizzazioni.

L’analisi degli *outcome* ha infatti permesso di evidenziare i cambiamenti generati dal progetto “Scuole Aperte” sia a livello individuale – tra i/le minori partecipanti – sia tra le figure educative coinvolte, con ricadute significative anche sul piano comunitario e relazionale. L’utilizzo combinato di strumenti quantitativi (questionari somministrati a ragazzi/e e figure educative) e qualitativi (focus group finale) ha consentito di osservare una trasformazione complessa e multilivello nelle condizioni dei beneficiari, in linea con gli obiettivi di impatto del progetto.

Minori beneficiari/e

Per quanto riguarda i minori, il **questionario somministrato a 570 ragazzi e ragazze**¹² ha cercato di cogliere l’influenza che il progetto ha avuto su **benessere e inclusione dei minori e delle minori coinvolti/e**, analizzando le seguenti sotto-dimensioni:

Acquisizione e sviluppo di competenze	Maggiori e migliori opportunità sociali e culturali	Miglioramento del benessere scolastico
• Life skills emotive • Life skills relazionali • Life skills cognitive • Autostima	• Qualità del tempo extra-scuola • Aumento delle proposte culturali	• Qualità della relazione all’interno della classe • Strategie per l’apprendimento • Stress scolastico

Tab. 2 – Sotto-dimensioni di analisi relative a minori

I miglioramenti più significativi sono stati rilevati rispetto alle **life skills**. La maggior parte dei rispondenti, infatti, ha dichiarato di aver acquisito o rafforzato competenze emotive, come la consapevolezza di sé, la gestione delle emozioni e competenze relazionali, manifestando una maggiore capacità di interazione. In particolare, il **66,5% dei minori** ha dichiarato di essere **migliorato molto o abbastanza nella capacità di stare in gruppo (life skills relazionali)**, e il **52,1%** ha riportato un **miglioramento nella risoluzione di problemi (life skills cognitive)**. Anche sul piano dell’autostima, il **51,9%** dei rispondenti ha affermato di **credere di più in sé stesso grazie al progetto** e il **54,8%** di essere **migliorato molto o abbastanza nel riconoscere e comunicare quello che prova, ovvero nelle life skills emotive**.

¹² È da evidenziare che nei questionari, per una questione di privacy, non è stato possibile tracciare i minori con un codice univoco, di conseguenza non è possibile collegare la quantificazione dell’output con la quantificazione dell’outcome.

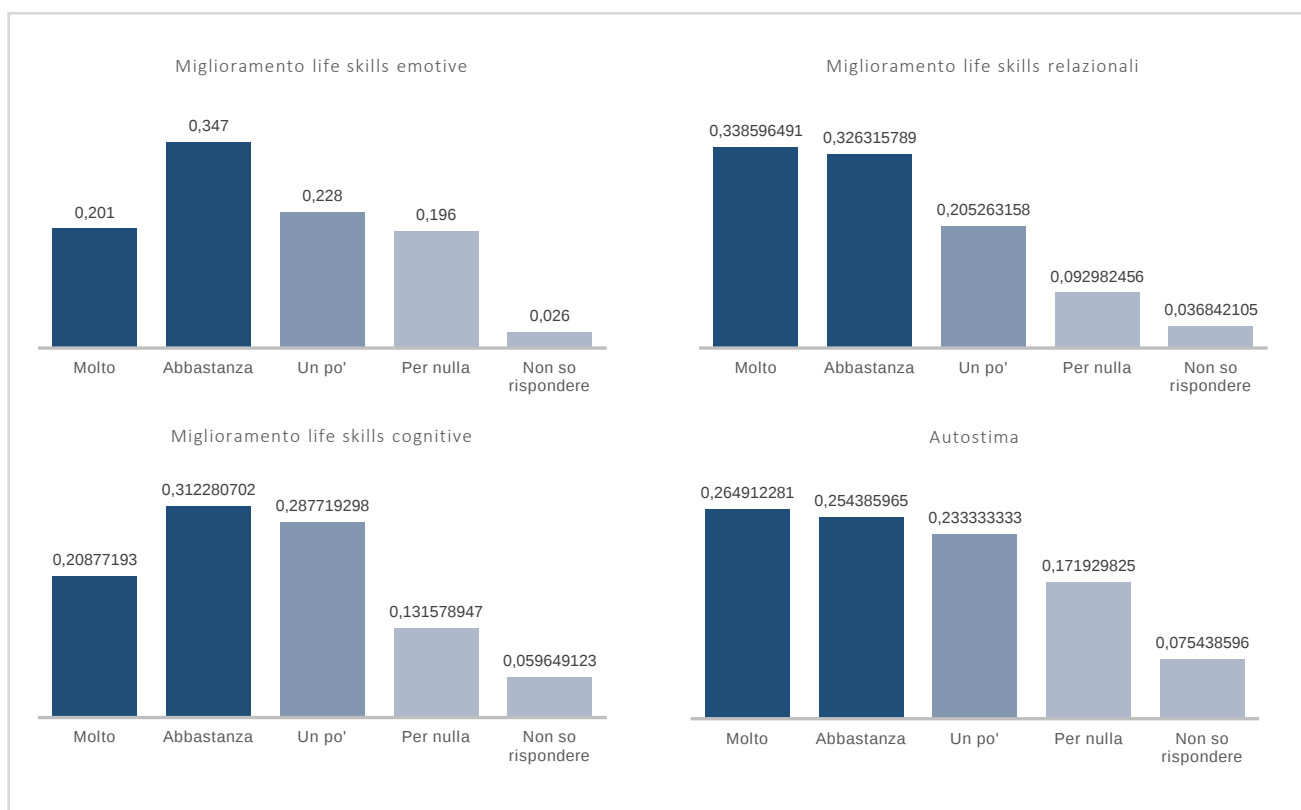
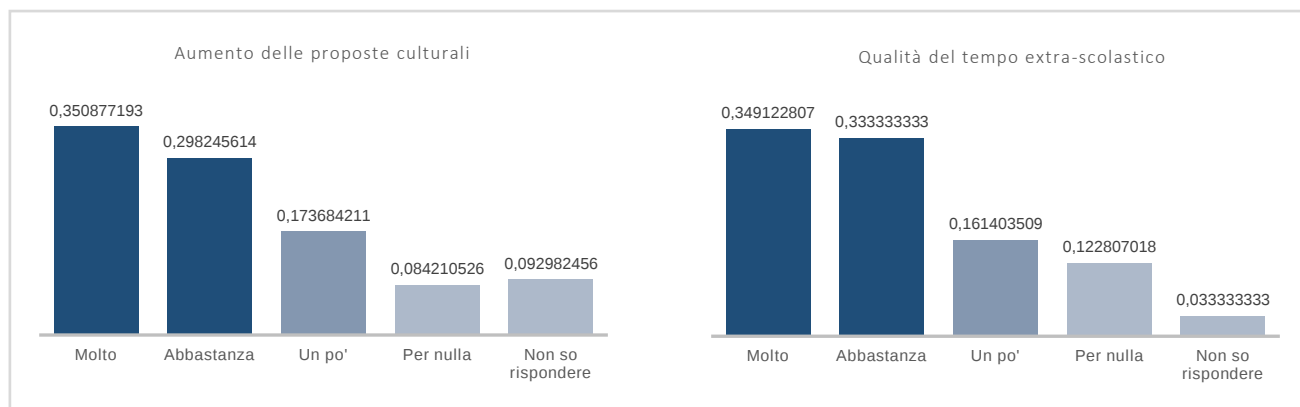


Fig. 7– Il cambiamento nelle life skills delle persone beneficiarie

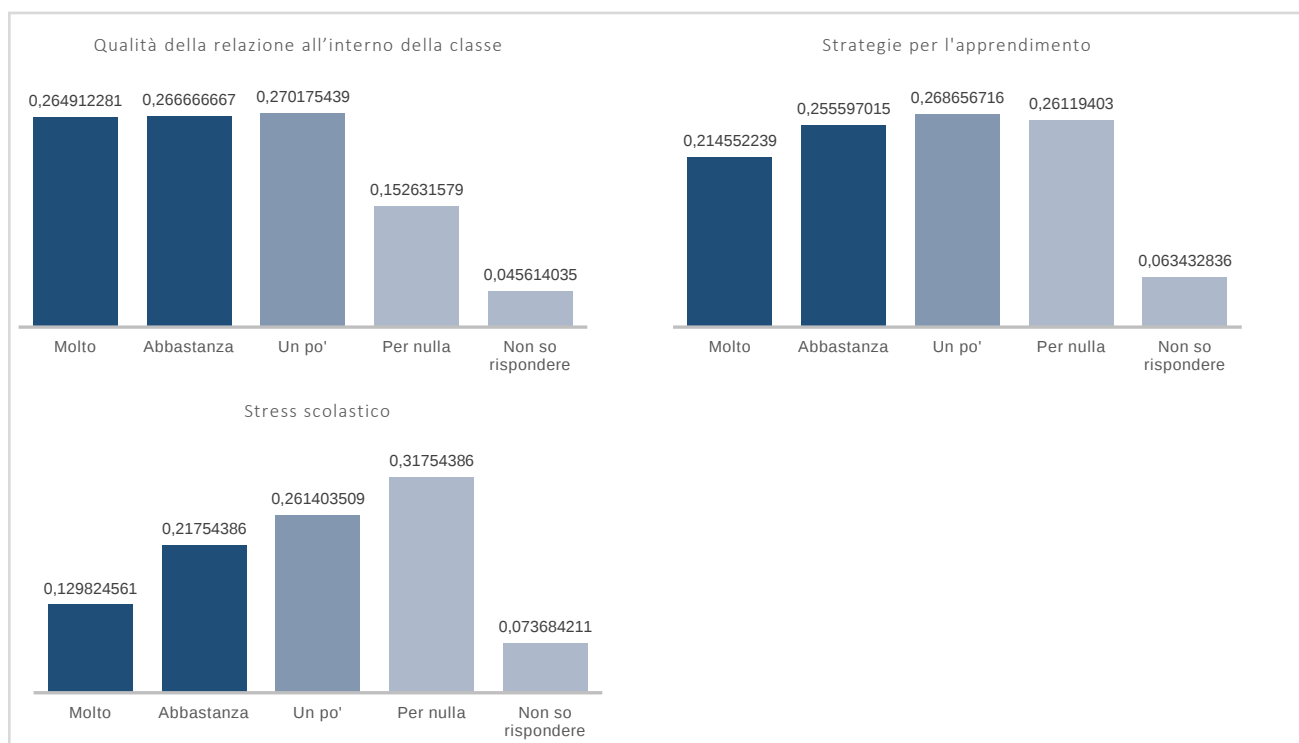
Oltre alle competenze, si sono osservati cambiamenti importanti anche nella **percezione delle opportunità culturali e sociali a disposizione**. Il progetto ha contribuito ad ampliare le possibilità dei minori coinvolti, contribuendo a **migliorare molto o abbastanza la qualità del tempo extra-scolastico per il 68,2% dei minori**, nonché ad **ampliare l'offerta di proposte culturali offerte dal territorio, miglioramento rilevato dal 64,9% dei rispondenti**.

Fig. 8– Il cambiamento nella percezione delle opportunità culturali e sociali a disposizione



Infine, è stato rilevato l'impatto riscontrato sul **benessere scolastico**. I risultati più positivi si evidenziano nel **miglioramento della qualità della relazione intra-classe**, quindi nel rapporto tra compagni, per cui il **53,2%** dei e delle rispondenti rileva un'influenza molto o abbastanza positiva del progetto. **Più contenuta è l'influenza del progetto sulla capacità percepita dei ragazzi e delle ragazze nel gestire l'apprendimento** (l'influenza è abbastanza o molto positiva per il 44,2% dei rispondenti). Meno percepibile è invece **l'influenza del progetto sulla capacità di diminuire lo stress scolastico**: per il **31,8%** dei rispondenti non c'è stata influenza e solamente per il **13%** l'influenza è stata molto positiva.

Fig. 9– Il cambiamento nella percezione del benessere scolastico



Questo suggerisce che le attività progettuali hanno agito efficacemente soprattutto per quanto riguarda le life skills relazionali, contribuendo anche a rafforzare il clima di classe, e sulla percezione dell'offerta culturali e sociali. L'influenza è stata buona per le altre life skills e più moderata sulla gestione dello studio e delle pressioni scolastiche.

Anche i feedback aperti presenti nel questionario confermano queste considerazioni, approfondendole dal punto di vista descrittivo: sul piano **emotivo e motivazionale**, **diversi studenti e studentesse dichiarano di sentirsi più sereni, fiduciosi, coinvolti e meno soli**, attribuendo al progetto un ruolo importante nel rafforzamento dell'autostima e del benessere personale. Molti evidenziano infatti il proprio miglioramento nel parlare di fronte alla classe e la possibilità offerta dal progetto di aver conosciuto nuovi ragazzi. In molti casi, ha consentito loro di sperimentare per la prima volta con la musica permettendo loro di esprimersi in modo diverso. **Le attività pomeridiane sono state spesso valorizzate come opportunità per vivere la scuola in modo meno formale, più vicino alle esigenze dei ragazzi**, e capaci di creare un clima più disteso tra pari e con gli adulti di riferimento. Sono emersi anche commenti critici, in particolare alcuni studenti hanno riportato **difficoltà legate alla complessità dei compiti, al sovraccarico di impegni o a dinamiche relazionali problematiche tra compagni e compagne**.

Figure educative

Anche le 38 figure educative rispondenti¹³ hanno restituito, tramite il questionario, segnali di influenza del progetto rilevanti, che riguardano lo **sviluppo e benessere figure educative** e lo **sviluppo comunità educante e territorio**, attraverso le seguenti sotto-dimensioni.

Acquisizione e sviluppo di competenze	Sinergia e coesione fra attori territoriali	Sensibilizzazione della PA e della politica territoriale	Valorizzazione della scuola come 'luogo' aperto al territorio e di stimolo alla sua coesione
• Capacità di coinvolgimento e comunicazione verso minori • Capacità di comunicazione e rendicontazione verso altri stakeholder (es. finanziatori) • Acquisizione e sviluppo di motivazione	• Comunicazione e coordinamento interno fra soggetti • Sostenibilità e continuità futura del progetto	• Sviluppo territoriale adeguato ai giovani • Sviluppo territoriale coesivo e inclusivo	• Opportunità di aggregazione e socio-culturali • Stimolo allo sviluppo del territorio e di nuovo luoghi educativi

Tab. 3 – Sotto-dimensioni di analisi figure educative

Hanno risposto al questionario le seguenti figure educative:

Amico tutor	5
Coordinatore/trice e/o referente di progetto	3
Docente della scuola di musica	8
Docente della scuola primaria	2
Docente della scuola primaria, Funzione strumentale L. 170	1
Docente della scuola secondaria di primo grado	11
Docente della scuola secondaria di primo grado, Coordinatore/trice e/o referente di progetto	2
Operatore/trice	4
Operatore/trice, Coordinatore/trice e/o referente di progetto	1
PEA	1
Totale	38

Tab. 4 – Figure educative rispondenti al questionario

Per quanto riguarda **acquisizione e sviluppo di competenze** per l'86,9% degli operatori e delle operatrici il progetto ha influito positivamente o molto positivamente sulla loro **capacità di coinvolgimento e comunicazione con i minori**. Oltre l'80% (81,6%) riferisce un rafforzamento delle **capacità di comunicazione e rendicontazione verso altri stakeholder**. Un'altra influenza rilevante da parte del progetto è data dall'**aumento della motivazione rilevato dall'86,8% delle figure educative** rispondenti.

¹³ Hanno risposto le seguenti figure educative:

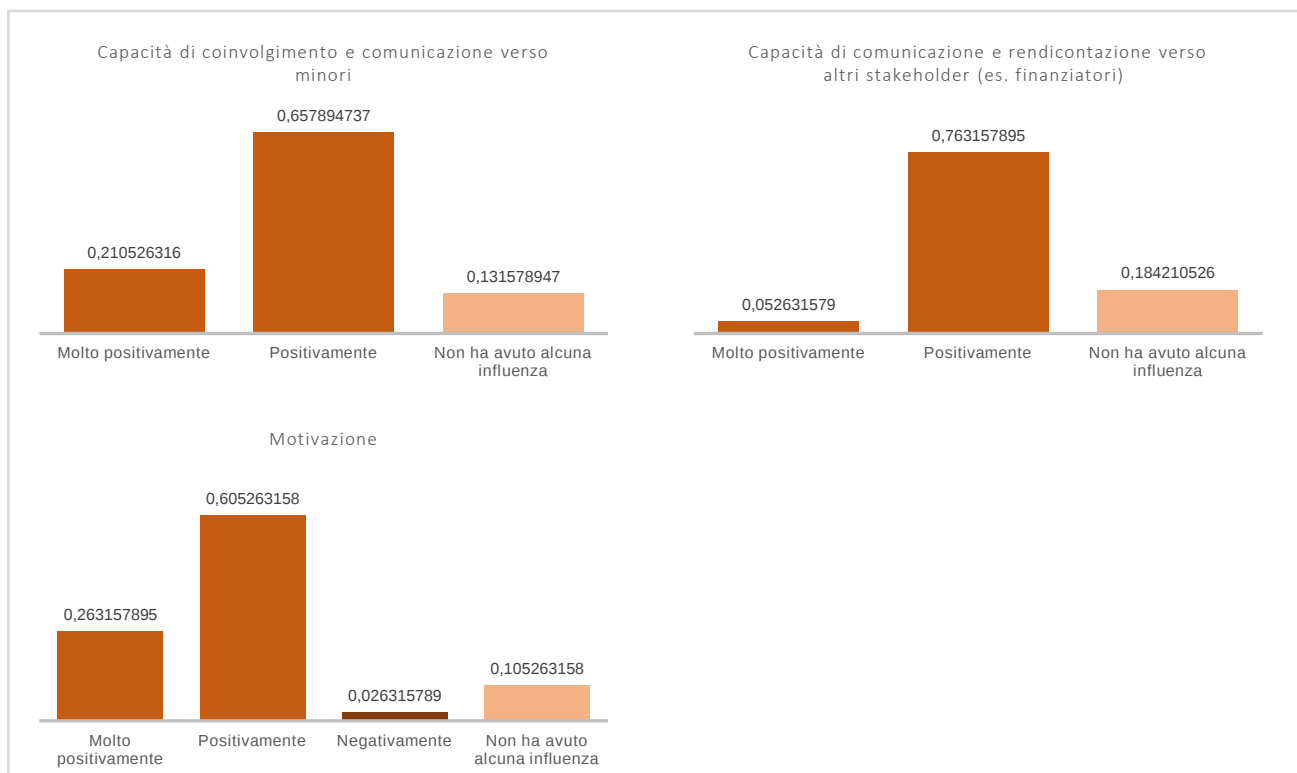


Fig. 10– Il cambiamento nella acquisizione e sviluppo di competenze

Per quanto riguarda **la sinergia e coesione fra attori territoriali**, per il 73,7% il progetto contribuisce positivamente al rafforzamento della comunicazione fra attori territoriali e **l'89,5% ritiene che il progetto contribuisca positivamente o molto positivamente alla sostenibilità futura delle attività**.

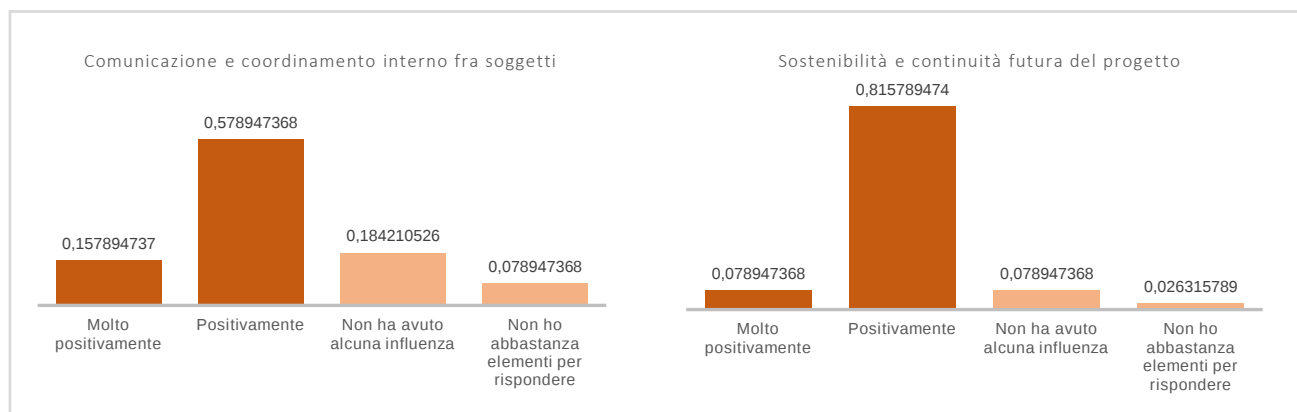


Fig. 11– Il cambiamento nella sinergia e coesione fra attori territoriali

Il progetto ha inoltre contribuito alla **sensibilizzazione della PA e della politica territoriale**. Infatti, per il **73,7% delle figure educative il progetto ha contribuito alla sensibilizzazione della PA su tema sviluppo territoriale per i giovani**, e per il 57,9% alla sensibilizzazione della PA su tema sviluppo territoriale sostenibile (per il 26,3% non vi è stata alcuna influenza in questo ambito).

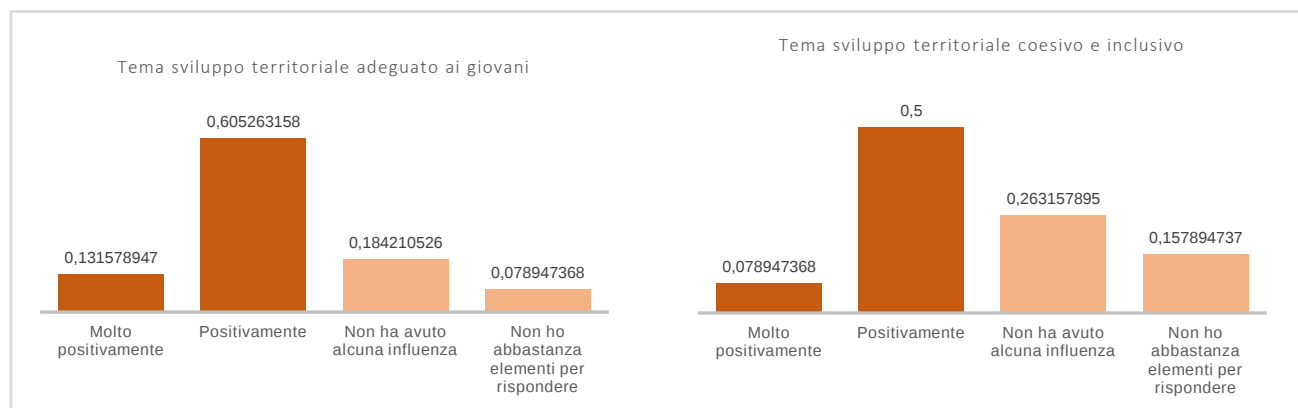


Fig. 12– Il cambiamento nella sensibilizzazione della PA e della politica territoriale

Infine, l'influenza è stata evidente anche per quanto riguarda la **valorizzazione della scuola come "luogo" aperto al territorio e di stimolo alla sua coesione**. Per l'86,8% dei rispondenti, infatti, il progetto ha contribuito sia a **stimolare lo sviluppo del territorio e di nuovi luoghi educativi**, sia ad **aumentare e migliorare le opportunità di aggregazione e socio-culturali**.

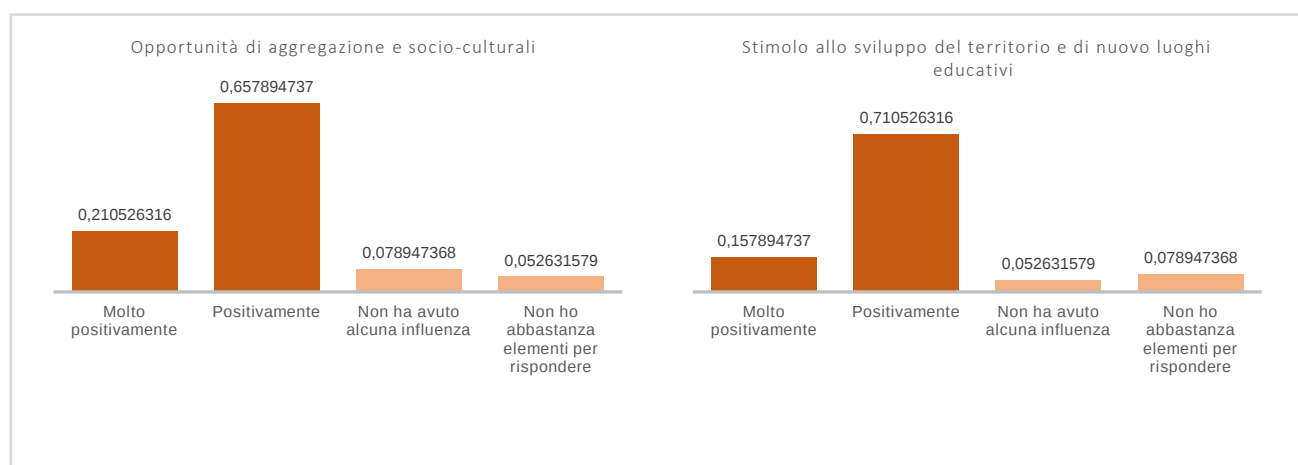


Fig. 13– Il cambiamento nella valorizzazione della scuola come "luogo" aperto al territorio e di stimolo alla sua coesione

Dalle risposte emerge con chiarezza come il progetto abbia contribuito ad uno **scambio di competenze tra figure educative diverse, migliorando la motivazione individuale e contaminando i diversi metodi didattici ed educativi**. Inoltre, ha permesso loro di approfondire esigenze e necessità dei ragazzi e delle ragazze, tra cui la **reale necessità di avere spazi aggregativi in orari extra-scolastici**. Le attività pomeridiane sono state infatti valutate come le più soddisfacenti ed efficaci. Il **coordinamento con i diversi attori, a volte risultato complesso, ha favorito consapevolezza e valorizzazione delle risorse locali, creando un clima di collaborazione e fiducia tra i diversi attori del territorio**.

Emergono inoltre alcuni **spunti di riflessione e aree di sviluppo futuro** come la necessità di una **maggiore sistematizzazione del registro presenze, per renderne l'utilizzo più efficiente e condiviso**; la possibilità di avere incontri di feedback tra le varie figure educative sulla partecipazione degli alunni alle attività; la possibilità di integrare laboratori anche per percorsi educanti per gli/le alunni stranieri/e; e, infine, la volontà diffusa di riproporre ciclicamente i laboratori negli anni successivi, rafforzandone l'impatto nel tempo attraverso la continuità di attività.

Le risposte delle figure educative sembrano confermare le evidenze iniziali relative all'efficacia multidimensionale del progetto, evidenziando degli sviluppi non solo per quanto riguarda le competenze professionali e motivazionali degli operatori, ma anche un'influenza sulla creazione di reti territoriali collaborative.

6. Gli obiettivi trasformativi



Secondo la prospettiva Civile dell'impatto sociale, gli obiettivi trasformativi rappresentano **cambiamenti strutturali e di lungo periodo** che un intervento aspira a generare a **livello macro** (sistemi, politiche, cultura, ecc.).

L'obiettivo trasformativo del progetto, identificato nella **promozione di uno sviluppo territoriale inclusivo verso i minori e capace di stimolare il protagonismo giovanile, grazie anche all'azione coordinata della comunità educante territoriale** è stato osservato attraverso la realizzazione di un focus group con i partner di progetto e gli attori territoriali scolastici, istituzionali ed educativi del territorio. Si tratta di prime evidenze iniziali in quanto il progetto si è appena concluso, è possibile quindi parlare "solo" di orientamento all'impatto del progetto e non di impatto vero e proprio che andrà continuato a osservare anche dopo la fine del progetto. Per questo motivo si precisa che per esigenze rendicontative in questo report – da consegnare alla fine delle attività finanziata e non a distanza di tempo dalla sua conclusione – è possibile trovare alcuni iniziali elementi e spunti di riflessione relativi al possibile impatto del progetto.

Nel caso del progetto "Scuole Aperte", le evidenze raccolte mostrano molti segnali positivi e altrettanti margini di sviluppo e miglioramento progettuale nella direzione di un rafforzamento di una cultura di corresponsabilità educativa.

Le evidenze raccolte grazie al **focus group**, infatti, confermano **che il progetto ha influenzato la sinergia e coesione fra attori territoriali**. È stata infatti un'occasione per consolidare una cultura collaborativa tra scuola ed enti pubblici, rafforzando modelli cooperativi già esistenti e sperimentati anche con gli enti territoriali. È emersa l'importanza di una "comunità educante" come leva per orientare le scelte politiche locali verso azioni condivise e coordinate. Il progetto è stato interpretato come risposta concreta a un'esigenza di lungo periodo: formalizzare e strutturare una rete territoriale, anche attraverso strumenti come un patto tra scuole e attori locali.

Sono emerse anche **criticità nel coordinamento e calendarizzazione delle attività** dovute a: difficoltà nel coordinarsi con figure esterne, soprattutto per il rispetto delle tempistiche e l'imposizione di date/orari; sovrapposizione con altre attività scolastiche; impatto negativo sulla didattica quando i laboratori sono stati collocati in orario curricolare, riducendo le ore dedicate alle materie ordinarie. Alcune scuole hanno segnalato la fatica nel trovare docenti disponibili per attività pomeridiane. Nei contesti con collaborazioni pregresse e consolidate, il coordinamento è risultato più fluido, mentre il turnover dei dirigenti ha talvolta rallentato la condivisione di una visione comune di comunità educante. In altri casi, la buona comunicazione interna ed esterna ha facilitato l'implementazione, soprattutto quando le attività sono state distribuite su più classi e sedi, favorendo una gestione più flessibile.

Il progetto ha contribuito alla sensibilizzazione della PA e della politica territoriale sui temi di sviluppo territoriale adeguato ai giovani, coesivo ed inclusivo, in particolare confermando una linea di condivisione di politiche educative che da tempo il territorio ha sviluppato. La condivisione di risorse e obiettivi comuni, infatti, è ritenuta essenziale per incidere sulla coesione sociale e sull'inclusione, fornendo alla politica territoriale indicazioni chiare sulle priorità da affrontare.

Questo approccio ha permesso di **valorizzare la scuola come 'luogo' aperto al territorio e di stimolo alla sua coesione**, soprattutto in termini di opportunità di aggregazione e socio-culturali per ragazzi e ragazze. Le attività, soprattutto quelle pomeridiane, sono state riconosciute come occasioni concrete di aggregazione per ragazzi e famiglie, rafforzando il ruolo della scuola come punto di incontro e riferimento per la comunità. In particolare, è stato sottolineato il valore inclusivo di iniziative che hanno permesso la partecipazione anche di chi non avrebbe potuto sostenere costi di accesso ad attività come quelle della Scuola di Musica, con un effetto rilevante sul piano educativo e sociale.

Inoltre il progetto è stato un **forte stimolo allo sviluppo del territorio e di nuovi luoghi educativi**, sviluppo che sarà perseguibile solo grazie ad una continuità del progetto. "Scuole Aperte" ha posto le basi per rafforzare il legame tra scuola e territorio, "piantando un seme" – come detto durante il focus group da una persona partecipante – che però necessita una logica di lungo periodo per generare cambiamenti strutturali.

La prosecuzione delle attività dipende in larga misura dalla disponibilità di risorse economiche. Alcuni partecipanti hanno sottolineato che, **per garantire continuità, sarebbe opportuno selezionare e consolidare le azioni più efficaci, evitando una dispersione di energie su troppe iniziative**. L'esperienza di laboratori particolarmente riusciti, come Rullifrulli, viene indicata come base solida su cui investire. In generale, la sostenibilità appare legata alla capacità di integrare stabilmente le attività nel calendario scolastico e alla disponibilità di personale motivato e formato. Inoltre nel focus group è stata sottolineata la necessità di una visione pluriennale per tradurre il coordinamento e le progettualità in impatti concreti e duraturi. Un orizzonte di lungo periodo consentirebbe di consolidare le azioni, ampliare le opportunità di protagonismo per i giovani e garantire una migliore organizzazione delle risorse e delle attività.

I partner, oltre a prescindere dalle attività progettuali, evidenziano infatti **l'importanza di continuare questo coordinamento con tutti gli attori del territorio, in ottica pluriennale e di rete territoriale integrata**, da una parte per stimolare processi di generazione di impatto territoriali, dall'altra per osservare gli effetti trasformativi nel tempo attraverso il monitoraggio e la valutazione di impatto. Quest'ultimo punto legato alla rilevazione dati rappresenta sicuramente un'area di sviluppo futuro date le criticità affrontate nel processo di raccolta dati dovute, in alcuni casi, a una scarsa disponibilità delle informazioni quali-quantitative richieste. **Sarà importante colmare alcune dei gap informativi presenti e portare avanti in futuro l'impegno dopo questo primo investimento valutativo iniziale con l'obiettivo di sviluppare attività, strategie e sistemi educativi data&impact driven.**

Il contributo agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile

Nel 2015, le Nazioni Unite hanno approvato l'Agenda globale per lo sviluppo sostenibile e i relativi 17 obiettivi (*Sustainable Development Goals* – SDGs), articolati in 169 target, da raggiungere entro il 2030. Gli SDGs intendono **collegare il principio di sostenibilità con lo sviluppo economico, ambientale e sociale** e offrire un **quadro di valutazione dello stato di avanzamento** dei Paesi **rispetto agli impegni presi**. In figura 14 sono riportate le principali evidenze quali-quantitative che possono essere riconnesse all'Agenda 2030.

SDGs	Evidenze di valutazione
 4 ISTRUZIONE DI QUALITÀ	150 classi coinvolte con 1.862 presenze totali in 98 laboratori avviati per 3.759 ore di attività svolte - Grazie al progetto: 66,5% dei/delle minori ha percepito un miglioramento nelle life skills relazionali, 52,1% nelle life skills cognitive e 54,8% dei/delle minori nelle life skills emotive 51,9% dei/delle minori ha percepito un miglioramento dell'autostima grazie al progetto 53,2% dei minori ha percepito un miglioramento della qualità della relazione intra-classe grazie al progetto 86,9% degli educatori e delle educatrici hanno rilevato un'influenza positiva del progetto nella loro capacità di comunicazione con i minori e l'86,8% nell'aumentare la loro motivazione verso l'insegnamento
 10 RIDURRE LE DISUGUAGLIANZE	68,2% dei/delle minori ha percepito un miglioramento nella qualità del tempo extra-scolastico grazie al progetto 64,9% dei/delle minori ha percepito un miglioramento nell'offerta di proposte culturali del territorio grazie al progetto
 11 CITTÀ E COMUNITÀ SOSTENIBILI	73,7% delle figure educative ha percepito un'influenza positiva o molto positiva del progetto nel contribuire alla sensibilizzazione della PA sul protagonismo giovanile nello sviluppo territoriale per i giovani e il 57,9% sullo sviluppo sostenibile del territorio 86,8% delle figure educative ha percepito un'influenza positiva o molto positiva del progetto nello stimolare lo sviluppo di nuovi luoghi educativi sul territorio e l'86,8% nell'aumentare e migliorare le opportunità di aggregazione e socio-culturali
 17 PARTNERSHIP PER GLI OBIETTIVI	- Un ecosistema di progetto che ha coinvolto enti pubblici, privati e organizzazioni non profit e che è cresciuto nel corso del progetto da 14 a 15 attori territoriali 73,7% delle figure educative ha percepito un'influenza positiva o molto positiva del progetto nel rafforzamento della comunicazione fra attori territoriali

Fig. 14– Il collegamento tra gli indicatori di progetto e l'Agenda 2030



 Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Ministero della Cultura

PROMUOVONO

SCUOLE APERTE

**AZIONI A CONTRASTO DELLA
POVERTÀ EDUCATIVA E A SOSTEGNO
DELLE OPPORTUNITÀ CULTURALI**

nelle scuole primarie e secondarie di primo grado di Campomarzio,
Cassino, Cervinola sulla Secchia, Fiesse Emilia, Modolla, Mirandola,
San Felice sul Panaro, San Prospero e San Prospero

**RULLIFRULLI TEATRO,
WEB RADIO,
MUSICA E COMPUTER**
a cura della Fondazione Scuola di Musica Carlo Giuseppe Andreoli

**LABORATORI E DOPOSCUOLA
SPECIALIZZATI**
a cura della Scuola Secondaria di Musica

AMICO TUTOR
a cura della Scuola Secondaria di Musica

Valutazione d'impatto del progetto

Progetto realizzato con il contributo del
Dipartimento
per le politiche della famiglia

aiccon

Associazione Italiana per la
promozione della Cultura della
Cooperazione e del Non Profit

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

@aicconnonprofit
www.aiccon.it