

Report di valutazione di impatto

DOORS

**Porte aperte al desiderio come opportunità di
rigenerazione sociale**

A cura di



Progetto realizzato da



*Luca Di Censi - Scientific advisor
Alessio Vittori - Evaluation officer
Michele Mosca - Evaluation officer*

Sommario

<i>Introduzione</i>	3
<i>Il contesto dell'intervento</i>	4
<i>Il progetto</i>	6
<i>Descrizione delle attività</i>	7
Rimodulazione delle attività	10
<i>La valutazione</i>	11
Il disegno di valutazione	12
Obiettivi della valutazione	12
Le domande valutative	13
Approcci alla valutazione	14
Strumenti valutativi	15
Le fasi della valutazione	16
<i>La Teoria del Cambiamento del progetto DOORS</i>	17
<i>Analisi (quantitativa e qualitativa) degli stakeholder e risultati</i>	20
I minori	20
<i>Analisi qualitativa</i>	34
Focus group seconda annualità	34
La comunità educante	34
I genitori	37
Resoconto Focus Group terza annualità	42
La comunità educante	42
I genitori	48
<i>Ex-Post</i>	54
I genitori e gli insegnanti	54
Gli operatori	58
I minori	58
<i>Conclusioni</i>	60

Introduzione

La povertà educativa indica la mancanza di adeguate opportunità per i giovani in età formativa per l'apprendimento e lo sviluppo delle proprie capacità e dei propri talenti. Non è circoscritta a una limitazione del diritto allo studio ma riguarda, al contrario, anche le opportunità educative in senso più ampio, come l'accesso alla cultura, alle attività sportive e all'insieme di occasioni di socialità che concorrono alla formazione educativa di bambini e ragazzi¹.

L'eliminazione della povertà in ogni sua forma o dimensione e il miglioramento dei servizi educativi sono due dei 17 obiettivi di sviluppo sostenibile individuati dall'Agenda 2030, approvata dalle Nazioni Unite nel 2015. Tali obiettivi sono da perseguirsi attraverso l'accesso universale a un'educazione di qualità, equa e inclusiva a tutti i livelli della formazione con particolare riguardo a coloro che si trovano in situazioni caratterizzate da una maggiore vulnerabilità².

Particolare attenzione agli investimenti sociali a favore dei minori, specialmente nella forma di supporto e sussidi alle famiglie con l'obiettivo di favorire l'accesso a servizi di qualità, è stata posta a livello europeo dalla strategia per la coesione sociale Europa 2020³. In Italia, nel 2016, è stato siglato un protocollo d'Intesa tra una pluralità di attori istituzionali e del terzo settore finalizzato alla gestione del Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile, destinato all'attuazione "di interventi mirati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori"⁴. Al fine di permettere la realizzazione di tali interventi, sono stati pubblicati dall'Impresa Sociale Con I Bambini molteplici bandi con differenti target di beneficiari (Prima Infanzia 0-6 anni, Adolescenza 11-17, Nuove Generazioni 5-14 anni, ecc.).

CIES Onlus, come soggetto capofila insieme ad altri partner, ha partecipato al Bando Nuove Generazioni presentando il progetto "DOORS – porte aperte al Desiderio come OppOrtunità di Rigenerazione Sociale", oggetto della presente analisi valutativa, che si è sviluppato in 7 diverse aree territoriali nelle regioni Calabria, Lazio, Lombardia, Marche e Piemonte. I territori coinvolti dal progetto sono stati nello specifico:

- Roma (RM), Municipi I, III, IV, V, X
- Milano (MI), Municipalità 2
- Villa San Giovanni (RC)
- Torino (TO), quartiere San Salvario
- Fabriano (AN)
- Matelica (MC)
- Cerreto d'Esi (AN)

¹<https://www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-poverta-educativa/>

²<https://unric.org/it/agenda-2030/>

³<http://europa.formez.it/content/europa-2020-strategia-crescita-intelligente-sostenibile-e-inclusiva>

⁴<https://www.conibambini.org/contrasto-della-poverta-educativa-minorile/>

Il contesto dell'intervento

La povertà educativa è un fenomeno multidimensionale che riguarda non solo il livello di istruzione e formazione di ragazzi e ragazze, ma anche le loro reti sociali e la loro partecipazione civica, politica e sociale⁵. Comporta una limitazione di quelle competenze necessarie a vivere nel mondo, a coltivare la stima nelle proprie capacità e aspirazioni per il futuro, a relazionarsi a livello interpersonale e sociale, nonché a rafforzare le proprie possibilità di salute, integrità e sicurezza⁶.

La povertà educativa può essere descritta nei termini di carenza di competenze cognitive e non cognitive, categorizzabili in 4 aree principali:

- le *competenze di "ragion pratica"*, relative alla capacità di analisi delle diverse fonti, la capacità di interpretazione, di trovare una soluzione ai problemi e la capacità di prendere decisioni;
- le *competenze collegate a libertà di pensiero, di immaginazione e senso*, pienezza del sentimento, possibilità di giocare e svolgere attività ricreative;
- le *competenze di "appartenenza, interazione sociale, rispetto reciproco e non discriminazione, partecipazione"*, ovvero la capacità di relazione interpersonale e sociale, di cooperazione, comunicazione, empatia, negoziazione ma anche rifiuto;
- le *competenze connesse al diritto alla vita e longevità*, salute fisica riproduttiva ed alimentare e all'integrità fisica⁷.

In Italia la carenza di competenze cognitive riguarda, secondo un'indagine PISA (2015), più di 100.000 alunni e alunne (su un totale di quasi mezzo milione). Un minore su cinque non raggiunge le competenze minime in matematica e in italiano. Si tratta di un quadro che si traduce in una mancanza di competenze adatte a crescere e vivere in una società moderna e complessa⁸.

Affinché i giovani in età formativa sviluppino competenze e capacità cognitive e non cognitive adeguate, sono necessarie appropriate opportunità nel contesto educativo. Tali opportunità sono strettamente correlate alle condizioni socio-economiche di partenza; la povertà educativa dipende infatti da variabili del contesto economico, familiare, abitativo e dalla possibilità di accedere a spazi, servizi e opportunità di formazione non formale. Il fenomeno grava prevalentemente sui minori provenienti da contesti

⁵<https://www.bilanciodimissione.it/conibambini-2017/parte-prima/il-fenomeno-della-poverta-educativa-in-italia/>

⁶Secondo la definizione su quattro dimensioni di privazione educativa elaborata da Save the Children e ispirata alla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza e alla teoria delle capabilities di Amartya Sen e Martha Nussbaum. Cfr: <https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>

⁷<https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/illuminiamo-il-futuro-2030-obbiettivi-liberare-i-bambini-dalla-poverta-educativa.pdf/>

⁸<https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>

familiari caratterizzati da precarietà occupazionale e deprivazione materiale, in cui le ristrettezze economiche limitano l'accesso alle risorse culturali ed educative. I minori che vivono in famiglie con un basso livello socio-economico e culturale hanno più del triplo di probabilità di non raggiungere le competenze minime rispetto ai coetanei che provengono da famiglie più benestanti⁹. Queste condizioni si riflettono nella carenza di opportunità di gratificazione personale del minore e, nel lungo periodo, nella possibilità di sottrarsi, una volta diventato adulto, alla condizione di disagio economico di partenza¹⁰. Il fenomeno è stato ulteriormente aggravato dalla situazione pandemica. Se nel 2018 i bambini e gli adolescenti che vivevano in povertà assoluta in Italia erano il 12,6%, nel 2020 la stima dei minori sotto la soglia di povertà assoluta è passata al 20%, ovvero un ragazzo su cinque. A ciò si aggiunge la deprivazione educativa e culturale dovuta alla prolungata chiusura delle scuole e degli spazi educativi¹¹.

In termini di contesto territoriale, nelle città i giovani che non lavorano e non studiano spesso si concentrano nelle zone socialmente ed economicamente più deprivate. Allo stesso tempo, nelle aree interne, in contesti dove l'offerta educativa viene più spesso minata da fattori come l'alta mobilità dei docenti, classi composte da alunni di età diverse, scuole sottodimensionate, è più alto il rischio di uscire dalla scuola superiore senza un'istruzione adeguata¹².

I contesti territoriali in cui ha avuto luogo il progetto DOORS - ovvero i Municipi I, III, IV, V e X di Roma; la Municipalità 2 di Milano; il Comune di Villa San Giovanni (RC); il quartiere San Salvario di Torino; i Comuni di Fabriano (AN), Cerreto d'Esi (AN) e Matelica (MC) - sono caratterizzati da indicatori di elevato rischio sociale. Nei Municipi V e X di Roma, per esempio, risiede il maggior numero di famiglie con minori con reddito sotto i 25 mila euro e nel X, in particolare, ci sono circa 1.200 famiglie con almeno un minore a carico dai servizi sociali¹³¹⁴. Il Municipio 2 di Milano, quello che presenta la più elevata densità abitativa¹⁵, è caratterizzato da un'alta presenza di stranieri, in particolare giovani migranti¹⁶ e registra diversi indicatori di rischio sociale. Il quartiere San Salvario a Torino è caratterizzato da un generale senso di insicurezza, mancanza di appartenenza al territorio e condizioni di degrado¹⁷. Il Comune di Villa San Giovanni (RC) ha registrato nel corso degli anni un aumento dell'indice di criminalità, con

⁹<https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>

¹⁰<https://www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-poverta-educativa/>

¹¹<https://www.invalsiopen.it/impatto-coronavirus-poverta-educativa/>

¹²<https://www.conibambini.org/osservatorio/scelte-compromesse-rapporto-nazionale-sugli-adolescenti/>

¹³https://www.carteinregola.it/wp-content/uploads/2016/11/Anticipazione_Rapporto_RM_CM.pdf

¹⁴https://www.comune.roma.it/web-resources/cms/documents/Indicatori_fabbisogno_2016.pdf

¹⁵https://www.fondazionecomunitamilano.org/wp-content/uploads/2019/02/04_cariplo-def-gennaio_19.pdf

¹⁶<http://sisi.comune.milano.it/>

¹⁷<https://www.lastampa.it/torino/2021/12/05/news/san-salvario-i-portici-di-via-nizza-sono-terra-di-nessuno-tra-degrado-e-spaccio-1103593/>

Commissariamento del Comune¹⁸ e sconta uno scarso livello di presenza dei servizi socio-assistenziali¹⁹. Nei Comuni di Fabriano (AN), Cerreto d'Esì (AN) e Matelica (MC), colpiti dal sisma del 2016, il tessuto economico stenta a riprendersi, con conseguente aumento di forme di disagio sociale.

I minori che vivono in famiglie svantaggiate e in zone dove è maggiore l'incidenza della povertà economica, o che offrono poche opportunità di apprendimento a scuola e sul territorio, sono più esposti al fenomeno della povertà educativa, come lo sono i minori che vivono nei territori in cui si è sviluppato l'intervento.

Il progetto

Il progetto "DOORS - porte aperte al Desiderio come OppOrtunità di Rigenerazione Sociale" nasce per contrastare la povertà educativa minorile in 7 aree del territorio nazionale dove è stata riscontrata una maggiore incidenza della povertà economica o sono presenti poche opportunità di apprendimento a scuola e sul territorio. Il progetto propone un modello educativo integrato al fine di contrastare la povertà educativa di ragazzi e ragazze, basato sull'applicazione della Pedagogia del Desiderio, un approccio teorizzato da Marcos Antonio Candido Carvalho e adottato e promosso da Progetto Axé Brasile, che ne ha la paternità insieme ad Axé Italia. La Pedagogia del Desiderio presuppone che l'Arte sia Educazione: i ragazzi/e sono riconosciuti come soggetti di diritto di conoscenza e di desiderio. Ogni azione progettuale, nell'ottica di questo approccio, tende a favorire il riconoscimento dei propri desideri e delle proprie vocazioni per sviluppare conoscenze e abilità, passando da una situazione iniziale caratterizzata da senso di inadeguatezza a quella della scoperta di una possibilità di ridisegnare il proprio futuro.

L'intervento, di durata complessiva pari a 36 mesi, è stato realizzato a partire dall'anno scolastico 2019/2020 e ha coinvolto 7 territori: Torino (TO), quartiere San Salvario; Fabriano (AN); Matelica (MC); Cerreto d'Esì (AN); Milano (MI), Municipalità 2; Villa San Giovanni (RC); Roma (RM), Municipi I, III, IV, V, X. Il progetto ha previsto, inoltre, il coinvolgimento di un ampio partenariato di 28 realtà provenienti dal mondo delle istituzioni e dell'associazionismo del terzo settore. L'obiettivo generale del progetto è stato quello di contrastare la povertà educativa dei minori in età scolare e in situazione di marginalità, nei territori dell'intervento, a partire dalla cura dei loro bisogni e dall'attivazione della comunità. Il progetto ha voluto rafforzare le competenze cognitive e non cognitive dei minori; educare alle relazioni e all'affettività, agendo in particolare su competenze e capacità genitoriali; valorizzare la scuola e i luoghi di apprendimento, attraverso l'attivazione di servizi integrativi dentro e fuori la scuola. L'obiettivo specifico del progetto è stato quello di incrementare le opportunità di accesso alla cultura e alla bellezza, nonché di fornire sostegno socio-affettivo e promuovere l'acquisizione di competenze cognitive e non

¹⁸<https://www.interno.gov.it/it/notizie/avviata-procedura-scioglimento-consiglio-comunale-villa-san-giovanni-rc>

¹⁹https://sis.welfarecalabria.it/resources/Piano%20Sociale_Regione%20Calabria_22.12.2020.pdf

cognitive per i minori di età compresa tra 10 e 14 anni, che si trovano in condizioni di vulnerabilità economica e socio-culturale.

Il progetto ha altresì mirato al raggiungimento degli obiettivi delineati in fase di progettazione attraverso una serie di interventi specifici: formazione destinata alla comunità educativa; didattica integrata e inclusiva rivolta ai minori; supporto e sostegno per minori e famiglie; promozione del welfare e della partecipazione comunitaria a beneficio dei minori e della comunità educativa.

Descrizione delle attività

Per realizzare gli obiettivi generali e specifici, il progetto ha previsto diverse attività rivolte a: studenti, famiglie, docenti, educatori, operatori socio-culturali e referenti dei servizi territoriali. Tali attività possono essere ricondotte a 4 macro-azioni generali: laboratori di didattica integrata e inclusiva; welfare comunitario e partecipazione territoriale; percorsi di formazione; supporto e sostegno per famiglie e studenti.

Nel presente paragrafo sono riportate nel dettaglio le attività e gli output previsti dal progetto prima della loro riprogrammazione dovuta all'emergenza epidemiologica COVID-19.

1. LABORATORI DI DIDATTICA INTEGRATA ED INCLUSIVA a scuola e nei Presidi territoriali

Percorsi diretti ai minori che hanno integrato l'utilizzo di linguaggi artistici con gli strumenti tecnologici orientati al supporto delle discipline didattiche e sono stati finalizzati a sviluppare al contempo competenze di natura cognitiva (digitali e tecnologiche) e non cognitiva (emotive, socio-affettive e relazionali) con la finalità ultima di rimotivare i ragazzi all'interesse e all'impegno scolastico. I percorsi si sono svolti in dialogo e in continuità tra le scuole e i presidi territoriali e hanno previsto dei momenti di restituzione sia a scuola che nei PT di riferimento. Nello specifico:

- a. laboratori di ARTEDUCAZIONE (teatro, danza, musica, residenze artistiche) finalizzati a stimolare nei minori la scoperta dei propri desideri e capacità e a creare un clima collaborativo e di relazioni positive nei gruppi classe;
- b. laboratori di NARRAZIONE APPLICATA AL DIGITALE: digital storytelling, e narrazione del contesto urbano, ricerca fonti storiche e metodi di archiviazione dei dati, raccolta e catalogo delle voci del territorio e interviste agli attori sociali in podcast. Hanno stimolato, tramite l'utilizzo di diversi supporti (smartphone, macchine digitali, analogiche) la capacità interattiva, la comunicazione intergenerazionale e tra provenienze culturali e linguistiche diverse, il confronto e lo scambio con altri territori;

- c. laboratori INTEGRATI ARTE/STEM CREATIVITA' e MANUALITA': tecnologie digitali e manualità, utilizzo attivo del computer con finalità artistiche e creative, (es. cartoni animati stop motion, computer music, videoarte). Altri si sono focalizzati su percorsi STEM (R =robotica) con approfondimenti su programmazione, robotica e applicazioni tramite sperimentazione spontanea di laboratori di making;
- d. Attività di APPROFONDIMENTO CULTURALE: realizzate in orario extrascolastico, in accordo con gli insegnanti delle classi coinvolte e in relazione con l'attività didattica, attraverso la visione di mostre, spettacoli, concerti, film ecc.

Output previsti prima della rimodulazione delle attività:

- performances teatrali, di danza e musica,
- prodotti audio-visivi,
- interviste su podcast,
- prodotti di artigianato digitale

2. WELFARE COMUNITARIO E PARTECIPAZIONE TERRITORIALE

La partecipazione della comunità educante è stata costruita tramite la realizzazione di:

- a. eventi territoriali: culturali, conviviali, di aggregazione e animazione territoriale, finalizzati a creare relazione e aggregazione sociale e a favorire l'accesso alla cultura e ai servizi del territorio: eventi di uso sociale dello spazio pubblico, attività di scuola aperta pomeridiana organizzate dai genitori (cineforum, eventi artistici e culturali), incontri/giornate tematiche con artisti e/o esperti di temi legati all'educazione e ai diritti dell'infanzia;
- b. incontri di informazione attiva: si è trattato di outreach di comunità "modello africano", ossia di eventi di informazione attiva da parte dei soggetti del Servizio Socio-sanitario e privato sociale/servizi del territorio che si sono focalizzati sul supporto socio-affettivo, relazionale e psicologico ai minori e sul sostegno alla genitorialità per famiglie e genitori.

Output previsti prima della rimodulazione delle attività:

- 11 outreach

3. PERCORSI DI FORMAZIONE per gli attori principali della comunità educante (insegnanti, genitori, operatori socio-culturali)

Si è trattato di percorsi formativi con gruppi misti e/o inter-pari principalmente finalizzati a: rafforzare le strategie di supporto all'apprendimento, creare occasioni di co-progettazione di didattica integrata ed

inclusiva, rafforzare le relazioni tra educando ed educanti. Filo conduttore di tutti i percorsi è stata la “Pedagogia del Desiderio”, che ha incluso l’arte, applicata alle nuove tecnologie, come nucleo basilare. Alcune formazioni si sono svolte nei primi mesi di progetto per formare e fornire delle basi pedagogiche comuni alle figure principali (educatori, insegnanti, genitori). Le formazioni si sono focalizzate su:

- a. formazione nazionale su Learning Creative Learning per referenti delle associazioni partner e non, insegnanti ed educatori per coinvolgere i ragazzi in attività di apprendimento creativo tramite l’utilizzo della tecnologia in 4 territori (AN, RM, RC, MI);
- b. pedagogia del desiderio per operatori dello Spazio artEducazione (MI); b) formazione nazionale su Pedagogia del desiderio e metodologia ArtEducativa per educatori e operatori socio-culturali delle associazioni partner e non per integrare le competenze educative e artistiche nella figura dell'ArtEducatore in 3 territori (MI, RM, AN); c) pedagogia del desiderio e metodologia ArtEducativa per insegnanti (MI);
- c. pedagogia di comunità integrata alla pedagogia del desiderio e allo sviluppo delle competenze STEM per insegnanti (RM);
- d. didattica inclusiva per insegnanti per approfondire stili cognitivi e favorire la consapevolezza dei punti deboli e di forza di ciascun studente (RM);
- e. tecniche di editing audio-video per insegnanti (RM);
- f. digital storytelling per insegnanti e genitori in 4 territori (RM, MI, RC, AN);
- g. tecniche di Teatro dell'Oppresso e Teatro partecipativo rivolto ai genitori (RM).

Output previsti prima della rimodulazione delle attività:

- 7 tipologie di percorsi formativi

4. SUPPORTO E SOSTEGNO PER FAMIGLIE E STUDENTI

Servizi e percorsi di supporto e sostegno per studenti e famiglie in situazioni di maggiore vulnerabilità. Si è trattato di azioni che hanno coinvolto le famiglie per eccellenza. In particolare con l’allestimento di spazi baby per le mamme che hanno seguito i corsi di L2, con campi estivi per sostenere le famiglie quando ancora i genitori lavoravano e la scuola era terminata, con percorsi genitoriali di auto aiuto, parental training e altro. In particolare:

- a. sostegno Linguistico L2 (alunni/famiglie straniere) a supporto del processo di integrazione;
- b. mediazione Interculturale (alunni/famiglie straniere) a supporto dei docenti in classe e per la comunicazione tra scuola/famiglie;

- c. azioni di sostegno alla genitorialità finalizzate sia ad attivare competenze educative; adeguate alle difficoltà dei propri figli; sia a intraprendere la gestione autonoma di spazi scolastici;
- d. percorsi di orientamento e accompagnamento per alunni (di gruppo e/o individualizzato) nel passaggio dalla Primaria alla Secondaria di I° e da questa alla Secondaria di II° e sostegno socio-affettivo per ragazzi/e in difficoltà;
- e. sostegno allo studio individuale e di gruppo presso i Presidi Territoriali;
- f. interventi informali di ArtEducazione di corridoio negli spazi comuni della scuola;
- g. soggiorni e Centri estivi per alunni a sostegno dei genitori lavoratori: sono stati selezionati alcuni studenti provenienti da tutte le scuole partner secondo criteri decisi dalla Cabina di Regia. Il Centro Estivo si è svolto negli spazi dell'IC Giovanni XXIII (RM). Il soggiorno estivo presso la "Colonia Estiva di Tarquinia Lido".

Output previsti prima della rimodulazione delle attività:

- accordi genitori/scuola per apertura di spazi da gestire
- proposte e azioni svolte dai ragazzi/e agganciati dagli educatori di corridoio (es. risistemazione spazi scolastici e altro)
- 1 soggiorno estivo attivato
- 2 centri estivi

Rimodulazione delle attività

La pandemia, e le conseguenti restrizioni sanitarie attuate dal Governo a partire da marzo 2020, hanno compromesso il normale svolgimento delle azioni progettuali, portando ad una inevitabile rimodulazione delle attività in ottemperanza delle norme vigenti nel contrasto del Covid-19.

Alla luce dell'emergenza sanitaria, l'impianto progettuale di DOORS ha subito rilevanti modifiche, in particolar modo rispetto alle attività, al numero di beneficiari raggiunti, al coinvolgimento dei partner aderenti alle singole iniziative programmate prima del COVID-19. Tali cambiamenti sono attribuibili alla peculiarità del modello di intervento del progetto, nel quale il lavoro in presenza con i minori e i loro familiari era centrale nel disegno progettuale. Le misure finalizzate alla restrizione della mobilità e l'adozione delle necessarie misure di distanziamento sociale hanno reso parte delle attività inattuabili nelle modalità inizialmente previste.

La variazione del contesto ha determinato un parziale blocco delle attività o il loro passaggio a una nuova modalità erogativa. Le modifiche citate, pur mutando il setting di svolgimento delle attività sia macro (riferibili al contesto locale e nazionale) sia micro (interno alle singole attività), non hanno tuttavia modificato gli obiettivi del progetto.

La valutazione

Il Comitato di indirizzo strategico del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile ha introdotto l'elemento della valutazione di impatto quale strumento gestionale e di rilevanza trasversale per l'attuazione delle iniziative finanziate dal Fondo. La valutazione di impatto rappresenta il passaggio finale del processo di progettazione e permette di misurare gli effetti prodotti dal progetto in termini di cambiamenti sociali, al fine di verificare la sostenibilità delle azioni introdotte.

Sin dall'emanazione dei primi bandi, l'Impresa sociale Con i Bambini ha richiesto ai proponenti l'elaborazione di precisi impianti di valutazione di impatto da affidare a enti qualificati in grado di documentare le proprie competenze. Le analisi valutative devono essere guidate da alcuni principi generali:

- il *rigore metodologico*, che deve fornire una chiara e contestualizzata indicazione dei fondamenti metodologici che orientano la ricerca valutativa;
- l'*impatto sociale*, che deve fornire evidenza dell'effettivo cambiamento generato sui destinatari rispetto alla condizione di povertà educativa e agli esiti generali sulle comunità territoriali di riferimento del progetto
- la *disseminazione* e l'*apprendimento*, che devono fornire osservazioni sull'impatto generato attraverso la formalizzazione delle lezioni apprese e la formulazione di raccomandazioni e la loro diffusione tra i diversi livelli di attori coinvolti dal progetto²⁰.

Per quanto riguarda "DOORS", il progetto ha previsto attività di monitoraggio e valutazione e di valutazione di impatto affidate al coordinamento e alla gestione operativa di Human Foundation. Il piano di monitoraggio e valutazione è stato elaborato al fine di fornire ai partner informazioni relative allo stato di avanzamento del progetto, individuare eventuali criticità da mitigare con opportune misure correttive e di rendicontare i risultati raggiunti in termini di efficacia. Tra le attività di monitoraggio e valutazione particolare rilievo assume lo sviluppo condiviso degli strumenti di rilevazione (es. questionari, focus group, interviste), funzionale sia al monitoraggio in itinere che alla valutazione finale. Le rilevazioni sono state effettuate con cadenza annuale. La valutazione d'impatto, invece, ha l'obiettivo di comprendere il cambiamento generato dal progetto a maggior distanza dal termine dello stesso, raccogliendo l'evidenza empirica in termini di riduzione della povertà minorile in tutte le forme in cui si manifesta (culturale, sociale ed economica). Con impatto si intendono i cambiamenti, previsti e imprevisi, dell'intervento in riferimento all'obiettivo generale di diminuzione della povertà educativa grazie agli effetti generati dal progetto stesso. La valutazione di impatto si basa sulla Teoria del Cambiamento, sull'impianto metodologico e sul sistema di indicatori costruiti sia dal sistema di valutazione in itinere messo in atto durante i tre anni del progetto sia dal sistema di valutazione di

²⁰<https://www.conibambini.org/valutazione-di-impatto/>

impatto previsto entro due anni dalla fine dell'intero progetto. Questo permette di avere dati e informazioni utili per un'analisi coerente dall'inizio dell'intervento fino ai due anni successivi al suo termine, e di comprendere gli effetti di breve e lunga durata dell'intervento stesso.

Alla luce delle modifiche intervenute nelle attività previste dal progetto a causa dell'emergenza pandemica, sono poi emersi nuovi bisogni e nuove istanze che hanno richiesto una riformulazione delle attività valutative previste e dunque del disegno di valutazione del progetto, nel rispetto della rigosità scientifica del piano di raccolta dati.

Il disegno di valutazione

Il disegno di ricerca ha utilizzato un metodo misto che unisce due approcci - quello qualitativo e quello quantitativo - in un singolo studio (Creswell & Plano Clark, 2011). La scelta di integrare i due approcci, invece che trattarli come due alternative distinte, aiuta a superare i limiti di ciascun tipo di analisi e a combinarne i punti di forza per ottenere una più profonda e sfaccettata comprensione del fenomeno studiato. Il metodo misto è particolarmente utile nel caso di domande di ricerca complesse, come per il presente caso (si rimanda al paragrafo "Le domande valutative"), e incrementa la validità dei risultati rilevati.

Obiettivi della valutazione

Gli obiettivi delle attività di valutazione implementate nell'ambito del progetto DOORS sono stati quelli di comprendere se e in quale misura siano stati generati gli outcome attesi e inattesi, misurare il cambiamento sociale generato dall'intervento e rilevare l'impatto delle attività previste dal progetto considerando i principali gruppi di destinatari.

In particolare, la valutazione si è proposta un obiettivo conoscitivo generale e tre obiettivi specifici. L'obiettivo generale è stato quello di comprendere se il progetto, attraverso le azioni di cui si è composto, è stato in grado di offrire l'opportunità di accesso alla cultura e alla bellezza, al sostegno socio-affettivo e all'apprendimento di competenze cognitive e non cognitive per minori (10-14 anni) in situazione di vulnerabilità economica e socio-culturale. Mentre, gli obiettivi specifici sono stati:

1. comprendere e rilevare se l'educazione alle relazioni e all'affettività risulta in grado di agire sulle competenze e capacità genitoriali;
2. comprendere e rilevare se le diverse azioni del progetto sono in grado di rafforzare le competenze cognitive e non cognitive dei minori;
3. comprendere e rilevare se il progetto riesce a valorizzare la scuola e i luoghi di apprendimento attraverso l'attivazione di servizi integrativi.

Tali obiettivi si inseriscono nell'ambito dell'obiettivo più generale della ricerca valutativa relativa ai progetti finanziati con il Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile, gestito dall'Impresa sociale Con i Bambini, secondo cui «l'obiettivo della valutazione è fornire strumenti conoscitivi per imparare dall'esperienza e migliorare, in una fase successiva, il disegno degli interventi, dopo aver capito se questi hanno funzionato e nei confronti di chi. La valutazione ha finalità di apprendimento sugli effetti dell'intervento, e non costituisce un giudizio su chi ha promosso o realizzato l'intervento stesso».

Le domande valutative

Le domande valutative orientano l'attività di rilevazione delle informazioni in base a specifici problemi conoscitivi e richieste del committente. Per porre le appropriate domande valutative è necessario riflettere sulla complessità del progetto. DOORS è un progetto che potremmo definire complesso perché ha componenti multiple (diverse attività educative e formative) implementate da molteplici organizzazioni (la rete di associazioni del partenariato) (Rogers 2008, in Stame 2016). L'assunto di tale complessità pone l'esigenza di considerare le singole attività come parte di un sistema più ampio nel quale le relazioni interpersonali non sono lineari, le casualità sono multiple e contingenti e vi sono proprietà emergenti non identificabili ex-ante.

Le domande valutative si riferiscono alla strategia del programma e cercano di comprendere come dovrebbe funzionare il progetto per avere successo; altre domande invece pongono una riflessione sul contesto della valutazione, sul suo contributo e uso e su quali strumenti la valutazione dovrebbe utilizzare per rispondere alle domande precedentemente poste.

Per quanto riguarda il contesto della valutazione, il percorso valutativo del progetto DOORS si è inserito in un processo su commissione, esterno all'ente erogatore. Il ruolo della valutazione e la sua funzione ha percorso un *continuum*, più o meno definito, tra la funzione di *accountability* e di *learning* e tra la funzione *summative e formative* (Scriven, 1967). La prima mira alla rendicontazione (quante attività sono state implementate, il numero di beneficiari raggiunti etc.) ed è prossima alla funzione di controllo e verifica (Martini e Sisti, 1999; Franchi, 2000; Palumbo, 2001). La seconda invece ha lo scopo non di rendicontare, ma di apprendere dalla situazione per individuare una soluzione al problema. La prima si concentra sui risultati attesi, mentre la seconda studia il processo per individuare ostacoli o incentivi al funzionamento del progetto.

Nello specifico, le domande valutative concordate con il partner CIES onlus all'avvio del progetto e che hanno orientato l'attività di raccolta delle informazioni sono state volte a:

- comprendere gli effetti dell'intervento sui minori in termini di competenze e abilità apprese;
- comprendere gli effetti dell'intervento sul rafforzamento della comunità educante;
- osservare il contributo apportato all'obiettivo di piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori.

Approcci alla valutazione

Per rispondere alle domande valutative è stato costruito un disegno misto che ha coinvolto più approcci valutativi e tecniche di rilevazione dati sia qualitative che quantitative. L'applicazione di diversi approcci e di diverse tecniche di analisi ha permesso di comprendere:

- **l'efficacia:** come e quanto il progetto ha raggiunto i cambiamenti che intende generare;
- **l'impatto:** qual è la parte del cambiamento generato grazie alle attività dell'intervento.

La valutazione di DOORS ha utilizzato un **approccio misto**: approccio basato sulla teoria e approccio costruttivista.

L'**approccio basato sulla teoria** si fonda sulla definizione della Teoria del Cambiamento che individua con precisione i cambiamenti che l'intervento intende generare, gli indicatori, i fattori abilitanti e le ipotesi (Weiss, 1997), pone l'attenzione sul come e perché l'intervento abbia generato o meno gli effetti desiderati ed è stato utilizzato per mappare gli outcome, costruire il framework interpretativo della valutazione e impostare le tecniche di analisi dei dati.

L'**approccio costruttivista** pone l'attenzione al processo e al contesto sociale e istituzionale in cui si realizza l'intervento oggetto di valutazione (Guba, Lincoln, 1989) e permette di comprendere la rilevanza e significatività dei cambiamenti per i beneficiari dell'intervento stesso. Viene utilizzato per definire la Teoria del Cambiamento, impostare le modalità di raccolta dati e interpretare i dati raccolti.

L'utilizzo di differenti approcci e strumenti di valutazione per il progetto DOORS si è basato sulla constatazione che si è trattato di un progetto complesso dove non è stato possibile assumere una linearità del cambiamento da *input*, *output* e *outcome*. Inoltre, l'obiettivo della valutazione è stato il miglioramento generale del progetto attraverso la possibilità di individuare i meccanismi positivi che hanno determinato il successo del progetto ma anche di sottolineare elementi su cui porre una maggiore attenzione per lo sviluppo futuro del progetto. Lo scopo quindi è stato valutare l'efficacia delle attività previste dal progetto considerando i tre target su cui si sono concentrate le attività:

- **minori**
- **genitori**
- **comunità educante**

Strumenti valutativi

Per rispondere alle molteplici domande valutative poste dal committente, tener conto della complessità del progetto e dell'eterogeneità dei beneficiari-target, si è previsto l'utilizzo di diversi strumenti valutativi:

- **questionario pre e post semi-strutturato** somministrato ai minori nelle scuole secondarie partecipanti al progetto e nelle sedi dei partner del progetto, con l'obiettivo di valutare l'acquisizione della conoscenza sugli indicatori di outcome concordati per ciascuna attività e ipotizzati nella TOC;
- **focus groups** con operatori e docenti per esplorare le tematiche dell'apprendimento *peer to peer* e le ricadute che la formazione ha avuto nel loro ambito professionale e nel modo di insegnare. La decisione di utilizzare focus group piuttosto che interviste in profondità è legata all'esigenza di valutare la formazione nazionale solo al termine di tutti gli incontri previsti, ipotizzando un effetto additivo della conoscenza acquisita e delle ricadute su prassi e modalità di insegnamento consolidate;
- **focus groups** con i referenti delle organizzazioni partner al fine di verificare lo scambio di buone pratiche e sinergie e la costituzione di una rete tra le realtà coinvolte;
- **focus groups** con i genitori al fine di verificare l'efficacia delle attività progettuali nel fornire un supporto alla genitorialità e determinare un accrescimento delle competenze genitoriali.

La situazione che si è venuta a creare con la chiusura degli istituti scolastici e l'impossibilità di effettuare attività in presenza ha imposto una rinuncia al disegno quasi-sperimentale con raccolta dati pre-post previsto inizialmente. Al suo posto, è stato implementato uno **studio basato su modello longitudinale** mantenendo immutate le analisi qualitative previste nel disegno originale.

Le analisi dei dati longitudinali possono permettere di indagare, in una prospettiva dinamica, diversi aspetti della popolazione oggetto di studio in campo sociale: dal monitoraggio dei cambiamenti sociali intervenuti nel tempo, alla valutazione dell'impatto sociale, alla mobilità della popolazione sul territorio con le loro caratteristiche e motivazioni sociali annesse e così via²¹. Nel caso di DOORS, l'approccio longitudinale ha permesso di avere uno sguardo micro sui percorsi di cambiamento dei singoli beneficiari come nel precedente disegno. Dal punto di vista pratico, invece di avere due rilevazioni annuali di tipo pre-post si è proceduto ad una sola rilevazione per ciascun anno di progetto con domande elaborate in ottica retrospettiva che hanno tenuto ben conto dei mutamenti avvenuti nella vita dei beneficiari grazie all'implementazione delle attività di progetto.

²¹ Golini 2001

L'analisi longitudinale ha quindi permesso di avere un'osservazione sulle dinamiche del collettivo. Le analisi originariamente proposte sono rimaste invariate, i per l'individuazione dei fattori che maggiormente hanno contribuito al successo dell'azione progettuale, o l'individuazione di target specifici su cui l'azione ha avuto un minore impatto e sul quale si possono fornire raccomandazioni per reindirizzare le attività progettuali al fine di una maggiore efficacia dell'intervento.

Le fasi della valutazione

La valutazione richiede tempistiche adeguate alle attività del progetto e inizia con la definizione del mandato valutativo che avviene sulla base delle indicazioni fornite dall'Impresa Con i Bambini ai diversi partner e si va via via specificando tra ente valutatore e partner capofila, che si fa promotore delle diverse istanze ed esigenze degli altri enti inclusi nel progetto. Particolare attenzione va prestata alla definizione del disegno valutativo che sancisce, in maniera programmatica ma non conclusiva, le diverse fasi della valutazione nonché approcci, strumenti e indicatori da utilizzare.

Parte altrettanto importante, per la qualità del dato, è ricoperta dall'attività di rilevazione e somministrazione. Infatti, sono stati realizzati incontri di formazione per la corretta somministrazione e rilevazione delle informazioni per quanto riguarda la parte quantitativa; mentre la conduzione di focus groups è stata riservata a esperti dell'ambito valutativo.

Di seguito una tabella riepilogativa delle attività di valutazione svolte:

Periodo di riferimento	Attività di valutazione	Modifica dell'attività di valutazione
Dicembre 2019	Rilevazione quantitativa di pre-test 1° annualità	Completata
Aprile – Maggio 2020	Rilevazione quantitativa di post-test 1° annualità	Non effettuata a causa dell'emergenza sanitaria
Settembre - Ottobre 2020	Rilevazione quantitativa di pre-test 2° annualità	Eliminata in seguito alla rimodulazione del disegno di valutazione in seguito alle criticità dovute all'emergenza sanitaria
Giugno 2020	Focus group terza annualità	Completati
Aprile – Maggio 2021	Rilevazione quantitativa di post-test 2° annualità	Sostituita con questionario retrospettivo

Settembre - Ottobre 2021	Rilevazione quantitativa di pre-test 3° annualità	Eliminata in seguito alla rimodulazione del disegno di valutazione in seguito alle criticità dovute all'emergenza sanitaria
Dicembre 2021 – Gennaio 2022	Rilevazione quantitativa di post-test 3° annualità	Sostituita con questionario retrospettivo
Gennaio 2022	Focus group terza annualità	Completati
Marzo/Aprile 2023	Focus Group Ex-Post	Completati

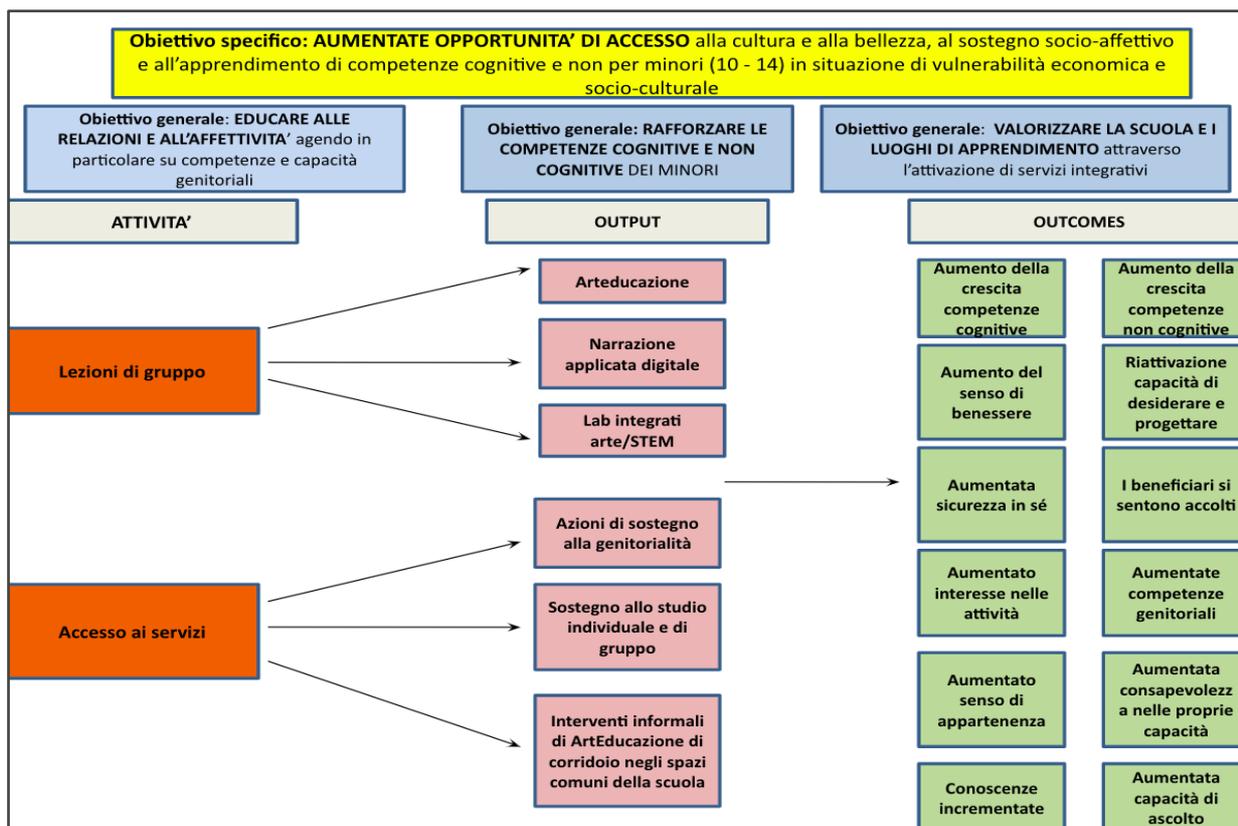
La Teoria del Cambiamento del progetto DOORS

La Teoria del Cambiamento del progetto "DOORS" è stata elaborata ai fini di una descrizione specifica e misurabile del cambiamento sociale generato dal processo di pianificazione e implementazione dell'intervento. La Teoria del Cambiamento è una descrizione della sequenza di eventi necessari al raggiungimento del mutamento auspicato, in cui risorse, attività, risultati e cambiamenti sono collegati in una catena di connessioni causali. L'insieme di questi elementi e la loro connessione logica permette di comprendere e interpretare i cambiamenti prodotti dall'intervento.

La Teoria del Cambiamento elaborata per "DOORS" è in linea con l'intero impianto progettuale. Lo studio delle interconnessioni tra i cambiamenti ipotizzati per i diversi stakeholder ha permesso di osservare empiricamente la riduzione della povertà educativa nei territori coinvolti.

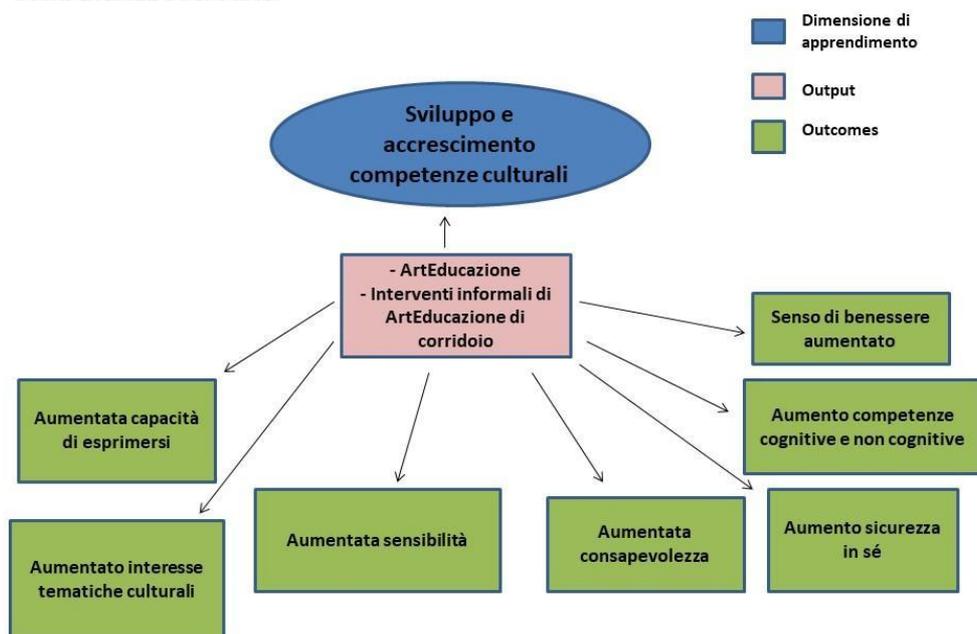
Partendo da una prospettiva più generale, il progetto ha mirato alla riduzione della povertà educativa minorile attraverso tre obiettivi principali:

1. *educare alle relazioni e all'affettività*, agendo in particolare su competenze e capacità genitoriali
2. *rafforzare le competenze cognitive e non cognitive dei minori*
3. *valorizzare la scuola e i luoghi di apprendimento*, attraverso l'attivazione di servizi integrativi dentro e fuori la scuola

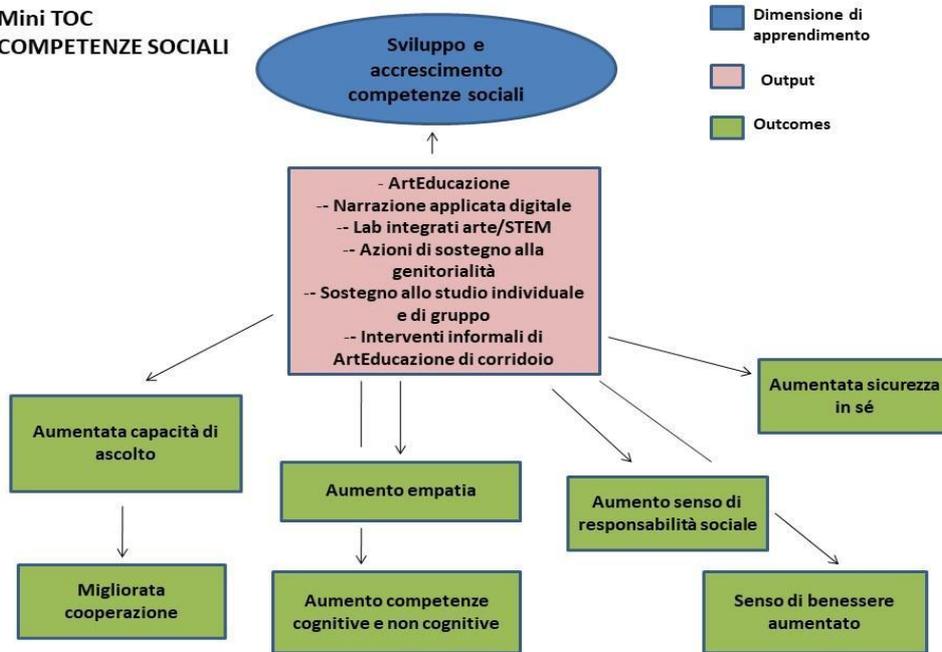


Di seguito una serie di singole Toc finalizzate allo studio dell'impatto delle azioni progettuali in relazione agli outcome ipotizzati nei beneficiari in relazione alle diverse aree di competenza specifica.

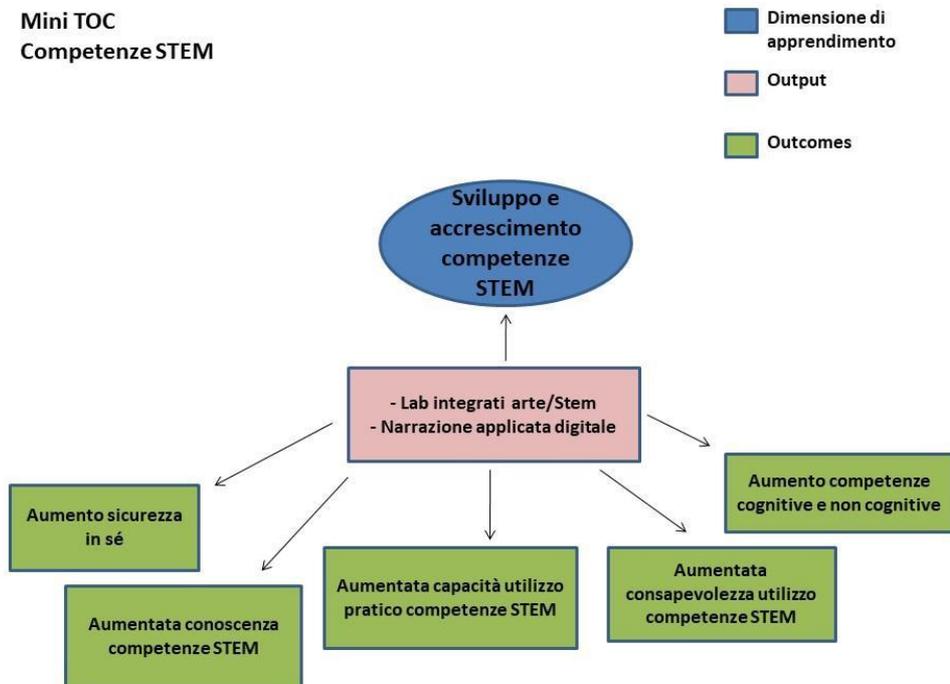
**Mini TOC
COMPETENZE CULTURALI**



Mini TOC
COMPETENZE SOCIALI



Mini TOC
Competenze STEM



Analisi (quantitativa e qualitativa) degli stakeholder e risultati

Come è stato illustrato precedentemente, la ricerca valutativa ha attinto a una pluralità di fonti di informazione attraverso strumenti di rilevazione e tecniche di analisi quali - quantitative. Tale strategia ha permesso di interpellare i diversi stakeholder che a diverso titolo sono stati coinvolti nel progetto. Nel presente capitolo sono presentate le analisi e i risultati ottenuti.

Relativamente all'analisi quantitativa, condotta tramite questionario somministrato agli studenti, per stabilire l'impatto del progetto, si sono analizzate le risposte rilevate dalla linea base (T0) e quelle rilevate al termine del secondo e terzo anno di implementazione degli interventi (T1 e T2). Il confronto degli indicatori tra la linea base (T0) e gli anni successivi di rilevazione e il calcolo della differenza nel tempo sulle dimensioni individuate come variabili risultato (Martini e Sisti, 2009) ha permesso di stimare l'impatto del progetto sulla riduzione della povertà educativa. È doveroso specificare che le rilevazioni sono state effettuate su campioni indipendenti. Tale operazione è stata necessaria in vista dell'impossibilità di raggiungere gli stessi intervistati e, dunque, somministrare il questionario agli stessi studenti che avevano partecipato alla prima rilevazione.

Nell'ambito dell'analisi qualitativa, sono stati presi in considerazione gli attori della comunità educante e i genitori. Vengono presentati i risultati emersi dai focus group realizzati in due momenti di osservazione, riferiti rispettivamente al secondo e al terzo anno di implementazione delle attività progettuali. I temi trattati riguardano il loro coinvolgimento nelle attività e si riferiscono all'accrescimento delle competenze acquisite durante il percorso di sviluppo delle azioni progettuali.

I minori

Il questionario rivolto ai minori ha indagato una serie di costrutti e sub-costrutti individuati come variabili - risultato. Si tratta di dimensioni che risultano centrali per comprendere il fenomeno della povertà educativa minorile e che sono indispensabili per stimare il rischio di incorrere in tale fenomeno.

In linea generale i costrutti individuati sono: competenze non cognitive, competenze cognitive e capitale culturale.

Le competenze non cognitive (emotive e sociali) sono composte da una serie di sub-costrutti che fanno riferimento a: percezione di sé ed emozioni (autostima, consapevolezza di sé, consapevolezza di sogni e desideri); competenze e capacità relazionali (empatia e gestione dello stress e delle emozioni); tenacia/resilienza (sicurezza in sé, senso di appartenenza); competenze comunicative.

I sub-costrutti delle competenze cognitive analizzati sono: problem solving, pensiero critico, capacità di prendere decisioni.

Prima di procedere con l'esposizione dei dati relativi alle dimensioni già menzionate, viene presentata la distribuzione di alcune variabili relative ad alcune caratteristiche degli intervistati e del contesto in cui vivono. La tabella 1 mostra le percentuali di ragazzi/e che hanno risposto al questionario per ciascuna città nei tre momenti di rilevazione. Per il territorio romano si osserva una diminuzione dei rispondenti che nel 2020 risultavano il 65,8% e nel 2021 il 66,0% mentre nel 2022 scendono a 24,3%. Trend opposto

è nel territorio milanese dove si passa dal 9,6% nel 2020 al 51% nel 2022. Gli altri ambiti territoriali rimangono pressoché invariati ad eccezione del territorio torinese che registra una flessione nella rilevazione nel 2021. Queste dinamiche sono dovute prevalentemente alla pandemia da Covid-19 e alle conseguenti misure restrittive.

Tabella 1: studenti suddivisi per ambito territoriale

In quale città stai svolgendo l'attività? (valori percentuali)			
	T0	T1	T2
Roma	65,8	66,0	24,3
Milano	9,6	25,6	51,3
Torino	4,3	0,2	7,2
Villa San Giovanni	-	3,8	2,8
Fabriano	11,3	1,1	10,9
Cerreto D'Esi	0,9	2,5	3,5
Matelica	8,3	0,9	-
Totale	100,0	100,0	100,0

Rispetto al genere si registra una equa distribuzione tra maschi e femmine nei tre momenti di osservazione con un aumento degli studenti che si sono collocati in altro, che comunque rimangono residuali.

Tabella 2

Genere (valori percentuali)			
	T0	T1	T2
Maschile	48,5	46,5	50,9
Femminile	51,2	52,4	47,9
Altro	0,3	1,1	1,3
Totale	100 (V.A. 709)	100 (V.A. 654)	100 (V.A. 473)

Nella tabella 3 è riportata la nazionalità dei genitori degli studenti intervistati. Nelle prime due rilevazioni nella maggioranza dei casi gli studenti hanno entrambi i genitori con nazionalità italiana (68,1% al T0 e 67,3% al T1), invece, nell'ultima rilevazione i ragazzi con background sono la maggioranza (53,9% al T2). Dai dati si evidenzia, nell'arco temporale del progetto, una capacità di intercettare i ragazzi/e che sono a rischio di povertà educativa e che per caratteristiche socio culturali sono evidentemente in condizioni di vulnerabilità.

Tabella 3

Nazionalità dei ragazzi/e (valori percentuali)			
	T0	T1	T2
Entrambi i genitori o almeno uno non sono italiani (G2)	31,9	32,7	53,9
Entrambi i genitori italiani/e	68,1	67,3	46,1
Totale	100,0	100,0	100,0

Tabella 4: Nazionalità dei genitori dei rispondenti

Dove siete nati tu e i tuoi genitori? (valori percentuali)			
T 0			
	Minore	Madre	Padre
Italia	88,8	70,6	73,9
Unione Europea	0,6	5,3	3,7
Altri paesi	10,6	24,1	22,4
Totale	100,0	100,0	100,0
T 1			
	Minore	Madre	Padre
Italia	90,5	70,2	73,3
Unione Europea	0,7	2,8	2,0
Altri paesi	8,8	27,0	24,7
Totale	100,0	100,0	100,0
T 2			
	Minore	Madre	Padre
Italia	77,9	48,4	51,6
Unione Europea	1,7	5,2	2,0
Altri paesi	20,4	46,4	46,4
Totale	100,0	100,0	100,0

Le attività svolte all'interno del progetto sono state molte e hanno visto incrementare, alla luce dell'intercettazione di un maggior numero di studenti di seconda generazione, le seguenti attività: il sostegno linguistico, la mediazione interculturale e il sostegno allo studio individuale.

L'attività maggiormente implementata nei tre anni è stata l'ArtEducazione, attività centrale anche per la metodologia pedagogica adottata dal progetto e che ha guidato i partner nell'implementazione anche delle attività progettuali.

Tabella 5

Attività svolta (valori percentuali)			
	T0	T1	T2
Sostegno linguistico L2	2,9%	6,3%	14,0%
Mediazione interculturale	0,3%	1,0%	1,3%
Percorsi di orientamento e accompagnamento	5,5%	4,3%	4,0%
Sostegno allo studio individuale e di gruppo	4,2%	7,1%	11,9%
Interventi informali di Arteducazione di corridoio negli spazi comuni della scuola	9,7%	7,7%	10,0%
Soggiorni e Centri estivi per alunni a sostegno dei genitori	3,5%	1,6%	6,7%
Arteducazione	47,3%	50,5%	26,9%
Narrazione applicata digitale	0,3%	4,6%	3,0%
Lab integrati arte/STEM	20,7%	4,5%	12,0%
Lab approfondimento	0,5%	1,8%	1,3%
Altro	5,2%	10,6%	8,8%
Totale	100,0%	100,0%	100,0%

Complessivamente tutte le attività hanno registrato un buon grado di interesse registrando punteggi elevati (tab. 6). Le attività che hanno registrato i punteggi più alti sono l'ArtEducazione e i laboratori integrati arte/stem e "altre attività" (gli amici nascosti, laboratorio di break dance, winter camp).

Tabella 6

Da 1 a 10, quanto sei stato/a interessato/a all'attività che hai seguito? (valori percentuali)			
	T0	T1	T2
Sostegno linguistico L2	-	7,4	8,8
Mediazione Interculturale	-	7,0	7,9
Percorsi di orientamento e accompagnamento	-	7,2	8,1
Sostegno allo studio individuale e di gruppo	-	8,4	8,7
Interventi informali di Arteducazione di corridoio negli spazi comuni della scuola	-	8,2	8,6
Soggiorni e Centri estivi per alunni a sostegno dei genitori	-	7,5	8,7
Arteducazione	-	8,5	8,9
Narrazione applicata digitale	-	7,5	8,4
Lab integrati arte/STEM	-	7,7	8,9

Lab approfondimento	-	7,5	7,8
Altra attività	-	7,9	9,1

Una specifica domanda del questionario ha indagato l'orientamento al futuro e per tutte e tre le osservazioni si registrano valori simili. Le dimensioni della realizzazione e della sicurezza in sé stessi hanno registrato un lieve decremento, molto probabilmente generato dal prolungarsi della pandemia che ha avuto come effetto l'accrescimento di un senso di incertezza nel futuro, alimentano, anche se marginalmente, prospettive di fallimento. Le altre dimensioni hanno ottenuto punteggi molto positivi e simili nelle tre osservazioni.

Tabella 7

Pensando a quando sarai grande, come pensi che ti sentirai?			
Indica per ciascuno dei seguenti aggettivi come pensi ti sentirai su una scala da 1 a 10, dove 1 è il minimo e 10 è il massimo. (Media)			
	T0 MEDIA	T1 MEDIA	T2 MEDIA
Felice	8,2	8,2	8,2
Sicuro/a di te	7,86	7,75	7,78
Affidabile	8,31	8,54	8,5
Onesto/a	8,38	8,57	8,48
Realizzato/a (che sei riuscito/a a realizzare i tuoi sogni)	7,99	7,89	7,86
Fallito/a (che non sei riuscito/a a realizzare i tuoi sogni)	3,01	3	3,12

Relativamente al percorso scolastico degli intervistati, l'1,1% (T0), l'1,3% (T1) e l'1% dichiara di aver ripetuto l'anno precedente. Con riferimento, sempre al precedente anno scolastico (tab. 8) è possibile osservare come dal confronto tra T1 e T2 i voti siano leggermente in calo. La votazione media conseguita per matematica passa dal 7,94 al 7,68, quella di italiano dall'8,04 al 7,62 e, infine, il voto finale generale passa dall'8,15 al 7,85. Questa flessione è dovuta principalmente al fatto che nell'ultimo anno sono stati coinvolti nel progetto studenti con background migratorio con oggettive maggiori difficoltà nel percorso di apprendimento e disuguaglianze nel capitale culturale delle famiglie. Questi dati, come già detto, andrebbero interpretati e letti in termini di rilevanza, in quanto il progetto è stato capace di intervenire proprio sugli studenti che hanno maggiore necessità di essere supportati. La quota di ragazzi/e che nell'anno precedente non hanno raggiunto la sufficienza è bassa per tutte e tre le osservazioni 1,1% al T0, lo 0,8% al T1 e l'1,3% al T2.

Tabella 8

Che voti avevi nelle seguenti materie lo scorso anno scolastico? (Media)

	T0 MEDIA	T1 MEDIA	T2 MEDIA
Matematica	7,62	7,94	7,68
Italiano	7,73	8,04	7,62
Voto finale generale	7,98	8,15	7,85

È stato chiesto agli studenti se nella loro abitazione avessero a disposizione una serie di spazi e strumenti funzionali alle attività di studio (Tabella 9). Il 67,6% degli intervistati alla prima rilevazione dichiara di avere a disposizione un posto tranquillo per studiare, tale percentuale aumenta alla seconda rilevazione (73,8%) per poi diminuire alla terza rilevazione 68,8%. Nella prima rilevazione, prima dell'emergenza sanitaria, il 66,1% dei rispondenti ha dichiarato di avere a disposizione un computer da utilizzare quando studia, tale percentuale è salita al 72,8% nella seconda rilevazione per poi decrescere al 64,6% nell'ultima rilevazione, periodo in cui nelle scuole non si è più effettuata la didattica a distanza. Il dato del secondo anno potrebbe indicare che la causa della pandemia e la conseguente riorganizzazione della didattica a distanza abbia indotto la necessità di dotarsi di un dispositivo per poter svolgere correttamente le attività didattiche. La stessa tendenza può essere rilevata per la disponibilità di una scrivania per fare i compiti e la disponibilità di un collegamento a internet. La disponibilità di una camera tutta per sé, dalla prima all'ultima rilevazione registra un decremento.

Tabella 9

A casa hai: (valori percentuali)			
	T0	T1	T2
Un posto tranquillo per studiare	67,6	73,8	68,8
Un computer che puoi utilizzare quando studi	66,1	72,8	64,6
Una scrivania per fare i compiti	80,7	83,3	79,4
Un collegamento ad internet	78,5	83,3	73,5
Una camera tutta tua	49,5	48,0	39,5

Anche il numero approssimativo di libri presenti nelle case degli studenti (tab.10) in qualità di indicatore del contesto culturale familiare, presenta lo stesso andamento. La moda dei casi, per tutte le rilevazioni, dichiara di avere in casa tra i 26 e i 100 libri, percentuale che diminuisce leggermente al T2 attestandosi su un valore pari al 26,3% degli intervistati. Coloro che dichiarano di avere tra i 101 e 200 libri si attestano al 16,6% al T0, 18% al T1 e 16% al T2.

Tabella 10

Quanti libri ci sono approssimativamente a casa tua (esclusi i libri di scuola)? (valori percentuali)

	T0	T1	T2
0-10 libri	14,3	8,5	22,3
15-25 libri	17,2	15,1	18,2
26-100 libri	31,6	26,6	26,3
101-200 libri	16,6	18,0	16,0
201-500 libri	11,3	15,1	11,2
Più di 500 libri	9,0	16,7	6,1
Totale	100,0	100,0	100,0

Dalle domande precedenti è stato costruito un indice del capitale culturale oggettivizzato, che colloca una percentuale, per nulla rilevante, nella modalità “Basso”. L’evidenza che emerge è che i gruppi dei diversi anni sono sempre più caratterizzati da un capitale culturale oggettivizzato tendente al livello basso e medio-basso.

Indice capitale culturale oggettivizzato (valori percentuali)			
	T0	T1	T2
Basso	23,3	18,6	30,2
Medio basso	29,0	30,2	30,5
Medio alto	32,2	23,8	22,3
Alto	15,6	27,4	17,0
Totale	100,0	100,0	100,0

In merito al tempo libero, è stato chiesto agli studenti quante attività svolgessero in modo continuativo al di fuori dell’orario scolastico. Si rileva nelle tre osservazioni che gli intervistati che dichiarano di non svolgere nessuna attività (Tabella 11) raddoppiano tra la prima e la terza rilevazione, passando dal 15% al 30%, viceversa diminuiscono coloro che dichiarano di svolgere una o più attività. Senz’altro questo dato va letto alla luce degli effetti dovuti alla pandemia e delle conseguenti restrizioni ma anche nella diminuita disponibilità economica delle famiglie più vulnerabili o i cui genitori sono attualmente disoccupati o hanno ridotto sensibilmente la loro attività lavorativa a causa della pandemia. Le attività al di fuori dell’orario scolastico sono un rilevante indicatore della povertà educativa intesa come opportunità per i ragazzi per instaurare relazioni con gli altri, per costruire la propria identità e di imparare e sviluppare competenze cognitive e non-cognitive necessarie per affrontare il futuro in una società in rapido mutamento.

Tabella 11

Nell’ultimo anno hai partecipato a qualche attività fuori dall’orario scolastico? (valori percentuali)

	T0	T1	T2
Nessuna attività	15,9	22,9	30,2
1 attività extrascolastica	51,9	44,5	46,3
2 attività extrascolastica	21,3	17,7	16,5
3 e più attività extrascolastica	10,9	14,8	7,0
Totale	100,0	100,0	100,0

La povertà educativa è spesso generata da disuguaglianze educative prodotte dalla capacità delle famiglie di origine di offrire delle opportunità e degli stimoli extra-curricolari. Questa forma di disuguaglianza è evidente tra ragazzi italiani e ragazzi di seconda generazione; quest'ultimo sotto-campione, registra percentuali maggiori 'nessuna attività' (tabella 12), disuguaglianza che aumenta nella terza rilevazione (T 2) dove il 37,3% non svolge nessuna attività rispetto al 22% dei coetanei italiani. L'associazione tra le due variabili ad esclusione della prima annualità risulta statisticamente significativa (p-value,000).

Tabella 12

T 0 (valori percentuali)					
	Nessuna attività	1 attività extrascolastica	2 attività extrascolastica	3 e più attività extrascolastica	Totale
Ragazzi/e G2	18,1%	51,3%	21,2%	9,3%	100,0%
Ragazzi/e italiani/e	14,9%	52,2%	21,3%	11,6%	100,0%
Totale	15,9%	51,9%	21,3%	10,9%	100,0%
p-value .618					
T 1 (valori percentuali)					
	Nessuna attività	1 attività extrascolastica	2 attività extrascolastica	3 e più attività extrascolastica	Totale
Ragazzi/e G2	33,6%	39,3%	16,8%	10,3%	100,0%
Ragazzi/e italiani/e	17,7%	47,0%	18,2%	17,0%	100,0%
Totale	22,9%	44,5%	17,7%	14,8%	100,0%
p-value .000					
T 2 (valori percentuali)					
	Nessuna attività	1 attività extrascolastica	2 attività extrascolastica	3 e più attività extrascolastica	Totale
Ragazzi/e	37,3%	45,9%	12,5%	4,3%	100,0%

G2					
Ragazzi/e italiani/e	22,0%	46,8%	21,1%	10,1%	100,0%
Totale	30,2%	46,3%	16,5%	7,0%	100,0%
p-value .000					

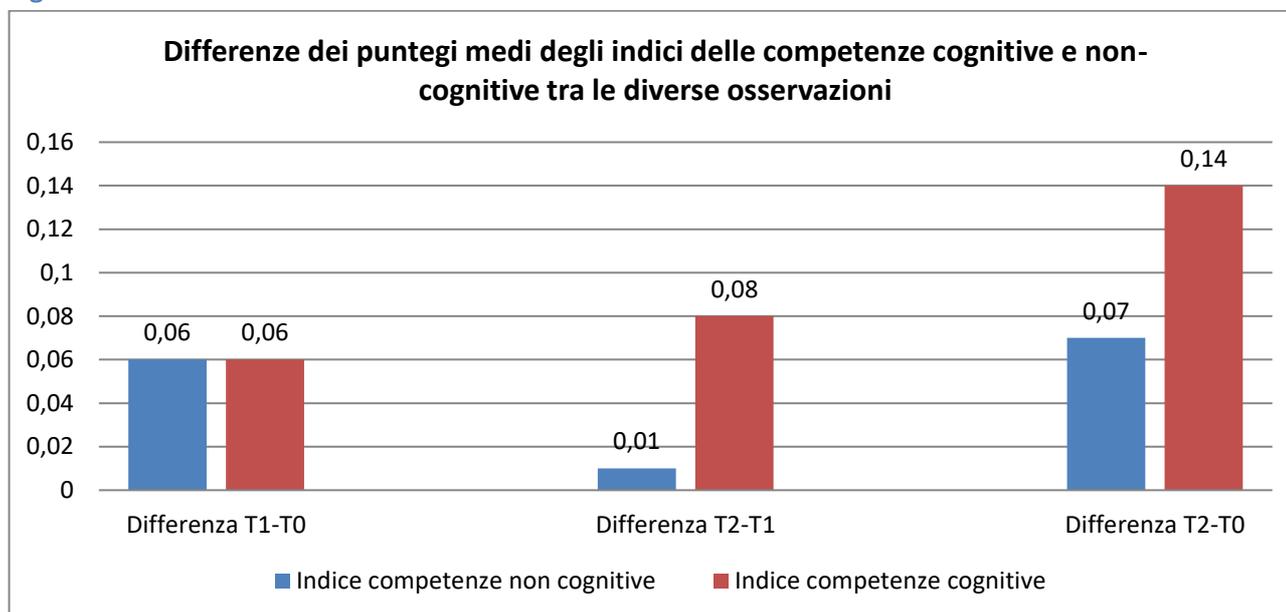
Come già accennato precedentemente, per stabilire l’impatto del progetto sono state analizzate le risposte rilevate dalla linea base (T0) e quelle rilevate nella rilevazione intermedia alla fine del secondo anno (T1) e al termine del terzo anno d’implementazione degli interventi (T2). Il confronto degli indicatori tra il primo e il secondo momento, tra il secondo e il terzo e tra il primo e il terzo momento di rilevazione e il calcolo della differenza nel tempo sulle dimensioni individuate come variabili risultato permette di stimare l’impatto del progetto sulla riduzione della povertà educativa. Per quanto riguarda le competenze non cognitive i sub costrutti considerati sono stati: autostima, consapevolezza di sé, consapevolezza di sogni e desideri, empatia e gestione stress-emozioni, sicurezza in sé, senso di appartenenza, competenze comunicative, e per le competenze cognitive sono stati presi in considerazione i seguenti sub-costrutti: problem solving, pensiero critico, capacità di prendere decisioni. Nella tabella 13 sono riportati i valori medi rilevati dai rispettivi indici ed è evidente che per entrambi si registrano valori crescenti attribuibili all’efficacia degli interventi.

Tabella 13 Indici competenze cognitive / non cognitive (Media)

	T0	T1	T2
Indice competenze non cognitive	3,80	3,86	3,87
Indice competenze cognitive	3,76	3,82	3,90

Nel grafico della figura 1 sono riportate le differenze degli indici tra le diverse rilevazioni T0, T1 e al T2 e la differenza fra T0 e questi due valori. Le competenze cognitive registrano un maggiore incremento tra il T2 e il T0 attribuibile ad alcune attività come il sostegno allo studio individuale o di gruppo, sostegno linguistico L2 e i laboratori. Le competenze non cognitive pur registrando valori positivi non raggiungono la performance ottenuta per le competenze cognitive.

Figura 1



Rispetto alla distribuzione dei livelli registrati dagli studenti negli indici delle competenze cognitive e non cognitive (Tabb. 14, 15) si può notare che la moda per tutte le rilevazioni è la modalità 'medio alto' e per entrambi si registra un incremento della modalità 'Alto' sulle due osservazioni T1 e T2 a conferma di quanto già detto per i punteggi medi.

Tabella 14

Indice competenze non cognitive (valori percentuali)			
	T0	T1	T2
basse	-	-	-
medio basse	0,1	0,2	-
medio	6,9	5,0	4,7
medio alte	57,8	54,8	54,5
alte	35,2	40,1	40,8
Totale	100,0	100,0	100,0

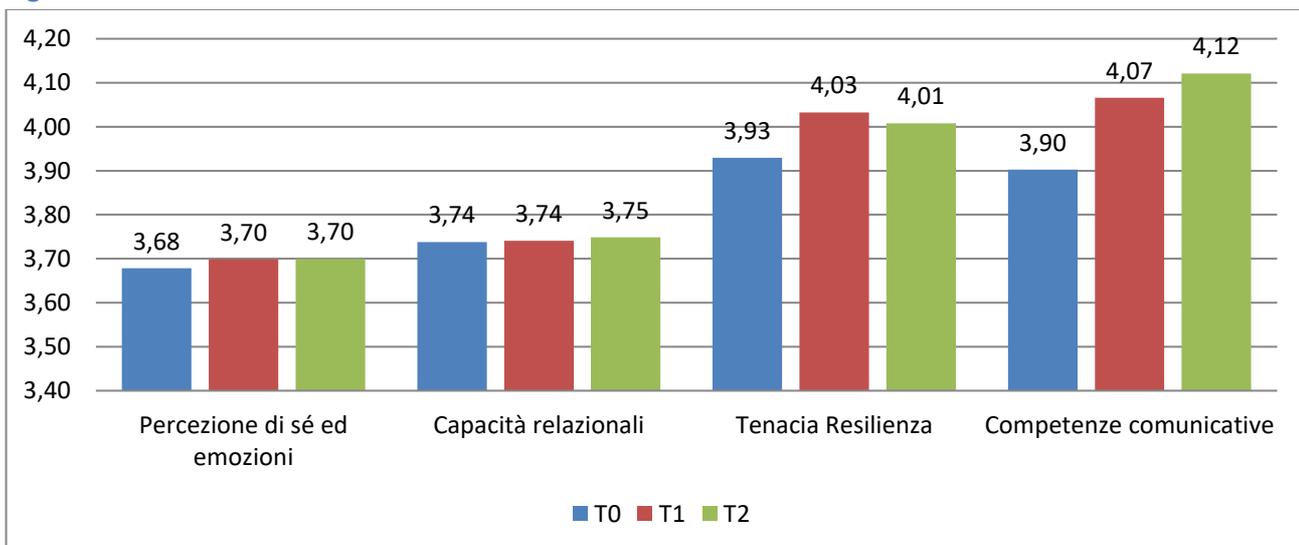
Tabella 15

Indice competenze cognitive (valori percentuali)			
	T0	T1	T2
basse	0,1	-	-
medio basse	1,8	0,5	0,4

Medio	12,3	11,6	8,0
medio alte	49,9	49,6	47,6
alte	35,8	38,3	44,0
Totale	100,0	100,0	100,0

Per quanto riguarda le competenze socio-emotive, Sono state indagate mediante quattro sotto-dimensioni. Nel grafico della figura 2 sono riportati gli indici riferiti a tali dimensioni al T0, T1 e al T2. Rispetto alla percezione di sé ed emozioni si osserva come l'indice passi da un valore medio del 3,68 al T0 ad uno del 3,70 al T1 e T2 con una differenza dello 0,02 che indica un lievissimo impatto positivo del progetto su tale dimensione. Lo stesso andamento è registrato per le capacità relazionali (la differenza tra T0 e T2 è pari a 0,01). Invece, la tenacia e resilienza insieme alle competenze comunicative registrano valori positivi con un incremento dei punteggi medi al T1 e al T2 rispettivamente dello 0,1 e dello 0,2. In linea generale, dunque, le attività del progetto hanno avuto un effetto positivo sulle competenze socio-emotive soprattutto per quanto riguarda le competenze comunicative che sono state notevolmente accresciute con l'ArtEducazione.

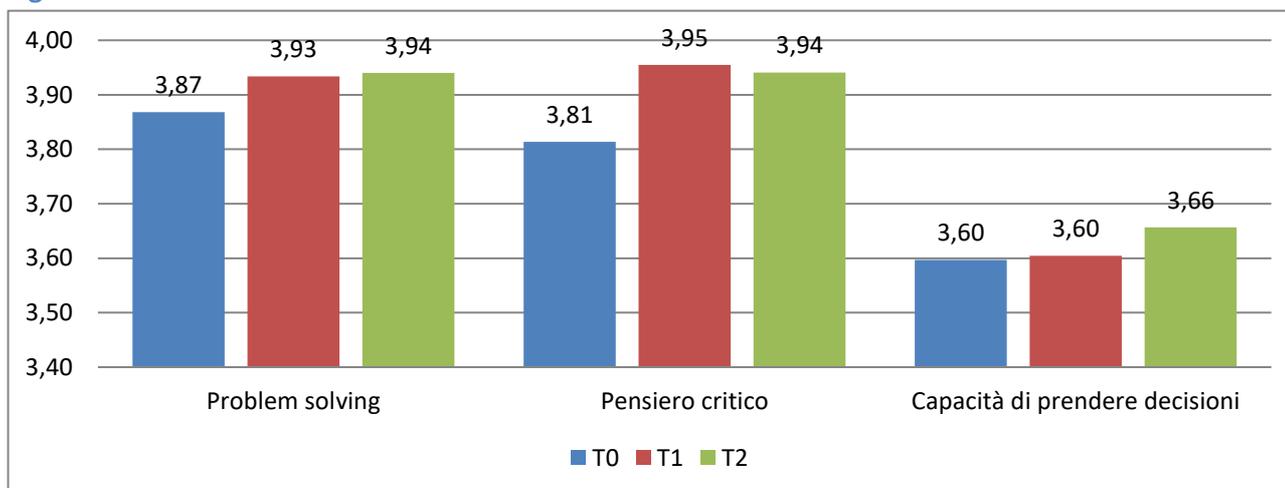
Figura 2



Nel grafico della figura 3 sono riportati gli indici dei sub-costrutti delle competenze cognitive riferiti alle al T0, T1 e al T2. Rispetto al problem solving si osserva come l'indice passi da un valore medio del 3,87 al T0 ad uno del 3,93 al T1 e 3,94 al T2 con una differenza dello 0,07 che indica un impatto positivo del progetto su tale dimensione. Lo stesso andamento è registrato per le capacità di prendere decisioni (la differenza tra T0 e T2 è pari a 0,06). Invece, in riferimento al pensiero critico si può osservare un netto incremento positivo passando da un valore medio del 3,81 al T0 ad uno del 3,95 al T1 e 3,94 al T2 con una differenza dello 0,13.

Figura

3



Da un'analisi degli indici delle competenze cognitive e non, per genere, emerge che la componente femminile rispetto a quella maschile ha beneficiato in misura maggiore degli effetti dell'intervento soprattutto per le competenze non cognitive. Invece, per le competenze cognitive anche se le ragazze hanno registrato punteggi medi più alti, l'incremento tra il T0 e il T2 è molto simile tra il genere maschile e femminile (tabb.16, 17). Anche se molto residuale i ragazzi/e che si sono collocati in "altro" nella variabile genere hanno registrato punteggi medi più bassi anche se hanno avuto l'incremento maggiore tra il T0 e il T2.

Tabella 16

Indice competenze non cognitive (Media)			
	T0	T1	T2
Maschile	3,81	3,89	3,86
Femminile	3,80	3,86	3,90
Altro	2,81	3,51	3,46

Tabella 17

Indice competenze cognitive (Media)			
	T0	T1	T2
Maschile	3,69	3,78	3,85
Femminile	3,82	3,87	3,97
Altro	3,06	3,48	3,41

Un'altra analisi effettuata ha indagato l'impatto dell'intervento per ragazzi italiani e di seconda generazione (G2). Nella tabella 18 si può osservare che il maggiore impatto si è verificato per i ragazzi italiani pur registrando valori positivi per entrambi i gruppi. Viceversa, i ragazzi con background

migratorio registrano un lieve incremento per le competenze cognitive rispetto ai ragazzi italiani (Tab. 19).

Tabella 18

Indice competenze non cognitive (Media)			
	T0	T1	T2
Ragazzi/e G2	3,79	3,85	3,84
Ragazzi/e italiani/e	3,81	3,87	3,91

Tabella 19

Indice competenze cognitive (Meida)			
	T0	T1	T2
Ragazzi/e G2	3,77	3,83	3,91
Ragazzi/e italiani/e	3,76	3,83	3,89

È stata infine osservata la relazione tra capitale culturale oggettivizzato e competenze cognitive e non cognitive. I risultati emersi confermano l'ipotesi attesa, ovvero che coloro che hanno un capitale oggettivizzato alto sono anche coloro che hanno maggiormente beneficiato degli effetti dell'intervento progettuale. Nel complesso comunque tutti i ragazzi, a prescindere dal fatto che siano italiani o di seconda generazione, che abbiano un capitale culturale basso o alto hanno registrato un incremento delle proprie competenze. In sintesi, si può confermare che il progetto è stato capace di generare dei cambiamenti e dei processi di trasformazione nei minori che hanno partecipato.

Tabella 20

Indice competenze non cognitive per livelli di capitale culturale oggettivizzato (Media)			
	T0	T1	T2
Indice capitale culturale oggettivizzato			
Basso	3,74	3,72	3,77
Medio basso	3,86	3,88	3,96
Medio alto	3,86	3,89	3,97
Alto	3,87	3,96	3,95

Tabella 21

Indice competenze cognitive per livelli di capitale culturale oggettivizzato (Media)			
	T0	T1	T2
Indice capitale culturale oggettivizzato			
Basso	3,68	3,72	3,74
Medio basso	3,85	3,82	3,98

Medio alto	3,82	3,88	4,10
Alto	3,76	3,94	3,97

L'analisi presentata ha messo in evidenza come il progetto abbia inciso positivamente sulle dimensioni su cui gli interventi hanno lavorato. Complessivamente, sulle dimensioni dell'abbandono scolastico individuate come variabili risultato, il progetto DOORS ha avuto un impatto positivo sulle dimensioni delle competenze non cognitive e cognitive, anche se, tuttavia, per le condizioni particolari in cui si è trovato il progetto - che a causa dell'emergenza sanitaria ha visto una rimodulazione delle attività, oltre alla condizione di isolamento domestico in cui si è trovata tutta la popolazione - è da considerarsi complessivamente positivo poiché l'intervento è riuscito nel suo intento ovvero di accrescere competenze e allo stesso tempo svolgere un'azione protettiva nei confronti dei ragazzi.

Relativamente al rendimento scolastico è doveroso sottolineare che anche per tale dimensione non è possibile ignorare le pesanti ripercussioni che la pandemia ha avuto sulle modalità di organizzazione della didattica ma, nonostante ciò, il progetto è stato capace di implementare interventi a sostegno dello studio che hanno generato benefici non solo sul rendimento scolastico ma anche nell'apprendimento del metodo di studio.

Infine, un'ulteriore evidenza dell'analisi è rappresentata dai differenti risultati, ottenuti nelle tre rilevazioni che hanno registrato valori positivi crescenti con la capacità progressiva di intercettare i minori più vulnerabili.

Analisi qualitativa

Focus group seconda annualità

La comunità educante

Il progetto e l'attività di formazione

Il focus group online volto alla valutazione del progetto DOORS in merito all'impatto su operatori, docenti e insegnanti, ha visto la partecipazione di tre insegnanti e una psicologa. Il focus group ha avuto lo scopo di comprendere gli effetti dell'attività di formazione sulla quotidianità professionale in relazione all'applicazione della pedagogia del desiderio ed esplorare i punti di forza e debolezza del progetto in relazione all'attività osservata. In particolare, si è tentato di analizzare i casi concreti di applicazione della pedagogia del desiderio in seguito alla partecipazione all'attività formativa e il grado di soddisfazione per l'attività in relazione ai bisogni formativi espressi dal gruppo di intervistati.

I diversi operatori che hanno partecipato al focus group hanno fornito opinioni contrastanti sulla formazione. Tali opinioni vanno lette nell'ottica di proposte di miglioramento del progetto, con l'obiettivo di renderlo più adatto al contesto di applicazione e maggiormente in grado di rispondere ai bisogni formativi di docenti e operatori.

Un'intervistata, per sottolineare l'importanza del progetto, ma al tempo stesso anche individuare elementi utili al rafforzamento delle azioni progettuali, afferma:

“[Il progetto DOORS] deve andare bene perché è un progetto importante che deve funzionare; perciò mi sono sentita di fare alcune critiche”

Outcome e impatto

Riguardo le competenze apprese da ciascun partecipante alla formazione, le opinioni sono varie e oscillano tra la parziale utilità dell'attività e la forte rilevanza osservata principalmente attraverso l'emergere di momenti di condivisione e scambio.

“Non mi ha dato molto, se non competenze che già avevo”

“Assolutamente qualsiasi confronto è stato utile, abbiamo lavorato su alcune idee per avere un supporto, per approfondire, per non lavorare da soli, per avere delle competenze... è stato assolutamente utile”

“È stata un'esperienza molto utile”

“La formazione ha trattato competenze che già avevo e che utilizzo in classe ma ha permesso un loro rafforzamento”

“Questa esperienza mi ha dato sicuramente qualcosa... è un modo per sapere che siamo tanti ma non siamo soli...”

Miglioramenti proposti e raccomandazioni

Le sole critiche alla formazione ne sottolineano la staticità, il parziale coinvolgimento dei partecipanti e la necessità di ulteriori momenti di sperimentazione pratica oltre quelli già previsti. Gli operatori a tal proposito affermano:

“La formazione è stata priva di alcuni spazi di interazione, giochi e sperimentazioni dal vivo che poi avremmo dovuto sostenere con l’attività nei gruppi classe”

“La tematica del desiderio è importante; tuttavia è mancato uno spazio più ampio dove noi insegnanti potessimo confrontarci...”

Le proposte di soluzione in tal senso indicano la possibilità di aumentare il numero ore di formazione “pratica” aggiungendo ulteriori giornate di laboratori e sperimentazione.

“Dovrebbero integrare la formazione con altre giornate di sola pratica”

“La prima giornata ci stava bene che ognuna di noi uscisse dal proprio nucleo, il secondo giorno ti scaldi e fai qualcosa con gli altri e il terzo giorno sistematizzi con un po’ di riflessioni e con quello che possiamo portare in aula”

Non manca, invece, chi afferma riguardo i contenuti che:

“Comprendo alcune critiche. Io sono stato soddisfatto e contento della formazione anche perché con la start-up con cui lavoro ero abbastanza allineato rispetto ai contenuti della formazione. Diciamo che sono tematiche che conoscevo. Capisco che sono passati messaggi molto forti che possono irritare i docenti... ma sono coinvolto in prima persona anche quando non è così”

Un’altra critica che viene mossa al progetto è il non allineamento con le tempistiche scolastiche:

“Sono cose interessantissime che poi vanno calibrate con gli orari scolastici”

Le difficoltà legate alla possibilità di mettere in pratica le competenze apprese mediante la formazione e l'implementazione dell'intero progetto, sembrano essere i problemi maggiormente sentiti da operatori e docenti. Gli intervistati, infatti, affermano di aver avuto difficoltà nell'inserimento delle attività nell'orario e nelle tempistiche scolastiche.

Diversi operatori affermano:

“Inserire un progetto nell'orario scolastico di un collega non è facile”

“I tempi scolastici funzionano in questo modo e bisogna essenzialmente tenerne conto...”

Altri, invece, sottolineano come il disallineamento dei tempi scolastici con quelli di implementazione delle azioni progettuali possa avere anche effetti sull'apprendimento di competenze da parte dei ragazzi.

“Il cambiamento ha bisogno di un tempo lento...”

Inoltre, il gruppo si è trovato concorde nel suggerire la possibilità di anticipare i tempi della formazione in modo tale da sperimentare competenze e conoscenze apprese sin dall'inizio delle attività scolastiche:

“Si dovrebbe anticipare il più possibile, tanto noi rientriamo il 1° settembre; si dovrebbe iniziare prima che inizi la didattica in modo tale da avere poi a disposizione tutto l'anno scolastico”

Altri partecipanti sottolineano le molte opportunità che si celano dietro i momenti di formazione svolti per il progetto DOORS:

“C'è l'opportunità di avere un pubblico composito e rappresentativo di quella coesione e integrazione della comunità educante del progetto DOORS”

Altri intervistati sottolineano la difficoltà di potersi esprimere e confrontarsi proprio nei momenti di formazione previsti:

“Era difficile individuare dove potersi esprimersi nello scambio comunicativo della formazione...”

Altri ancora, invece, sottolineano la differenza tra le varie formazioni avvenute nei diversi territori:

“Io invece a Fabriano ricordo uno scambio continuo tra le varie competenze messe in campo...”

In generale, tuttavia, si è osservata una buona partecipazione e un adeguato livello di coinvolgimento all'attività formativa da parte dei docenti e degli altri operatori coinvolti:

“C'era desiderio di apprendere, di fare laboratori extrascolastici; c'è stata anche grande partecipazione”

“C'è stata molta soddisfazione da parte dei docenti, che hanno espresso opinioni positive sull'attività”

I genitori

Il progetto e le attività

Il gruppo di genitori coinvolti in questo focus group è rappresentato da sei madri di età compresa tra i 41 e i 56 anni. Gli obiettivi del focus group sono stati comprendere gli effetti dell'attività sull'incremento delle competenze genitoriali e sul supporto alla genitorialità e al tempo stesso, valutare le conseguenze delle attività sulle relazioni all'interno del nucleo familiare ed esplorare i possibili cambiamenti nella relazione genitore/figlio. Si è cercato di esplorare i cambiamenti personali del genitore, le lezioni apprese, il grado di consapevolezza genitoriale e dei bisogni del minore, oltre che del loro soddisfacimento in relazione all'attività di supporto alla genitorialità.

Il giudizio sul progetto è molto positivo per tutte le persone coinvolte. Ciò che si evince dai racconti delle intervistate è che i percorsi per il supporto alla genitorialità sono stati significativi e impattanti. Le madri la descrivono come un'esperienza intensa, soddisfacente e profonda.

“Sto facendo questo percorso genitoriale, un'esperienza bellissima”

Altrettanto significativo risulta il supporto del gruppo di riferimento all'interno del quale i genitori hanno trovato il sostegno e la possibilità di aprirsi e affrontare le loro difficoltà e problematiche.

“Ho trovato una bellissima accoglienza”

“Non ci vediamo tutti i giorni, ma appena una persona ha un problema e scrive riceve un supporto pazzesco”

“Quando si sta tutte insieme, cerchiamo di far uscire, di tirar fuori le emozioni, tutto quello che si prova, andare oltre e riuscire a guardarsi un po' più nel profondo”

Le intervistate dichiarano di aver affrontato la sensazione di percepire bisogni inespressi che non riuscivano a identificare in modo chiaro e circoscritto. Talvolta questi bisogni generano un vero e proprio

malessere; altre volte solo una leggera sensazione che qualcosa non torni e “si potrebbe fare di più”. Le madri che hanno partecipato ai percorsi per il supporto alla genitorialità organizzati dai partner di progetto dichiarano di aver iniziato il percorso con una certa leggerezza, ma di esser poi state molto coinvolte andando inevitabilmente a comprendere con maggiore lucidità eventi ed emozioni riguardanti anche il loro passato.

“Ho conosciuto questo progetto un po' per caso e poi sono successe tante belle cose”

O ancora:

“[Ho conosciuto il progetto] per caso, solamente per caso ho ricevuto e visto questo volantino. Mi sono avvicinata a questo progetto con leggerezza, poi mi sono trovata praticamente scavata dentro... diciamo che ho rimesso tutto in subbuglio! Da qui poi ho preso la bellezza e il coinvolgimento... nel gruppo mi sono trovata a dover affrontare molte cose”

“Non avevo aspettative, volevo solamente lavorare un po' su me stessa, mettermi in gioco, volevo apprendere. Avevo voglia di fare comunque un percorso, non voglio dire psicologico ma comunque lavorare su me stessa e penso che questo scopo sia stato raggiunto”

Altre volte, invece, il percorso ha saputo rispondere a esigenze riconosciute e alla volontà di ricorrere a un percorso capace di garantire un sostegno efficace in relazione ai propri bisogni di genitore.

“Io e mio marito eravamo interessati già da 2 anni a fare un percorso per il sostegno della genitorialità e ad apprendere qualcosa di più sulla comunicazione affettiva, sulla comunicazione non violenta e non riuscivamo a farlo tramite l'asilo che frequenta nostro figlio”

Dal focus group, la tematica emersa in maniera preponderante, riguarda il concetto di maternità. Alcune partecipanti evidenziano la difficoltà di dover gestire e affrontare il rapporto con i propri figli nonostante l'età avanzata. Quello che preoccupa di più queste madri è la mancanza di energie fisiche necessarie alla gestione del rapporto con i propri figli.

“Darei le capocciate al muro perché è difficile da gestire un bambino... molto molto difficile”

“Molto probabilmente sarò io un po' troppo avanti con l'età ...faccio una grande fatica! Io che voglio stramazze sul letto e lui [il bambino] ancora che corre...”

Queste difficoltà a volte vengono espresse tramite sensazioni di rabbia o con atteggiamenti di chiusura e rifiuto che, però, grazie alle attività, le partecipanti dichiarano di aver imparato a mitigare:

“In quelle occasioni ho sempre adottato lo stile “poi non ti parlo e ti allontano perché hai fatto delle cose inaccettabili” ...poi rifletto che sto mettendo in atto questa strategia che fino ad ora non mi ha portato a niente di buono. Quindi mi fermo, mi metto seduta allo stesso livello di mio figlio e ci parliamo, ci abbracciamo”

“Anche quando piange ho capito che non bisogna sminuire il fatto che piange, bisogna abbracciarlo e saper stare in quel momento di tristezza. Anche se per un adulto potrebbe essere una cosa sciocca non lo è perché è quello che sta vivendo tuo figlio in quel momento”

Outcome e impatto

Rispetto ai cambiamenti vissuti dai genitori, viene prima di tutto riconosciuto dalle madri di aver imparato a conoscere e riconoscersi attraverso il racconto dei loro vissuti e l'ascolto di quelli delle altre donne coinvolte nel progetto DOORS.

“Non ci vediamo e non ci sentiamo tutti i giorni ma è bello sapere che ci sono. Parlare e scavare anche nelle nostre vite, conoscere delle cose, conoscere degli altri aspetti e anche vedere che le altre persone hanno gli stessi problemi, vedere anche le cose con occhi diversi e poi soprattutto rendersi conto che il problema non è soltanto il tuo, è un problema un po' di tutti! E poi penso che ogni genitore ha le sue problematiche. A me interessa essere un buon genitore, perché già di questo sarei contenta ... siamo un po' troppo duri con noi stessi però facciamo del nostro meglio”

“Credo tanto nel mutuo aiuto che si riesce a creare tra pari; aiuta a far crescere le emozioni che le persone spesso non riconoscono da sole ed è lì che ti vengono fuori, dal confronto con gli altri”

Il timore di essere un genitore eccessivamente severo è un'altra questione rilevante emersa durante il focus group. Alcune donne però raccontano di come il percorso le abbia aiutate a comprendere e mitigare questo aspetto.

Emerge l'importanza di comprendersi attraverso la ricostruzione del proprio vissuto per capire che tipo di genitore si può essere:

“Sono stati degli incontri costruttivi che ci hanno fatto guardare al passato con occhi diversi”

“Ho provato, ho avuto la sensazione di specchiarmi in varie persone, in vari ruoli e anche lì ho capito perché non mettevo in pratica certi comportamenti che ad esempio mettevo in pratica con me mia madre. Probabilmente anche grazie a questo percorso ho iniziato a dare più valore alla famiglia e a capire che cosa stavo costruendo”

Il percorso di supporto alla genitorialità ha permesso ai genitori coinvolti di migliorare il rapporto con i figli attraverso il riconoscimento degli schemi di cura che a volte si mettono involontariamente in atto e ha aiutato le madri a comprendere meglio le proprie emozioni e quelle del proprio figlio.

“Abbiamo imparato molto spesso dai nostri genitori che involontariamente magari si potevano mettere in atto certi atteggiamenti e, invece, sono stati portati alla luce. Riconoscere le proprie emozioni in certe situazioni, cercare di capire perché quelle emozioni si mettono in atto, accettarle e accettare anche quelle degli altri ...quello che io ho imparato è ascoltare di più le emozioni di mia figlia”

Miglioramenti proposti e raccomandazioni

Il giudicare severamente se stesse è una tematica molto ricorrente; il percorso ha aiutato queste donne a comprendersi, a concepirsi non solo come madri che devono soddisfare i bisogni del proprio figlio, ma ad accettarsi come persone a loro volta bisognose di essere ascoltate e rassicurate. Emerge l'importanza di sapersi accettare e concedere fiducia dapprima a sé stesse e poi ai propri figli, per gettare le basi di una relazione sana basata sulla consapevolezza e la condivisione.

“Questa cosa del giudizio, per la mia esperienza, non mi faceva avere fiducia nelle mie figlie, ma neanche in me stessa! Si passa dal giudizio alla fiducia perché dare fiducia alle figlie in realtà è una cosa molto difficile, perché noi genitori pensiamo che loro sono piccole, non sono capaci, non sanno... E invece nel momento in cui si sospende questo giudizio e si dà loro fiducia, le figlie lo sentono”

“La cosa che più mi sono portata via dal percorso è stata proprio il fatto di saper guardare con occhi diversi al rapporto con mio figlio...”

“Mi fermo ad ascoltare le sue emozioni e so anche accettarle, non dandogli consigli ma cercando di capire quello che lei avrebbe fatto senza che ci fossi io a doverle dare spiegazioni”

Punto essenziale riconosciuto dalle madri è il saper riconoscere maggiormente i propri bisogni, non solo quelli del proprio figlio:

“Quando sono diventata genitore ero convinta solo di una cosa: che per far sentire contenti i membri della mia famiglia dovevo essere contenta e felice io. Per trasmettere la serenità in famiglia dovevo

essere una madre felice. In questo percorso ho avuto la conferma della legittimità di esprimere i propri bisogni, di non sopprimerli per guardare solamente i bisogni e il bene del proprio figlio”

Riconoscere i propri bisogni insieme agli schemi di comportamento errati finora adottati, comporta un percorso di accettazione e perdono di sé stesse. Alcune madri, infatti, si sentivano così responsabili della felicità del proprio figlio da smarrire la percezione di alcuni confini tra due individualità che in realtà sono a sé stanti, vicine ma separate. Un madre racconta:

“Con il percorso ho capito che era meglio che io concedessi a mio figlio un tempo di qualità invece che di quantità”

Oltre alle proprie emozioni e a esprimere i propri bisogni, le intervistate hanno imparato a comprendere maggiormente le emozioni dei propri figli, a non reprimerle.

In conclusione, da quanto si evince dalle testimonianze delle partecipanti al focus group, si può affermare che i percorsi di sostegno alla genitorialità sono stati percepiti come molto efficaci e impattanti; un'intervistata sottolinea gli ulteriori benefici dati dalla possibilità di condividere esternamente le lezioni apprese dall'esperienza:

“Non è stato solo un percorso di arricchimento personale ma penso che avrà un impatto anche sociale ...anche tramite quello che forse noi stessi come genitori potremmo diffondere un po' all'esterno, a scuola o comunque anche in altri ambienti...”

Resoconto Focus Group terza annualità

La comunità educante

Il progetto e la rete

I membri della comunità educante sono stati coinvolti nel processo di valutazione attraverso la realizzazione di due focus group ai quali hanno partecipato un totale di 11 intervistati in rappresentanza delle organizzazioni partner del progetto DOORS. Lo scopo dei focus group è stato quello di comprendere se e in quali modalità il progetto abbia permesso il rafforzamento della comunità educante in relazione alla creazione di una rete territoriale nazionale, lo scambio di buone pratiche, l'emergere di nuove sinergie tra le realtà coinvolte e il potenziamento dei servizi educativi.

La presenza di diverse realtà partner di progetto ha permesso, all'interno di un contesto di analisi quale il focus group, l'emergere di posizioni e visioni d'insieme eterogenee e diversificate e ha favorito un confronto costruttivo sulle diverse esperienze riportate dai rappresentanti delle organizzazioni partner. Dall'analisi qualitativa dei dati raccolti, emerge come lo scambio di buone pratiche sia stato, secondo molti, in parte penalizzato nelle sue potenzialità dall'emergenza sanitaria scaturita dalla pandemia di Covid-19. L'incorrere delle restrizioni e del lockdown, la necessità di rimodulare le attività e comprendere come sfruttare al meglio risorse ed evitare di interrompere rapporti e connessioni locali, ha fatto sì che ogni territorio si focalizzasse in misura prevalente sulla propria area di competenza territoriale, a leggero discapito della condivisione e della connessione nazionale. Il periodo pandemico, per molti, è stato però un momento di possibilità e nuove occasioni; gli intervistati, infatti, evidenziano come proprio l'emergenza sanitaria abbia permesso lo scambio e l'intreccio di relazioni e idee con scuole, università e realtà territoriali, alla ricerca di un metodo condiviso per fronteggiare le nuove necessità e i nuovi bisogni educativi emersi nei ragazzi.

“Le relazioni sono state meno valorizzate causa Covid, sono rimaste in piccola parte potenziali. Ognuno ha lavorato più sul locale. Tutti gli incontri svolti da remoto sono comunque stati proficui e ho rivisto in essi un senso di forte comunità”.

“C'è stato grande sostegno, non avevamo mai partecipato in questo modo, in relazione con altri partner; per noi è stata una cosa davvero preziosissima, è stato fondamentale l'incontro con altri enti più grandi ed esperti dato che siamo una realtà più piccola. Siamo riusciti a gestire le attività in sinergia con tanti altri attori, soprattutto in momenti di difficoltà”.

A livello nazionale fondamentali sono stati gli incontri organizzati online nei quali, i vari partner, seppur a distanza, hanno potuto confrontarsi e condividere idee e modalità nuove per affrontare un periodo complicato come quello caratterizzato dalla pandemia. Di grande importanza sono state le cabine di regia che hanno permesso ai partner di scambiare idee e strategie di intervento; la totalità degli intervistati considera questi momenti di aggregazione come un'opportunità importante per creare sinergie tra i vari territori e le varie realtà coinvolte.

“Le cabine sono stati luoghi dove si sono create e condivise nuove sinergie”.

“Il progetto è stato prezioso; ha permesso sinergie locali nei singoli territori ma anche a livello nazionale ha rafforzato la costruzione di una comunità educante nel contesto locale e nazionale. Preziose sono state anche le cabine di regia e le cabine tecniche, sono state importanti nel costruire dei percorsi univoci e nell’offrire l’opportunità di uno scambio di buone pratiche”.

A tal proposito, un esempio di scambio di buone pratiche viene fornito da uno degli intervistati quando riporta che, durante l’emergenza sanitaria, per far fruire al meglio la didattica a distanza ai più giovani, l’organizzazione di cui fa parte ha introdotto la “DADAUMPA”, un’iniziativa capace di rispondere ai bisogni dei ragazzi della scuola secondaria di primo grado. A questi giovani in difficoltà veniva fornito uno spazio attrezzato con PC e una rete wi-fi stabile con la quale connettersi più facilmente alle lezioni, oltre che il supporto continuo degli operatori presenti nella struttura apposita. Tale iniziativa, condivisa con gli altri partner del progetto DOORS all’interno delle cabine di regia nazionali, ha fatto sì che altre realtà adottassero la “DADAUMPA” e la riproponessero nei propri territori, valorizzando l’idea e riconoscendo la necessità e il valore positivo del confronto.

“Durante il lockdown, ma anche dopo, abbiamo inventato la “DADAUMPA”, l’abbiamo condivisa nelle cabine di regia ed è stata usata anche da altri partner di Roma, anche se un po’ rimodulata. La condivisione di idee e buone pratiche avviene se c’è rete e comunicazione. L’importanza della condivisione si è osservata nelle cabine tecniche e nelle cabine di regia, luoghi dove si condivide e si creano buone pratiche”.

In generale, a detta degli intervistati, il progetto ha agevolato l’ampliamento della rete territoriale, dando alle varie realtà coinvolte la possibilità di consolidare e stringere nuove connessioni con scuole, associazioni, imprese sociali della loro area territoriale di riferimento. La maggior parte degli intervistati ritiene di aver rafforzato o allargato la propria rete di contatti; in molti sono riusciti a coinvolgere altre scuole non beneficiarie del progetto DOORS, associazioni di genitori, artisti di strada, professionisti del settore dell’educazione, musei e istituzioni pubbliche quali le ASL e i municipi. Una sola rappresentante del partenariato comunica di non essere riuscita a creare facilmente dei collegamenti esterni, preferendo soffermarsi sulle scuole e dando priorità al rapporto con loro.

Nei diversi contesti territoriali, DOORS ha permesso la comunicazione e lo scambio, rendendo molto più semplice anche riuscire a coinvolgere la propria organizzazione in altre progettualità; la sinergia creata grazie al progetto e la collaborazione dei vari enti è infatti scaturita in un network che rappresenta una base solida sulla quale costruire altri percorsi capaci rispondere in maniera più adeguata ai bisogni dei minori. Emerge come il rapporto con i comuni, i municipi e gli enti istituzionali sia stato di fondamentale importanza per la costruzione di un percorso proficuo e di una rete stabile e collaborativa in grado di

durare nel tempo. Tra tutte le connessioni, quella con la politica locale sembra essere quella considerata come maggiormente rilevante.

“Dopo il lockdown i rapporti si sono sfilacciati anche a causa delle elezioni politiche di Milano, il cambio amministrazione ha influito sulle relazioni con i partner e il lavoro nel comune. L’inserimento della politica e la predilezione del politico, logora molto i rapporti”.

“Il cambio di comune è stata un’opportunità per un futuro incontro e collaborazione; adesso abbiamo il sostegno del municipio e questo ci permette di comunicare meglio con le scuole, in via più istituzionale... Tutto ciò grazie a DOORS”.

Il valore aggiunto del progetto DOORS risiede, a detta degli intervistati, nell’essere riuscito a valorizzare e a diffondere il concetto e la pratica dell’“ArtEducazione”. Altro importante contributo, riportano gli intervistati, è stata l’introduzione dei Tavoli di Programmazione Territoriale (TPT), strumento di pianificazione dell’intervento che, soprattutto gli enti pubblici, stanno inserendo all’interno della loro programmazione strategica, oltre che come base per efficientare il lavoro con le diverse realtà presenti sul territorio.

“I TPT sono gli strumenti che si portano a casa, il principale beneficio; secondo me dovrebbero essere usati da tutte le pubbliche amministrazioni o almeno bisognerebbe introdurre una sorta di coprogettazione dal basso”.

“La collaborazione può durare in futuro con i soggetti pubblici, per esempio la ASL e la circoscrizione (e in particolare tutti i servizi sociali). Questi organi, infatti, hanno richiesto l’operatività dei TPT e l’utilizzo anche futuro dei TPT nel lavorare concretamente insieme sul territorio”.

Outcome e impatto

Per quanto riguarda il rafforzamento della comunità educante, nel dare una valutazione complessiva di come il progetto abbia contribuito a tale aspetto, la quasi totalità degli intervistati propone un voto tra 7 e 8 su 10, giudizio decisamente elevato. Andando più nel dettaglio, si percepisce come il progetto DOORS abbia fornito l’opportunità per i vari territori e gli enti coinvolti, di far comprendere e mettere in pratica l’idea che la scuola può e deve essere comunità; in questo l’“ArtEducazione” è stato il riferimento teorico-metodologico che ha permesso il consolidamento della comunità educante. Tutto ciò ha anche contribuito a una maggiore conoscenza delle esperienze e delle risorse educative del territorio.

D’altro canto, però, una piccola parte degli intervistati evidenzia come nel loro territorio ci sia stata una forma di resistenza da parte delle scuole che ha compromesso in parte lo sviluppo di un piano di lavoro comune che permettesse il massimo raggiungimento degli obiettivi progettuali. Tale difficoltà non ha però compromesso la possibilità di una comunicazione e una collaborazione sinergica; il progetto DOORS

ha infatti sicuramente posto le basi per un ragionamento e un'evoluzione futura, ma il cambiamento necessita di tempo. È diffusa, tra gli intervistati l'opinione che DOORS abbia contribuito a ispirare una riflessione attiva in tutti i territori coinvolti dalle attività progettuali.

“Ci vuole ancora tempo e lavoro; DOORS ci ha dato delle direzioni, ma ci si deve ancora lavorare... Ci vuole tempo, la comunità educante non si costruisce dall'oggi al domani”.

“Il progetto è un pezzo di un possibile cambiamento più grande, il progetto deve seminare qualcosa che porti a uno sviluppo futuro”.

Il progetto, riportano gli intervistati, ha favorito in maniera netta la capacità di organizzazione e pianificazione di una migliore risposta ai bisogni educativi della comunità di riferimento. In particolare, secondo alcuni, proprio il concetto di “ArtEducazione” in quanto paradigma/metodo di lavoro, è stato fondamentale nel rispondere ad alcuni dei bisogni dei ragazzi più giovani, specialmente durante il periodo della pandemia di Covid-19. Proprio il momento dell'emergenza sanitaria ha fatto emergere la grande capacità del progetto di sapersi rimodulare attraverso la sua “elasticità”, ovvero la capacità di adattarsi ai nuovi bisogni educativi dei ragazzi, alle nuove emergenze educative scaturite dal lockdown e dalle restrizioni governative. La già citata “DADAUMPA” è un esempio di come il progetto sia riuscito a fornire una risposta ad un'esigenza emersa in tale difficile periodo. Altre esperienze di laboratori all'aperto, come corsi di danza e break dance, restituiscono un'idea di adattamento che ha abbracciato le necessità dei ragazzi, in questo caso quella di muoversi e stare all'aperto in compagnia e in relazione con gli altri.

“La pandemia ha favorito l'emergere di alcune possibilità per svolgere laboratori a distanza; inaspettatamente abbiamo raggiunto molti più ragazzi, soprattutto tra quelli più isolati e meno socievoli”.

“Il Covid ha senza dubbio fatto ripensare lavori e spazi... Per questo abbiamo portato avanti varie attività subito dopo il lockdown per rispondere a nuovi bisogni; per esempio abbiamo attivato dei laboratori di break dance all'aperto per favorire il movimento fisico e per fare uscire i ragazzi da casa. L'arte educativa è stata un'opportunità decisiva per tentare di tornare alla normalità in un periodo di distanza e di difficoltà nel fare educazione fisica e nel produrre espressioni artistiche”.

“C'è stata una grande capacità di rispondere ai bisogni educativi in forma elastica... Penso che DOORS sia stato un grande beneficio per tutti grazie alla capacità delle persone che hanno collaborato e lavorato al progetto. Siamo stati bravi a sfruttare quella elasticità nel rimodulare le nostre risorse”.

“Credo che tutti i soggetti coinvolti abbiano osservato un cambiamento anche rispetto alla comunità; tutti hanno iniziato a porre una domanda diversa e quindi a vedere non solo la comunità come una comunità che deve essere soddisfatta dei bisogni, ma come una comunità desiderante, questo è stato il lavoro prezioso di DOORS, riconoscere che gli stakeholder del progetto non sono solo bisognosi ma anche desideranti”.

In generale il progetto, raccontano i soggetti coinvolti, ha notevolmente arricchito il panorama degli interventi sui territori, dando l'opportunità a molti ragazzi e famiglie di poter usufruire di alcuni servizi che, senza DOORS, non sarebbe stato possibile garantire. Dal punto di vista più strettamente personale, ognuno degli intervistati rimarca il grande apporto che il progetto ha dato alla formazione professionale dei singoli: innanzitutto introducendo l'“ArtEducazione”, ma anche le numerose formazioni che sono state parte di DOORS, hanno permesso a molti di imparare e aggiornare le proprie capacità e abilità, per immergersi in un nuovo modo di intervenire sul territorio attraverso la pianificazione e l'implementazione di azioni progettuali. Anche in relazione a questi aspetti, grande importanza viene data ai Tavoli di Programmazione Territoriale (TPT) e alle cabine di regia, strumenti di pianificazione e gestione del progetto che sono stati adottati anche in altri contesti e che, a detta di molti, andrebbero ancor di più utilizzati e sponsorizzati nel settore pubblico.

“La conoscenza reciproca, la condivisione è stato il valore determinante del progetto. La complessità del progetto in back office, la rendicontazione, la fase burocratica, nonostante sia stata provante, è qualcosa che mi ha insegnato molto. Mi ha insegnato un diverso e innovativo modo di pensare legato al mondo dei progetti sociali”.

Ancora una volta, nella capacità di rispondere al meglio ai bisogni educativi della comunità e nell'innovare i servizi, decisiva è stata la rete nazionale e le reti locali che sono andate creandosi e consolidandosi durante tutto il periodo di sperimentazione di DOORS. Il lavoro di networking ha anche contribuito a determinare una migliore capacità di integrazione e pianificazione dei servizi educativi per minori attraverso le attività predisposte dal progetto nella maggior parte dei territori coinvolti.

Alcuni degli intervistati concordano nel sostenere che ci sia stata una migliore integrazione dei servizi educativi esistenti e che le relazioni con altri enti, pubblici e privati, abbiano contribuito a perfezionare tutto l'apparato esecutivo. Altri, però, lamentano una certa dose di difficoltà nel coinvolgere ed essere supportati dall'apparato scolastico; l'immobilismo dell'organo educativo per eccellenza ritorna nelle risposte di molti soggetti, che recriminano, soprattutto ai dirigenti e a una parte dei professori, di non volersi “mettere in gioco” e trascurare le innovative opportunità fornite dal progetto.

“L'assenza della scuola è stato un problema; senza le scuole è più difficile sfruttare al meglio il progetto. Spero che in futuro ci sarà più dialogo con la scuola e i suoi soggetti”.

“Non c’è stata una migliore pianificazione per colpa di un immobilismo di scuola e politica... Altri soggetti ci sono stati più vicini e il progetto ha migliorato la conoscenza, la comunicazione, la pianificazione e il collegamento con loro. La scuola, però, è stata la grande assente nelle attività, non si assume la responsabilità; sono i singoli a interessarsi e a portare avanti le iniziative, ma questo non va bene, non funziona”.

“La questione scuole è fondamentale; non ha funzionato il colloquio con la scuola e con chi fa educazione. La scuola non si vuole mettere in gioco e purtroppo non siamo riusciti a cambiare questa situazione”.

Miglioramenti proposti e raccomandazioni

A conclusione dei focus group i vari intervistati hanno avuto modo di esprimersi su come il progetto potrebbe, a loro avviso, essere migliorato per essere ancor più efficace. L’idea generale è che il progetto necessita di essere in parte ripensato a partire da una co-progettazione che preveda un coinvolgimento più attivo e impegnato della scuola nella sua totalità e non nella figura di alcuni docenti interessati. Sarebbe necessario che la scuola aderisca con più coraggio a idee, progetti, visioni politiche, senza dover occuparsi di questioni economiche e gestione dei fondi. Tale miglioramento, concordato e sottolineato da tutti, renderebbe il progetto molto più completo e impattante.

“Avevamo dei laboratori da fare a scuola, le scuole erano poco interessate quindi li abbiamo proposti a un centro invernale che accoglieva ragazzi delle scuole medie; i laboratori hanno funzionato e sono stati molto efficaci. La scuola ha perso un’occasione, per questo credo che dovrebbe firmare un patto di collaborazione didattica vincolante con il progetto e rispettarlo sempre”.

Per quanto riguarda il progetto nello specifico, invece, diversi soggetti intervistati sottolineano l’importanza dei percorsi di formazione, della necessità degli stessi, e propongono che essi vengano ampliati. Ricollegandosi al tema del rapporto con la scuola, è opinione comune che sia necessario fornire una formazione sui temi di questo e di tanti altri progetti da erogare agli insegnanti più “resistenti” e meno inclini al cambiamento, oltre che una formazione per docenti e dirigenti.

“È necessaria una formazione per gli insegnanti che fanno resistenza, oltre che una formazione per docenti e dirigenti”.

Altra importante questione che viene sollevata si riferisce al rapporto del progetto con la sfera politica; secondo alcuni intervistati il terzo settore e la società civile dovrebbero politicizzarsi in misura maggiore, trovare un modo per “farsi sentire” e avere il coraggio di dialogare con le istituzioni e pretendere una trasformazione e un cambiamento di rotta. Solo a quel punto, allora, sarà possibile creare nuovi progetti,

interventi e azioni che abbiano, a detta dei referenti del partenariato, un impatto decisivo e incontestabile su tutto il territorio nazionale.

“Ci vuole il coraggio di chiedere risorse per le persone che si occupano di rete e gestione di progetto e azioni”.

“Serve una visione d’insieme, dobbiamo farci sentire, farci rispettare e avanzare richieste”.

In ultimo, viene ribadita l’idea che una debolezza risiede nel limite temporale dato alle azioni progettuali; tutti concordano nel sostenere che le attività vadano estese e prolungate. Il progetto deve permettere una visione a lungo termine anche alla luce dell’impatto che il progetto, a detta degli intervistati, ha avuto sul territorio e i beneficiari. Se è vero che gran parte di ciò che DOORS ha creato in questi anni rimarrà nel tempo, è anche vero che un suo ampliamento, dicono i rappresentanti delle organizzazioni, potrebbe essere un’ottima strategia per massimizzarne gli effetti a lungo termine.

“C’è bisogno di interventi che siano permanenti e durino nel tempo”.

I genitori

Attività

I genitori sono stati coinvolti in un focus group finalizzato alla comprensione dell’accrescimento delle competenze genitoriali grazie alla partecipazione alle attività progettuali finalizzate al supporto alla genitorialità. Hanno preso parte al focus group quattro madri provenienti da due territori diversi. Le madri hanno preso parte alle attività del progetto DOORS proposte dai vari enti della loro area di riferimento; tutte si esprimono molto positivamente rispetto alla loro esperienza, pur essendo genitori con diversi background e differenti bisogni. Due dei genitori intervistati dichiarano di aver partecipato ai gruppi di condivisione del progetto DOORS spinti dalla voglia di mettersi in discussione, condividere le problematiche familiari e della vita scolastica dei propri figli, per risolvere questioni e difficoltà con l’aiuto di altre persone.

“Ho partecipato agli “Spazi Parlanti di Autoaiuto”; mi ha spinto la necessità di condividere problematiche affini con altri genitori e la curiosità di partecipare a momenti di condivisione e conoscenza”.

Gli altri due genitori, invece, hanno deciso di partecipare alle attività del progetto in quanto trasferiti da poco in una nuova città e, avendo bisogno di uno spazio di condivisione e di supporto, hanno trovato nelle attività di DOORS lo spazio ricercato. La motivazione alla partecipazione ricade anche sulla necessità di allargare e/o costruire la propria rete amicale e sociale anche attraverso la partecipazione

ad un tipo di iniziativa che permetta lo scambio reciproco di sensazioni, modelli, consapevolezza e consigli.

“Ho partecipato alle attività settimanali gestite da una psicologa e una counselor teatrale che proponevano attività specifiche. La motivazione che mi ha spinto a partecipare è stato il bisogno di condivisione e preparazione a una corretta genitorialità, oltre che un modo per socializzare e conoscere il territorio dato che mi ero appena trasferita. È stato anche illuminante perché occupandomi in prima persona di teatro e conoscendo una delle due coordinatrici, sono rimasta incuriosita dal progetto e dalla sua applicazione”.

“Ho partecipato per un bisogno di condivisione; quando ho iniziato avevo un bimbo di 3 anni ed ero appena entrata nello spazio dell’asilo [scuola materna] dove si condivide molto di più con gli altri genitori rispetto all’asilo nido; il gruppo è stata un’opportunità di socializzazione che ha mitigato il rischio dell’isolamento. Anche io mi ero appena trasferita, quindi è stato un modo per radicarsi maggiormente, per condividere esperienze che sembravano “incondivisibili”. È stato illuminante poter guardare avanti verso genitori con figli più grandi. Partecipare e condividere è stato un modo per dare senso alla maternità e alla mia visione di genitorialità”.

Outcome e impatto

Per quanto riguarda la sfera più strettamente personale, la totalità delle madri prese in considerazione nel focus group, sostiene che il progetto DOORS e le sue attività abbiano contribuito a incrementare le loro competenze genitoriali. Innanzitutto, le intervistate riportano una migliore capacità di comunicazione e condivisione del proprio vissuto e delle problematiche afferenti alla vita familiare e, più strettamente, al rapporto genitore-figlio. In secondo luogo, le attività hanno permesso ai singoli di potersi interfacciare con altre esperienze e, di conseguenza, imparare a confrontarsi su questioni pratiche legate al tema della genitorialità: come rapportarsi correttamente con i figli, cosa fare e non fare, come supportarli ed evitare di entrare in conflitto con loro. Non solo, la partecipazione a tali gruppi di supporto, sostegno e azione, ha dato modo alle madri di lavorare e riflettere su loro stesse, sul loro ruolo di madre/genitore, sulla loro visione di adulto e di guida per i figli; in generale, tutte le madri si sono sentite molto arricchite dall’esperienza e decisamente cambiate.

“C’è stato un miglioramento nell’atteggiamento nei confronti della figlia più grande in termini di proiezioni che i genitori fanno sui propri figli rispetto a paure, ansie, vissuti personali proiettati su mia figlia”.

“Ho lavorato molto su me stessa e sui miei bisogni di madre. Sento di aver lavorato anche sull’individuazione dei bisogni di mio figlio, rispettando la sua individualità, altra da me”.

“Prendere coscienza di alcune cose e parlarne con altri ha fatto sì che potessi cambiare e mettere in pratica consigli e miglioramenti. Mi sento cambiata, l’esperienza mi ha sicuramente lasciato qualcosa”.

“Sono una madre più consapevole; ho imparato a bilanciare di più le componenti tra “madre affettiva” e “madre normativa””.

Dalle parole delle intervistate, si apprende come la partecipazione alle attività del progetto DOORS abbia positivamente determinato l’accrescimento e l’emersione di outcome e competenze per le madri influenzando positivamente anche il nucleo familiare del quale fanno parte. Le intervistate evidenziano come il nucleo familiare di appartenenza abbia subito indirettamente l’effetto dei cambiamenti emersi nelle madri tramite la partecipazione alle attività e ai laboratori. Tra gli effetti delle attività: la capacità di potersi esprimere liberamente e riuscire ad affrontare problemi e questioni familiari, riuscire ad “aprirsi” e a comunicare meglio il proprio disagio o le proprie emozioni in generale ma anche saper ascoltare e porre attenzione ai bisogni degli altri membri della famiglia. Tutto ciò, unito anche ad una migliore capacità di comprendere le necessità dei figli ed evitare di proiettare su di loro le proprie ansie, paure e aspettative riuscendo a individuare nel figlio una soggettività diversa e distaccata dalla propria, ha contribuito al miglioramento della qualità della vita del nucleo familiare di tutte le intervistate.

“Mi ha sicuramente migliorata; ho imparato a porre più attenzione all’ascolto, a dare più ascolto a mio figlio e a mio marito”.

“L’attività ha migliorato molto il mio nucleo perché abbiamo capito che è necessario distinguersi come individui e fuggire il rischio delle proiezioni personali sul figlio”.

“Sì, c’è stato maggior dialogo in famiglia, anche grazie al coinvolgimento di mio marito, è stato importante capire di poter alleggerirsi di alcuni pesi”.

I gruppi di parola e di ascolto e i laboratori a cui hanno partecipato le intervistate, sono considerati spazi nei quali i soggetti coinvolti hanno avuto modo di intraprendere un percorso personale in grado di contribuire allo sviluppo della loro persona non solo nei termini di accrescimento delle competenze genitoriali. Le madri intervistate ritengono che il progetto abbia contribuito a soddisfare altri bisogni, oltre quelli specifici attesi. La maggior parte sostiene di aver appagato il bisogno di ritagliarsi uno spazio proprio nel quale poter parlare liberamente, senza il timore di poter e dover essere giudicati da qualcuno. L’orizzontalità dei gruppi ha permesso uno scambio tra pari, tra persone che condividono ansie e paure, problemi e criticità, metodi e risposte. È stato utile riuscire ad essere inserite in un ambiente comprensivo, stimolante e positivamente attivo, capace di fornire esempi di genitorialità eterogenei e complementari dai quali allontanarsi o prendere spunto. Per una madre, inoltre, la partecipazione ai laboratori ha avuto la doppia valenza di fornire supporto e aiuto alla genitorialità, ma

ha anche rappresentato una fonte di aggiornamento per il proprio lavoro professionale legato al mondo delle performance teatrali, strumento altresì utilizzato all'interno delle attività a cui ha partecipato.

“Il progetto ha risposto al bisogno di avere altre persone con cui parlare ed aprirsi senza paura di giudizi e commenti. È stato anche appagato un mio bisogno di stare con persone alla pari, con gli stessi bisogni e le stesse condizioni”.

“È stato decisivo avere la possibilità di confrontarsi con vari approcci alla genitorialità, esempi di vita vissuta, cogliendo l'esempio di altre persone per poter imparare da loro”.

“È stato utile anche a livello professionale perché io stessa faccio laboratori teatrali sull'educazione e quindi ho avuto modo di confrontarmi con altri esperti e altri approcci; il confronto professionale è stato molto utile”.

“È stato importante il fatto che fosse un gruppo protetto; ho avuto modo di parlare liberamente senza giudizi e senza avere consigli non richiesti”.

Di decisiva importanza nel giudizio positivo attribuito al progetto, la già sottolineata possibilità di conoscere e confrontarsi con altri genitori e la creazione di legami e relazioni positive e costruttive. Essendo poi, di natura, i gruppi costruiti dalle attività del progetto DOORS degli ambienti di condivisione e relazione, è naturale presupporre che all'interno di essi vi siano stati movimenti di aggregazione capaci di creare legami duraturi. Si riscontra, infatti, nelle parole di quasi tutte le intervistate, la tendenza da parte dei gruppi di ritrovarsi anche al di fuori delle attività per continuare discussioni e confronti o anche solo per condividere momenti di amicizia e socialità. Per molte madri l'adesione alle attività di DOORS ha anche contribuito all'allargamento della rete sociale, effetto positivo che rimarca l'efficacia del progetto nel proporre interventi a supporto della genitorialità e, più in generale, della comunità educante nei vari territori. Il legame stretto all'interno dei gruppi quali quelli frequentati dalle intervistate, è continuato e si è rafforzato anche durante il periodo della pandemia di Covid-19 e delle conseguenti restrizioni sanitarie. L'impossibilità all'incontro fisico ha fatto sì che si aprissero altri spazi virtuali nei quali i membri dei gruppi continuassero a confrontarsi e a condividere esperienze ed emozioni legate all'emergenza, alle difficoltà del lockdown forzato, della quarantena, della malattia, della DAD. Anche in questo caso, dunque, il progetto DOORS ha contribuito al sostegno dei genitori nei momenti di difficoltà e isolamento, risultando efficace ed impattante.

“L'attività è stata soprattutto questo [conoscenza e confronto con altri genitori e creazione di legami], abbiamo legato tutti molto e ci siamo incontrate anche al di fuori dello spazio del progetto; questo ci ha anche permesso di continuare rapporti e discussioni”.

“Sì abbiamo mantenuto i rapporti, è stata una bella sorpresa conoscere altri genitori e stringere rapporti con loro”.

“Il contatto nelle attività è stato molto intenso, ci sono stati pochi incontri extra, ma ci siamo rivisti dopo il lockdown che ha bloccato tanto. Durante il corso si è creato “il gruppo” con legami intimi e affettivi, grande empatia e simpatia, c’era molto senso di condivisione. Uno strumento forte è stata la chat del gruppo di WhatsApp, sia in lockdown che non; è stato un modo per condividere ed aprirsi, soprattutto in pandemia. La condivisione si è ricercata e c’è stato molto sostegno”.

Miglioramenti proposti e raccomandazioni

Per quanto riguarda proposte di miglioramenti e raccomandazioni, le partecipanti al focus group concordano nel considerare le attività come momenti arricchenti e positivamente partecipati; la regolarità degli incontri e il continuo scambio reciproco, anche in pandemia, è stata sicuramente una variabile di notevole importanza. Grande enfasi, inoltre, viene posta sul gruppo, sulle persone che hanno partecipato alle attività; la coesione e la capacità di mettersi in discussione di ognuna senza avviare conflitti e litigi ma anzi contribuendo alla costruzione di un ambiente protetto e inclusivo è stata determinante nella valutazione più che positiva del progetto. D’altro canto, però, le madri lamentano una scarsa partecipazione dei padri alle attività; sarebbe necessario, a loro avviso, tentare di coinvolgerli di più, in modo tale da ottimizzare l’intervento e renderlo ancora più efficace. Da sottolineare, poi, la centralità delle figure di supporto alle attività, dei coordinatori che le hanno gestite; il loro lavoro, elogiato da tutte le intervistate, è stato decisivo nella buona riuscita dei gruppi di sostegno e nella produzione di un impatto positivo sui soggetti coinvolti.

“Ha funzionato la regolarità degli incontri in presenza anche in pandemia nonostante gli ostacoli ma anche il fatto di avere due professioniste esperte grazie alla quale siamo riusciti ad affrontare questioni e problemi più seri. Sapere che c’era la possibilità di parlare con le esperte anche in privato è stato molto importante”.

“La compatibilità e la differenza tra le due professioniste è stato un valore in più, erano molto equilibrate e si completavano negli approcci. Devo dire che è stato molto importante l’uso dello spazio del teatro; ha funzionato lavorare nel teatro del lido, il luogo è fondamentale anche per immergersi meglio. C’è stato proprio un grande senso di affettività, di grande disponibilità e generosità da parte del gruppo, ho percepito una rete sempre presente”.

“Per me è stato molto importante il fatto che il gruppo fosse eterogeneo, formato da tutti i tipi di famiglie, è stato molto utile e arricchente”.

Dalle parole delle intervistate si evince che il progetto DOORS attraverso le attività di sostegno alla genitorialità, sia stato efficace nel saper rispondere ai bisogni della comunità presa in considerazione e abbia generato dei benefici sostanziali in chi ha avuto modo di partecipare ai gruppi descritti.

“È stato fondamentale che il gruppo potesse riconoscere il ruolo della comunità educante, capire che non si è genitori da soli”.

“È stato efficace nell’accompagnare i genitori verso la presa di coscienza dei propri bisogni e delle proprie necessità; c’è stato un aumento del livello di consapevolezza e questo ha avuto una ricaduta positiva... è stato importante invitare tutti a lavorare su di sé”.

Rispetto a eventuali migliorie, le intervistate si esprimono come segue:

“secondo me servirebbe lavorare di più con gli insegnanti, comunicare con loro per unire entrambi gli spazi: famiglia e scuola; è necessaria la vicinanza, la condivisione, il dialogo in questo senso”.

“Sarebbe più efficace se altri incontri si collegassero maggiormente ad altre attività DOORS sul territorio”.

Ex-Post

Lo studio per l'attività di rilevazione d'impatto ha previsto esclusivamente un'analisi qualitativa, in linea con la metodologia applicata nel disegno valutativo. La misurazione del cambiamento si è, dunque, concentrata sia sulla riduzione della povertà educativa, sia sul consolidamento della comunità educante nelle aree di intervento. Per tale attività di rilevazione d'impatto di medio-lungo termine, si è proceduto con lo svolgimento di tre focus group distinti con genitori e insegnanti, con figure chiave del partenariato e con i minori partecipanti al progetto, così da comprendere appieno lo spettro di attori che hanno avuto un ruolo centrale nello svolgimento del progetto DOORS.

I genitori e gli insegnanti

Nel mese di Aprile 2023 è stato condotto un focus group al quale hanno partecipato sia insegnanti che genitori, in totale 6 intervistati, con lo scopo di analizzare il loro punto di vista sia come co-partecipanti che come beneficiari diretti delle attività del progetto DOORS. L'obiettivo del focus group è stato, quindi, quello di raccogliere informazioni e opinioni rispetto al progetto ad un anno dalla sua conclusione, in modo da verificarne l'impatto generato sui beneficiari diretti e indiretti.

I risultati del focus group mostrano che il progetto ha avuto un impatto significativo sulla comunità: i partecipanti, infatti, hanno espresso la loro gratitudine per le attività portate avanti da DOORS, sottolineando l'importanza di aver fornito risorse educative di qualità che altrimenti non sarebbero state disponibili. Il pregio del progetto, riportano, è stato quello di aver contribuito alla creazione di un gruppo coeso (sia di insegnanti che, soprattutto, di genitori) in una zona nella quale di solito servizi a supporto della comunità educate e della genitorialità sono pressoché assenti. In un'ottica quasi olistica di attenzione ai bisogni dei minori attraverso il potenziamento della comunità educante, DOORS ha contribuito allo sviluppo di quei cambiamenti individuati nella Teoria del Cambiamento. Gli insegnanti hanno riferito che i loro studenti hanno dimostrato un maggiore interesse per la scuola e per il processo di apprendimento. I genitori hanno affermato di sentirsi più coinvolti nell'educazione dei loro figli, e di aver acquisito nuove abilità per il miglioramento della comunicazione con loro.

Tra gli aspetti positivi del progetto l'elemento che fin da subito viene sottolineato con maggior enfasi è la durata: la possibilità di usufruire e beneficiare di interventi continuativi nel tempo per un periodo è stata una caratteristica molto apprezzata. Allo stesso tempo, però, è subito evidente come la conclusione del progetto senza nessuna possibilità di continuazione e senza sapere se e come attività e interventi simili possano essere rifinanziati, è una questione che preoccupa la platea di insegnanti e genitori presi in considerazione.

“L'unico rammarico è che non sia potuto continuare come progetto, perché erano tutte iniziative molto interessanti e la ricaduta è stata molto molto positiva”.

“Penso che sia importante continuare questo genere di attività perché sono importanti per i ragazzi, sarebbe un peccato perdere la possibilità di continuare questo genere di progetti, tutto qui”.

Gli intervistati, in continuità con quanto già analizzato durante la valutazione in itinere, concordano nell'affermare che il progetto si sia inserito all'interno di un contesto e di un periodo storico, quello pandemico e post-pandemico, nel quale la necessità dei ragazzi di esprimersi, di aprirsi, di comunicare le proprie emozioni e difficoltà era dilagante. Nelle parole degli insegnanti il tempo della scuola, frenetico e assillante, non permette una piena comprensione dei bisogni dei ragazzi e non permette la strutturazione di un rapporto oltre quello didattico regolare. Il tempo ritagliato, grazie al progetto DOORS, invece, ha dato loro modo di fermarsi e comprendere, parlare e relazionarsi con i ragazzi, scoprendo difficoltà e necessità prima nascoste.

“Noi ci siamo resi conto dell'esigenza di esprimersi da parte dei ragazzi che, soprattutto dopo la pandemia, era proprio dilagante; e anche di come il tempo a scuola ci imbriglia di una non comprensione di quello che stiamo facendo, ma anche di un non ascolto. Quando invece col progetto siamo riusciti a fermarci e ad ascoltare di più ci siamo resi conto di tantissime cose”.

“I bisogni e anche un po' guardare ai desideri dei figli che potrebbero avere e sviluppare e potrebbero guidare la loro vita. E imparare anche un po' a riconoscere quali sono i nostri desideri rispetto ai loro, non è così banale”.

L'intervento di DOORS ha avuto evidenti benefici soprattutto per quanto riguarda il rapporto con i ragazzi. In entrambi i casi sia del rapporto genitori-figli che quello di insegnanti-alunni, la partecipazione alle attività del progetto hanno fornito strumenti e occasioni per le figure adulte di comprendere meglio i bisogni dei minori e costruire un rapporto migliore. A distanza dalla conclusione del progetto, gli insegnanti, a tal proposito, hanno riportato un cambiamento favorevole della relazione con e tra gli studenti, i genitori evidenziano un miglioramento del clima familiare.

“Un miglioramento nel rapporto con i ragazzi c'è stato, perché noi spesso siamo presi dalle attività e quindi non dedichiamo uno spazio a tante cose, però alcune volte mi rendo conto che da sola in classe per stabilire un contatto o una relazione... noi non siamo proprio capaci ecco; quindi, con l'aiuto di educatori o esperti ci aiutavano anche a migliorare la relazione con gli alunni ma anche tra di loro ecco. Quindi io ho notato dei cambiamenti”.

“Mi ha fatto vedere degli aspetti della me bambina che non mi erano chiari e che non avevo preso in considerazione. E quindi pensare io come genitore come possa sentirsi mio figlio e come posso fare con lui. Ho acquisito una maggiore consapevolezza. A casa la situazione l'abbiamo migliorata.”

Doors è stato anche, e soprattutto in alcuni casi, l'occasione per perseguire un percorso di crescita personale che si associa ad una migliore percezione di sé, dei propri bisogni e del proprio ruolo in qualità

di educatore. Ad un anno di distanza dalla conclusione del progetto, genitori e insegnanti riconoscono il valore dello stesso e considerano le attività come uno spartiacque della propria vita adulta, un momento cardine nel quale hanno avuto la possibilità di comprendere e ragionare su come crescere ed essere una migliore versione di sé stessi. Essere più presenti nella vita dei figli o sentire la responsabilità del ruolo di educatore e di formatore, porre più attenzione alle necessità e ai mutevoli aspetti della vita dei ragazzi, sono solo alcuni dei temi che ricorrono nelle parole degli intervistati.

“Facendo un percorso che mette i genitori davanti a sé stesso e ad alcune sue paure, diciamo che quello che cambia è il punto di vista nostro. Io mi sono trovata ad essere più facilmente coinvolgibile nel mondo della scuola e nell’universo dei miei figli, a far parte più facilmente della comunità educante. Sicuramente è cambiato qualcosa, prima dal punto di vista del genitore che poi si è riflettuta sulla relazione con i propri figli”.

“A me ha aiutato tanto a migliorare anche con i ragazzi, cerco di parlare con loro, cosa che prima non ero abituata a fare, alcune volte cerco di parlare con i ragazzi e si lascia l’attività didattica per dedicarsi a loro e rispondere alle loro richieste, non puoi star sempre a fare lezione, devi cercare di dialogare con loro, per instaurare una relazione, un rapporto migliore con loro. Questo poi ha una ricaduta anche sulle lezioni e sul clima della classe. Se hai un buon rapporto con loro poi ti seguono, stanno attenti, sono più coinvolti. Io ho imparato molto dal progetto ecco”.

“Venivamo stimolati a discutere certi argomenti che a cena non vengono fuori e quindi a scoprire pieghe del rapporto con i nostri figli che non conoscevamo”.

“Devo dire che una delle cose che ho imparato è essere molto più spettatrice verso i miei figli, di osservarli e diciamo il rapporto è diventato più leggero e delicato, lasciando loro lo spazio che necessitano. E in più il rapporto con gli insegnanti è migliorato anche perché sono diventata rappresentante di classe e aver fatto questo percorso mi ha aiutato a gestire certe dinamiche tra genitori e professori”.

“Alcuni degli incontri sono stati molto forti, forti dal punto di vista emotivo, ha aperto anche l’armadio con alcuni scheletri dentro che poi uno voleva lasciare nascosti. È stato un bel percorso, è stato anche andare a vedere alcune cose dolorose ed è stato anche una grande crescita perché poi questa crescita te la porti dentro e la puoi riproporre”.

Dal focus group emerge spesso la consapevolezza di aver contribuito alla costruzione della comunità educante del territorio di riferimento. Gli scambi e le relazioni create tra genitori, tra insegnanti e tra i due gruppi, sono stati una parte fondamentale della riuscita del progetto, nonostante non manchino opinioni contrastanti di chi è in disaccordo nei confronti delle parole del resto del gruppo.

“Penso che avere un gruppo di persone a sostegno della lezione che ti affiancano nella gestione anche dei ragazzi è un’ottima cosa, anche perché spesso non si trova terreno fertile tra i colleghi; quindi, io mi sono trovata a confrontarmi ore e ore con persone sempre di qui ma che prima non conoscevo assolutamente e che sono poi diventati i miei punti di riferimento in campo educativo”.

“Da noi poi non ha funzionato tanto bene il coinvolgimento dei genitori ma perché non l’abbiamo tanto organizzato”.

“Sono contenta che ci siano qui delle insegnanti perché a suo tempo io chiesi alle maestre di partecipare ma non hanno accolto l’invito”.

“Però ecco per quanto riguarda la rete e il rapporto tra colleghi e genitori, ecco quello è mancato. Non è che ci sia stata una grande collaborazione tra colleghi o tra genitori, è stato un lavoro ben organizzato, i ragazzi sono rimasti soddisfatti. Però non c’è stato quel rapporto e quella condivisione che ci si sarebbe aspettata”.

Come già constatato durante la valutazione in itinere, una delle criticità che maggiormente è stata fatta presente dagli insegnanti fa riferimento all’organizzazione delle attività e al coordinamento delle ore del progetto con quelle della didattica. Ulteriore questione riguarda la complessità dei rapporti con i colleghi più restii e ostili al cambiamento e chiusi nei confronti del progetto; la mancanza di adesione unitaria e omogenea ha spesso compromesso la buona riuscita delle attività. La difficoltà del coordinamento scuola-progetto ritorna molto nelle parole degli intervistati e si aggiunge all’eccessiva mole burocratica necessaria allo svolgimento e al completamento degli interventi. Lato scuola si richiede un maggior snellimento dei processi organizzativi e un miglior coordinamento nella costruzione e nell’erogazione delle attività progettuali, in ottemperanza alle scadenze, in allineamento con i tempi e le disponibilità della scuola, ma soprattutto personalizzando i percorsi in base alle specificità dei ragazzi partecipanti.

“Uno nodo da sciogliere sarebbe quello dell’organizzazione delle ore ecco, non a tutti gli insegnanti piace fornire le ore per gli interventi”.

“Un punto negativo è la questione burocratica che ha influito molto nella mia scuola, perché spesso le segreterie e le amministrazioni non sono così abituate a gestire progetti così complessi”.

“L’unica cosa che chiedo è concordare le attività con gli insegnanti, perché conosciamo meglio i ragazzi e possiamo adattare tutto a loro e alle situazioni che incontriamo. Le classi sono diverse e i ragazzi hanno le loro specificità. Vanno concordate insieme agli insegnanti. E poi più interventi”.

L’eredità di Doors è riscontrabile nei cambiamenti e nelle parole degli intervistati, ma è anche tangibile nel lavoro costruito sul territorio, nella consapevolezza della comunità educante creatasi e nei risultati

visibili. Come quasi ogni progetto, però, alla conclusione del finanziamento è corrisposta la conclusione delle attività e delle possibilità fornite a studenti, ragazzi, famiglie, insegnanti. Se, come evidenziato nel focus group, alcune realtà hanno continuato il lavoro iniziato in Doors cercando di dare continuità al percorso avviato, in tanti altri contesti non vi è stata la possibilità ed è rimasto un vuoto difficilmente colmabile. Dalla considerazione che un progetto di tale portata e di tale impatto non debba essere limitato a poche mensilità, e dal riconoscimento della necessità di un percorso continuativo e duraturo, si ramificano i ragionamenti degli intervistati sul tema.

“Il limite è che ad un certo punto finisce, e invece il percorso dovrebbe essere continuo e dovrebbe riuscire a innescare curiosità anche agli altri genitori. Sarebbe bello aumentare la platea dei genitori che possono partecipare a questo tipo di formazione, la chiamo formazione ma è un percorso a 360 gradi”.

“Sarebbe stato interessante che in qualche modo ci fosse un seguito per le realtà più virtuose che hanno deciso di continuare le attività, per esempio noi stiamo cercando di continuare e abbiamo avviato una campagna di crowdfunding per cercare di sostenere alcune attività che vogliamo continuare. Ci fosse stato un supporto anche ex-post per chi aveva voglia di continuare, sarebbe stato perfetto”.

“L’unico rammarico è che non sia potuto continuare come progetto, perché erano tutte iniziative molto interessanti e la ricaduta è stata molto molto positiva. Alcuni lavori sono rimasti come testimonianza di quei momenti, tipo murales, abbiamo realizzato pannelli, insomma sono cose ben visibili entrando nella nostra scuola”.

“Continuare a battere il chiodo sarebbe importante, sono stati anni strani e difficili ed è un peccato non coltivare quello che è stato seminato e lasciarlo a che ci ha provato a cambiare le cose ma ora si trova senza possibilità di continuare, senza riuscire a dare valore a questi percorsi”.

Proprio tali considerazioni restituiscono il valore di DOORS e l’impatto che esso ha avuto nelle vite di tutti i beneficiari, diretti e indiretti, che hanno orbitato attorno alle attività del progetto. Ancora una volta è opportuno evidenziare la capacità dimostrata nell’elaborare e mettere a disposizione della comunità educativa strumenti efficaci, al fine di sostenere in modo determinante la crescita e lo sviluppo dei giovani, inclusi quelli più vulnerabili. La consapevolezza di essere punti di riferimento e di avere un enorme potere positivo nei confronti dei minori è ciò che ha permesso la crescita personale degli intervistati. A un anno di distanza dalla conclusione del progetto i cambiamenti vissuti da genitori e insegnanti sono ancora ben visibili e riconoscibili, nonostante una possibile continuazione avrebbe potuto riportare un’efficacia maggiore. Resta la consapevolezza che Doors ha avviato dei processi di miglioramento che vengono ancora oggi portati avanti da tutti i soggetti coinvolti e che ha permesso a

più persone di accedere a servizi, strumenti, opportunità, che altrimenti non avrebbero avuto modo di conoscere e usufruire.

Gli operatori

Per quanto riguarda gli operatori e i gli educatori, il focus group svolto nel corso del mese di marzo 2023, si è focalizzato sul comprendere in che modo si è sviluppata e ha cooperato la comunità educante e quale impatto ha avuto il progetto ad un anno di distanza dalla sua conclusione, soprattutto in riferimento alle reti territoriali e ai rapporti con gli stakeholders.

Gli intervistati coinvolti hanno innanzitutto espresso l'entusiasmo che un progetto come quello di DOORS ha portato avanti nel corso degli anni della sua implementazione, nonostante le difficoltà e le rimodulazioni forzate a causa della pandemia da Covid-19. Il giudizio complessivo, come già riscontrato anche nella valutazione in itinere, è molto positivo e tutti gli interlocutori ricordano l'intervento come una grande opportunità sia per il territorio che per la propria evoluzione professionale.

In particolare, la formazione ricevuta dagli operatori e dagli educatori, sia prima che durante lo svolgimento del progetto, si è rivelata particolarmente efficace. In particolare, il programma di formazione sviluppato dal progetto Axé ha non solo posto le basi per lo sviluppo delle attività progettuali, ma ha anche fornito strumenti e opportunità di crescita personale e professionale. Il costante interscambio di conoscenze e competenze tra i diversi attori coinvolti nel progetto DOORS, nonché la proficua interazione tra i vari partner, sono stati elementi chiave che hanno contribuito significativamente al successo dell'iniziativa. Infatti, a distanza di dodici mesi dal completamento del progetto, i soggetti intervistati hanno sottolineato come tali aspetti abbiano rappresentato pilastri fondamentali del loro percorso di crescita e apprendimento all'interno del progetto medesimo.

“Abbiamo avuto un corso di formazione sviluppato dai ragazzi del progetto Axé, che sono venuti a raccontarci la pedagogia del desiderio e ci hanno fatto scoprire un po' un nuovo modo di vedere l'organizzazione delle attività, diverso da quello classico, scolastico. Per me è stato molto interessante, sono state due giornate molto piene ma molto arricchenti. Poi io ho seguito anche il corso LCL (Learning Creative Learning), anche questo è stato molto utile per capire come progettare e come interagire con i ragazzi in maniera efficace”.

“Anche noi abbiamo fatto la formazione sulla pedagogia del desiderio, e intanto volevo dire che per noi è stato importante perché ci ha permesso di entrare in contatto con tutte quelle realtà del progetto che non conosceamo e poi per noi è stato un po' acquisire un alfabeto comune per direzionare tutte le suggestioni. Apparteneva già al nostro modo di operare, noi partiamo dall'ArtEducazione, crediamo molto nella continuità del modello socio-assistenziale, educativo, culturale e produttivo e l'ArtEducazione è un passaggio fondamentale in questo processo. Quell'incontro ci ha permesso di acquisire un vocabolario comune da cui partire, è stato importante per noi come operatori ed è stato utilizzato da noi come un modo per fare educazione all'interno del progetto”.

“Devo dire che per noi è sempre stata (la formazione con progetto Axé) una grande ispirazione e una grande indicazione sulla modalità di interazione con i ragazzi partendo non tanto dai loro bisogni ma dall’esplicitazione dei loro desideri. Quindi un approccio sostanzialmente diverso”.

“Anche per noi è stato molto interessante partecipare alle formazioni, è stato comunque un’ottima occasione per conoscerci meglio e per venire in contatto con queste modalità e con la pedagogia del desiderio”.

“Tutti gli appuntamenti di revisione che facevamo mensilmente con tutti i partner per noi sono stati molto utili, e anche un momento collettivo che c’è stato a Roma. Dal punto di vista personale, poi, anche la formazione fatta da PDP sul coding me la ricordo come una formazione che mi ha colpito, delle cose le ho provate a riutilizzare in questo contesto e mi ha fatto nascere riflessioni che mi hanno portato in altre direzioni”.

L'interscambio di best practices all'interno del partenariato ha favorito la crescita individuale di ciascun membro dell'équipe operativa coinvolta nel progetto. Tale scambio ha superato i confini locali e regionali, dando vita a una rete densa e proficua che si estende su scala nazionale. Le testimonianze degli intervistati evidenziano come la solidità delle relazioni sviluppate attraverso il progetto Doors abbia facilitato la costruzione e l'espansione della rete locale. Doors ha consentito di instaurare connessioni con nuove realtà e di ristabilire rapporti preesistenti, grazie alle numerose opportunità offerte dal progetto. I benefici derivanti dall'ampliamento di questa rete sono ancora evidenti e continuano a generare valore nei territori di riferimento mediante collaborazioni e nuove progettualità.

“DOORS e un altro progetto esterno hanno permesso al territorio, territorio che veniva da anni difficili con un commissariamento di due anni che ha portato ad uno stallo, di riprendere tutte le attività di rete. Questo processo è stato così significativo che ha portato ad una serie di circoli viziosi significativi, tant’è che nel nostro municipio siamo arrivati alla stipula di un patto educativo di comunità. Insomma, è stato un propulsore importantissimo, il comune ha poi anche istituito per fine maggio la settimana del festival delle scuole e della comunità educante proprio per legittimare e dare un quadro più istituzionale a questo processo che ha avuto avvio grazie a DOORS. Gli effetti possiamo dire che ancora si ripercuotono sul territorio in maniera significativa”.

“Si sono poi instaurate delle relazioni anche con le scuole di questo territorio con le quali siamo entrati in contatto grazie al progetto doors e che non avevamo mai incontrato in 13 anni di vita e che ora sono partner fissi. Da un altro punto di vista l’aspetto legato alla rete a me piacerebbe coltivarlo di più, trovare modi e strategie per portarlo avanti. Ci sono relazioni con partner poi che vanno avanti per altre ragioni, per conoscenza precedente che il progetto ha fortificato. Credo che su moltissime cose ha

funzionato molto un livello di relazione sulle persone nei territori, nel lavoro quotidiano. Io questo lo vedo tutti i giorni”.

Gli intervistati sottolineano l'importanza cruciale della relazione con gli istituti scolastici, considerando il ruolo significativo che tali istituzioni rivestono nella vita dei minori e tenendo conto della ben nota reticenza delle scuole a partecipare a progetti esterni.

“Ovviamente il progetto ci ha permesso di riallacciare rapporti con le scuole, anche per quanto riguarda la mediazione linguistica. Grazie a queste relazioni abbiamo anche partecipato a un altro progetto sempre di CIB che si chiama “Innesti di Comunità” seguendo la scia di DOORS. E poi abbiamo partecipato ad un nuovo bando sempre con la rete che è nata e si è rafforzata con DOORS. A distanza di un anno posso dire che la rete è stata fondamentale e molto proficua”.

“Il legame più forte si è costruito con le scuole, soprattutto con il Covid quando ci si era completamente immobilizzati. Sicuramente con le scuole c’è stato un grande lavoro di costruzione di relazioni, cosa che il progetto DOORS ci ha permesso”.

“Abbiamo approfondito alcune relazioni con le scuole, ma forse una cosa negativa è che una volta finito il progetto DOORS e una volta che son finite quella grande quantità di possibilità e di ore e quindi di offerta che avevamo a disposizione non è che sono finite le necessità e i bisogni. Il grande problema è che queste relazioni funzionano perché dietro ci sono tutte queste possibilità (anche e soprattutto economiche)”.

L’ampliamento della rete territoriale e le attività svolte, secondo gli intervistati, hanno facilitato lo sviluppo della comunità educativa in ciascuno dei territori in cui DOORS è stato operativo. L’impatto maggiore sembra essersi manifestato principalmente sui genitori, i quali, oltre a essere formati, supportati e posti al centro delle attività, hanno beneficiato indirettamente del lavoro svolto sui minori. È importante sottolineare che DOORS ha permesso a molte famiglie di accedere gratuitamente a servizi che, spesso, risultano inaccessibili sia per ragioni economiche sia per la scarsità di offerta e di pubblicità.

“Un rafforzamento della comunità educante c’è stato, durante lo sviluppo del progetto si è sentita molto la forza di questa comunità educante. Ovviamente quando il progetto finisce si inizia a sentire che alcune situazioni tornano a impoverirsi. La comunità comunque l’abbiamo sentita molto vicina, non posso che aver un giudizio positivo”.

Dal punto di vista privilegiato di operatori ed educatori, gli effetti del progetto Doors sui beneficiari sono stati evidenti e restano tuttora manifesti. Questo progetto ha svolto un ruolo cruciale nell'identificazione

dei bisogni inespressi e delle necessità latenti, sia per i genitori sia per i minori, colmando lacune operative nel panorama dei servizi dedicati a minori e famiglie presenti nei territori.

“Rispetto al sostegno alla genitorialità noi abbiamo avuto un gruppo di genitori che ci ha seguito tantissimo e ci ha raccontato di un bisogno che non era stato intercettato nel nostro territorio; quindi, il cambiamento è stata quella di far emergere un bisogno. Non siamo riusciti a mantenere l’azione, però quel bisogno è ora al centro di un progetto che verrà sviluppato”.

“Alcuni ragazzi continuano a venire al nostro spazio e hanno formato un gruppo molto forte, si vedono anche al di fuori di qua. Questo è rimasto il loro punto di incontro, per tutti quelli che magari hanno scelto scuole differenti dopo le medie. Anche gli adulti prima dei DOORS facevi fatica ad intercettarli, con DOORS li abbiamo avvicinati e ora continuano a vedersi e a partecipare alle attività”.

“Noi abbiamo continuato a fare alcune attività e molti ragazzi che erano stati intercettati nella scuola hanno frequentato anche il nostro presidio. Quello che vediamo è che i ragazzi sono interessati ai nostri corsi e ci vedono come una risorsa anche per i loro genitori (vedi i corsi di lingua), quello che vediamo è questo rapporto con la famiglia”.

“Avere un makerspace all’interno della scuola che dà continuità alle attività di DOORS ha permesso anche una continuità dei cambiamenti, i ragazzi hanno l’opportunità di continuare le attività che avevano voglia di fare”.

“Sicuramente c’è da fare un distinguo tra i beneficiari che continuano a frequentare il presidio territoriale e cioè lo spazio ArtEducazione e su questo concordo con gli altri che hanno detto che il progetto ha permesso a più di qualcuno di conoscere il presidio e le sue opportunità. L’effetto di questo impulso ha portato a rafforzare la posizione dello spazio all’interno del quartiere e la frequenza dei ragazzi che hanno trovato un punto di riferimento sul territorio che è rimasto ed è una cosa molto significativa per loro. La stessa cosa vale per chi ha frequentato le attività a scuola e per i genitori. Purtroppo ci siamo un po’ fermati quando stavamo iniziando, ma credo che chi ha partecipato ha trovato l’esperienza molto arricchente sia da un punto di vista personale che di competenze educative. E questo credo sia stato uguale anche per i docenti”.

È indubbio, però, che l’effetto ad un anno di distanza dalla chiusura del progetto si stia pian piano dissolvendo in alcuni dei territori presi in considerazione. Interrogati dunque sulla sostenibilità delle reti, dei rapporti, dei cambiamenti generati da Doors, gli intervistati sono risultati critici, da un lato, e ottimisti e propositivi dall’altro.

“La difficoltà permane sul dopo, nel senso che le grandi istituzioni come la scuola ritornano a diventare impermeabili. Io quello che ho notato è che con la fine del progetto e con il passare del tempo posso dire che non siamo nella stessa situazione di collaborazione, di coprogettazione che avevamo prima. I risultati che avevamo ottenuto non si sono mantenuti come credevamo. Non siamo al punto in cui

eravamo l'anno scorso. Mancando quell'investimento di tempo, di forze e di motivazione, certi punti che sembravano saldi in realtà sono andati parzialmente scemando”.

“Nella fase in cui il progetto è stato attivo anche la collaborazione delle scuole e l'apertura delle scuole al territorio è stata attiva. Quando poi, invece, i progetti si concludono non c'è possibilità di dare continuità agli interventi. La questione è che quelle attività dovrebbero essere proprio incluse nella struttura scolastica, sennò rimane questo effetto elastico di apertura e poi di chiusura e cristallizzazione. Per noi la speranza è che alcune modalità educative e alcune progettualità venissero implementate proprio nel patrimonio educativo scolastico. Ancora non è successo”.

“Io devo dire che probabilmente con la fine del progetto mi rendo conto che non abbiamo fatto molto la differenza. Credo che un ruolo decisivo lo abbia giocato il lockdown che ci ha fatto perdere tanti momenti in presenza. Non siamo diventati quel presidio stabile nel contrasto alla povertà educativa che avremmo voluto essere. Nonostante l'offerta massiccia e la presenza costante, le aspettative sono state un po' disattese. La ragione sicuramente è la difficoltà nel continuare certe attività in presenza, tante sono state interrotte o non abbiamo potuto farle. Credo anche che a Milano le scuole sono piene di progetti e offerte e quindi hanno l'abitudine di scegliere a catalogo quello che convien loro in quel momento, e quindi è difficile, davvero difficile creare un progetto con una certa continuità. Quindi le ragioni sono un po' contingenti al periodo che abbiamo passato e che si legano a delle difficoltà strutturali”.

“Sicuramente a cascata ancora adesso abbiamo delle situazioni positive, quello che siamo riusciti a fare in quel periodo con quel progetto, ad oggi, con numeri più limitati, è comunque un processo che è ancora in corso. Abbiamo ancora rapporti con la scuola, abbiamo insegnanti che ci mandano ragazzi perché sanno come lavoriamo e a distanza di tempo, con dei fondi minori riusciamo ancora ad assistere un bel numero di ragazzi, che sono comunque legati allo spazio ArtEducazione. Se c'è questo desiderio di continuare a seguire, vuol dire che è stato fatto qualcosa che permette di mantenere vivo questo desiderio”.

“Il percorso di DOORS ha aiutato a rafforzare i rapporti con la scuola. Adesso quindi è la scuola che stimola i ragazzi a venire ai progetti che noi continuiamo a fare, compreso il doposcuola quotidiano. I ragazzi continuano a venire e il passaparola dei più grandi ha spinto anche i più piccoli a passare da noi. Credo, quindi, che l'esperienza sia riuscita ecco.

Sicuramente c'è una continuità legata all'offerta artistica dei corsi, ragazzi che comunque sono rimasti dopo la fine di DOORS. C'è un discorso Covid che riguarda anche come noi siamo riusciti a portare avanti un ragionamento di collettivo rispetto a quello che può essere una continuità. E io continuo a dire che a un certo punto mi piacerebbe riprendere questo discorso e rincontrarci per fare un'analisi e modificare il nostro approccio”.

“I soldi e il poco tempo sono i problemi che hanno influito sulla sostenibilità. Se ci sono i soldi c'è anche più tempo da dedicare alle attività e ai processi, ad approfondire le riflessioni e la metodologia. Diciamo che già era scarso il tempo durante DOORS, ora è ancora meno. Il progetto è finito quando stavamo cominciando a quagliare. Io ho avuto davvero quella sensazione che proprio alla fine ci siamo resi conto che la macchina stava per partire e invece il progetto è finito. Al livello locale l'aspetto

positivo è che sulla scia di DOORS siamo riusciti a coinvolgere il territorio in altri progetti molto facilmente”.

“La scuola partner del progetto DOORS ha aperto uno spazio dedicato a quelle che erano le attività del progetto DOORS, si chiama Makerspace. I ragazzi che hanno partecipato al progetto hanno l’opportunità di utilizzare e usufruire di questo spazio e degli esperti che ci lavorano dentro”.

Nonostante la durata limitata e l'impossibilità di continuare il percorso avviato con DOORS nei territori di implementazione, dal focus group non sono emerse criticità significative, eccetto i riferimenti alla perenne eccessiva burocrazia. Anche in questo caso, dunque, il giudizio complessivo sull'operato di DOORS è estremamente positivo. Tuttavia, a livello di sostenibilità dei cambiamenti, la difficoltà nel garantire la continuità del percorso iniziato rimane una questione onnipresente.

I minori

In questa fase finale della valutazione, è stato condotto un focus group con la partecipazione di otto ragazzi e ragazze che hanno preso parte alle attività di DOORS durante gli anni di implementazione del progetto. A un anno dalla conclusione del progetto, i partecipanti hanno ricordato con entusiasmo e trasporto l’esperienza vissuta, esprimendo una notevole soddisfazione per il percorso seguito. Tuttavia, hanno anche manifestato delusione e amarezza per la conclusione dell'intervento, che non ha previsto ulteriori possibilità di proseguimento. In alcuni casi, i ragazzi hanno avuto l’opportunità di continuare le attività in contesti che hanno mantenuto i servizi o avviato nuovi interventi ispirati alle buone pratiche promosse da DOORS, mentre per altri l’esperienza si è conclusa definitivamente al termine del progetto stesso. Il progetto ha permesso ai minori di riuscire a partecipare ad iniziative innovative e dall’alto valore educativo e sociale, non è un caso che venga più volte sottolineato nel focus group quanto tale esperienza sia stata importante nell’aumentare le opportunità di accesso alla cultura e alla bellezza, nel fornire sostegno socio-affettivo e all’apprendimento di competenze cognitive e non.

“Tutte e due le attività sono state molto belle, sono state costruttive, per esempio dopo la pandemia e la zona rossa fare il laboratorio ci ha riappacificato tramite i momenti di ascolto, relazionandoci insieme, parlando”.

“Mi è piaciuto soprattutto il viaggio a Roma, visitare la città e anche le altre uscite mi sono piaciute molto perché abbiamo imparato molto sulle scienze, abbiamo fatto numerosi esperimenti e anche l’osservatorio è stato molto bello. Quindi sì tutto molto positivo”.

“L’estate scorsa abbiamo fatto un paio di concerti e nei concerti ci siamo divertiti molto, abbiamo fatto delle parate e poi ci siamo fermati in un luogo preciso e abbiamo iniziato a suonare le chitarre e tutti i nostri strumenti. È stato molto bello”.

I ragazzi e le ragazze, inoltre, riportano di aver sperimentato dei cambiamenti personali significativi grazie alla partecipazione al progetto. In particolare spiegano di aver acquisito nuove competenze, specialmente pratiche, come lo studio e la capacità di suonare uno strumento, di praticare e conoscere sport, quali l'aikido. Altri ancora sottolineano come la partecipazione alle attività abbia permesso loro di migliorare a livello scolastico riscontrando un miglioramento nel loro rendimento scolastico. Ma la dimensione su cui insistono di più i ragazzi è quella relativa alla socialità e all'ampliamento della rete amicale. Ad un anno di distanza dalla conclusione del progetto è ancora più evidente come DOORS abbia permesso l'incontro e la strutturazione di legami amicali duraturi tra i ragazzi e le ragazze che hanno preso parte alle attività.

“Sì perché grazie al progetto ho imparato a socializzare più con le altre persone. Ho fatto amicizia con altri bambini e poi è stata un'esperienza nuova per me”.

“Mi ha cambiato molto la vita perché lo spazio compiti, avendo una persona più grande che mi aiuta a fare i compiti, mi rende molto più sicuro, so gli sbagli che faccio e ora a scuola vado molto bene. Sono molto felice perché ho imparato a suonare la chitarra ed era un sogno fin da quando ero piccolo, e ora posso dimostrare ai miei genitori che so suonarla, so suonare uno strumento musicale”.

“Sicuramente ho fortificato dei legami con della gente che conoscevo ma che erano più conoscenti e non amici veri e propri. Ho avuto anche modo di condividere cose che prima non avevo condiviso”.

“Ho imparato molto a socializzare con altre persone, con alcune di loro oggi sono molto amica, ma comunque ho imparato a parlare di più”.

“È un arricchimento culturale importante, impari sempre quando fai queste attività. Poi quando ero lì ero felice perché stavo con i miei amici e penso che ti arricchisce tanto. Lo consiglieri a tutti, perché è figo, puoi parlare con altra gente, non stai lì che non puoi parlare tipo in classe, è più libero”.

Nonostante la conclusione del progetto, i ragazzi/e ricordano con entusiasmo l'esperienza e ne evidenziano gli aspetti più positivi: oltre le già citate possibilità di apprendimento e di socializzazione, anche la possibilità di accedere a spazi e ambienti nuovi nel quale poter far fiorire i propri talenti, imparare, arricchirsi culturalmente, affrontare difficoltà, raggiungere risultati scolastici di cui andare fieri ed esplorare un modo diverso di intrattenersi e passare il tempo libero. Più volte viene, infatti, sottolineato come le ore del progetto DOORS siano state di assoluta qualità, ore da opporsi al tempo scolastico con le sue regole e i suoi dettami, ma a contrasto anche con l'intrattenimento passivo dei social network cui sempre più giovani si rivolgono in momenti di solitudine e noia. Per tali motivi, i ragazzi intervistati non possono che elogiare il progetto e consigliarlo a chiunque.

“Io sono felice perché quando sono a casa non sono più solo, ma sono con i miei amici che mi sono fatto qui al progetto Doors. E poi secondo me è anche un buon modo per non essere ipnotizzato dal cellulare e è un modo per togliersi dal mondo e non aggiungerti”.

“È un arricchimento culturale importante, impari sempre quando fai queste attività. Poi quando ero lì ero felice perché stavo con i miei amici e penso che ti arricchisce tanto. Lo consiglieri a tutti, perché è figo, puoi parlare con altra gente, non stai lì che non puoi parlare tipo in classe, è più libero”.

“Io lo consiglierei perché impari tante cose, puoi stare con gente che non conosci a parlare e scherzare mentre impari”.

“Il progetto DOORS per me è stato importante perché mi sono fatto tanti amici, e poi fai tante cose, fai i compiti e non stai seduto a casa a vedere tiktok”.

“È importante perché ti aiuta a socializzare, a imparare tante cose. Lo consiglierei sicuramente a chiunque perché mi è piaciuto molto”.

Per i giovani, l'accesso alla cultura ha rivestito un ruolo di fondamentale importanza, consentendo loro di apprendere, meravigliarsi e acquisire conoscenze in modo innovativo attraverso il gioco, l'esplorazione e i viaggi. La possibilità di muoversi e visitare una grande città, di scoprire nuovi luoghi di aggregazione, di esibirsi in concerti e di interagire con personale qualificato in grado di rispondere ai loro bisogni e necessità, ha reso DOORS un contributo significativo allo sviluppo culturale ed educativo dei partecipanti alle attività nel corso degli anni. È opportuno sottolineare, inoltre, l'impegno del team educativo e degli esperti e operatori che hanno accompagnato i giovani nel corso di questi anni. Anche nei loro confronti, le dichiarazioni degli intervistati si sono rivelate estremamente positive.

“Se tu non sapevi fare una cosa, l'educatore te la spiegava. E poi siamo andati in tutti quei posti dove i ragazzi si possono riunire e possono fare attività, siamo andati al nuovo skatepark di Ostia ed era già pieno di gente, dopo quegli incontri ci sono andato sempre di più”.

“Quando sono andato a Roma ho scoperto tantissime cose, i monumenti, i musei e tutto quello che la guida ci ha spiegato. Ho avuto l'opportunità di visitare mostre e musei che da solo non avrei visitato”.

“Ho fatto molte esperienze, fare i concerti mi è piaciuto molto e se mai dovessi stare in mezzo al pubblico saprei come stare e parlare senza ansia”.

“Secondo me sì perché comunque sono esperienze che ti arricchiscono, è un progetto incentrato su attività didattiche e quindi ti servono, impari tante cose”.

“Molte cose mi sono servite, ed è stato proprio figo fare questo progetto, perché ti cresce qualcosa dentro che prima non avevi o che avevi ma non era sviluppato”.

A fronte di un'esperienza molto più che positiva, è stato chiesto ai ragazzi partecipanti al focus group se il progetto avesse avuto criticità, se avessero sperimentato difficoltà nel corso delle attività o se ci fosse stata necessità di migliorare DOORS in qualche modo. Le risposte sono state tutte negative, l'unico aspetto negativo, a riprova dell'impatto di DOORS riguarda la conclusione del progetto.

“È fatto bene il progetto, non c'è niente da migliorare. La cosa brutta è che molte volte è come quando mangi un pasto molto buono che appena l'hai finito un po' ti dispiace che è finito. Quando finisci rimani un po' spaesato”.

“Non ci sono cose da migliorare, anche perché secondo me gli educatori si avvicinavano ai ragazzi in maniera calma e serena e ti mettevano a tuo agio. Diciamo che non cambierei niente, mi sarebbe piaciuto se fosse durato più però”.

In conclusione, si può affermare che l'esperienza del programma DOORS per i giovani si configura come un successo, dimostrandosi efficace nel soddisfare le esigenze dei destinatari e con un impatto significativo in termini di cambiamenti, specialmente per quanto concerne l'aspetto sociale, l'educazione culturale e artistica e il benessere personale. I partecipanti al focus group hanno unanimemente lodato il progetto, evidenziandone l'assenza di critiche e aspetti negativi. L'unico punto debole individuato è rappresentato dalla conclusione del progetto, la cui assenza risulta ancora più evidente a distanza di mesi dalla fine delle attività.

Conclusioni

La valutazione si è proposta un obiettivo conoscitivo generale e tre obiettivi specifici. L'obiettivo generale è stato quello di comprendere se il progetto, attraverso le azioni implementate, è stato in grado di determinare una facilitazione nell'accesso alla cultura e alla "bellezza", al sostegno socio-affettivo e all'apprendimento di competenze cognitive e non per minori (10 - 14) in situazione di vulnerabilità economica e socio-culturale. Gli obiettivi specifici sono stati:

1. comprendere e rilevare se l'educazione alle relazioni e all'affettività sono in grado di agire sulle competenze e capacità genitoriali;
2. comprendere e rilevare se le diverse azioni del progetto sono in grado di rafforzare le competenze cognitive e non cognitive dei minori;
3. comprendere e rilevare se il progetto riesce a valorizzare la scuola e i luoghi di apprendimento attraverso l'attivazione di servizi integrativi.

Sulla base dei risultati dell'esercizio valutativo condotto per il progetto DOORS è possibile fornire una risposta alle domande valutative formulate.

La **prima domanda** mirava ad indagare gli effetti dell'intervento sui minori in termini di competenze e abilità apprese. Senza dubbio il progetto, attraverso le varie attività implementate, ha attivato importanti processi e dinamiche che hanno migliorato le vite dei ragazzi coinvolti, in particolare attraverso l'ArtEducazione e il supporto allo studio individuale e di gruppo.

La **seconda domanda** aveva l'obiettivo di comprendere gli effetti dell'intervento sul rafforzamento della comunità educante. A tale proposito, l'analisi presentata ha messo in evidenza come il progetto abbia inciso positivamente sul rafforzamento della rete di partenariato e sulla sua estensione. L'intervento ha stimolato la creazione di una rete territoriale di servizi e associazioni in cui la scuola ricopre un ruolo fondamentale, anch'essa a beneficio di una più ampia platea di giovani a rischio di povertà educativa e di dispersione scolastica.

La **terza domanda** era funzionale alla comprensione di come e in che misura l'intervento contribuisse all'obiettivo di una piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori. Senza dubbio, le attività hanno prodotto un miglioramento che va a beneficio dei ragazzi coinvolti nel progetto.

Infine, va rilevato che il progetto, nonostante la rimodulazione delle sue attività, ha svolto una funzione di contenimento e di protezione rispetto alla situazione aggravata dalla pandemia. In tal senso, è ipotizzabile che senza il progetto, le conseguenze dell'emergenza sanitaria avrebbero inciso maggiormente, in senso negativo, sul fenomeno della povertà educativa.

Complessivamente si è riscontrato un impatto generale positivo sull'aumento delle competenze e abilità apprese.

Analizzando i dati per macro-aree di intervento e distinguendo, quindi, tra competenze non cognitive e competenze cognitive, risulta che queste ultime registrano un maggior incremento di valori tra la linea di base (T0) e i dati riferiti al terzo anno di intervento (T2) di 0,1. Gli indici delle competenze non cognitive, invece, segnalano comunque un incremento positivo anche se leggermente inferiore (0,07). È

evidente che per entrambe le macro-aree si siano rilevati valori crescenti attribuibili all'efficacia degli interventi.

I punteggi medi rilevati tramite i questionari in tutte le competenze indagate sono mediamente positivi e si aggirano tra il punteggio di 3,6 e 4,2 posizionandosi tra le modalità positive della scala di misurazione utilizzata (scala Likert). La dimensione che tra il T0 e il T2 risulta maggiormente rafforzata è quella delle competenze comunicative, con un incremento di 0,22 tra il primo e il terzo anno di implementazione delle attività progettuali. A seguire, anche la dimensione relativa allo sviluppo del pensiero critico presenta una sostanziale differenza tra il prima e il dopo la partecipazione al progetto da parte dei ragazzi, presentando un aumento di 0,14. La totalità delle dimensioni indagate presenta un incremento dei punteggi medi, discreto per quanto riguarda dimensioni quali il problem solving (0,07 di scarto) e la capacità di prendere decisioni (0,06); leggero, ma non indifferente, quello relativo al gruppo di competenze socio-emotive quali la percezione di sé e delle proprie emozioni (0,02), le capacità relazionali (0,01) e la tenacia e resilienza (0,01).

È emerso, inoltre, come la componente maschile sembra aver beneficiato maggiormente dell'intervento, infatti, sia per le competenze non cognitive che per quelle cognitive gli individui maschi fanno registrare un aumento più consistente delle suddette competenze, a fronte, però, di punteggi medi più alti per la controparte femminile. È utile sottolineare che i ragazzi collocatisi in "Altro" abbiano riportato un notevole cambiamento positivo dei valori medi, con sostanziali differenze tra T0 e T2 sia per quanto riguarda le competenze non cognitive che per quelle cognitive, restituendo, però, valori medi generalmente più bassi rispetto alle medie delle altre due categorie.

Dall'analisi condotta, emerge come il programma abbia avuto un'efficacia leggermente maggiore nell'aumentare le competenze cognitive dei ragazzi con background migratorio rispetto ai ragazzi italiani. Lo stesso non si può dire per le competenze non cognitive per le quali entrambi i gruppi presentano un impatto positivo ma maggioritario per i ragazzi italiani.

In ultimo, dai dati risulta che il progetto abbia influito positivamente soprattutto per i ragazzi con un capitale culturale oggettivizzato più alto, nonostante tutte le fasce di tale analisi abbiano riportato una variazione positiva evidente.

Nell'analisi Ex-Post riferita ai minori è stato riscontrato un impatto positivo nei confronti del target di beneficiari coinvolto. Le dimensioni sulle quali il progetto è stato più efficace sono quelle relative alla socialità e alle relazioni tra pari, la maggiore conoscenza e apertura al mondo culturale, artistico e ricreativo, l'aumento della consapevolezza delle proprie capacità e il benessere personale. Scevro da critiche e necessità di miglioramento, il progetto DOORS per i minori è stata un'esperienza estremamente positiva ed arricchente.

Rispetto le conclusioni emerse sui target considerati dall'analisi qualitativa in itinere ed Ex-Post, il progetto DOORS si era proposto di contribuire, da un lato alla formazione e al rafforzamento della comunità educante, favorendo lo sviluppo di competenze tramite l'attività formativa, l'aggregazione locale e nazionale attraverso il potenziamento e l'allargamento della rete dei partner; dall'altro di fornire supporto alla genitorialità e, contestualmente, favorire attività che potessero contribuire allo sviluppo

effettivo di nuove competenze per i genitori partecipanti. L'analisi dei focus group ha permesso di verificare e comprendere in che misura il progetto sia stato efficace nel raggiungere gli obiettivi preposti.

Dai focus group condotti in itinere ed Ex-Post, emerge un quadro variegato ed eterogeneo che restituisce un giudizio sicuramente positivo nei confronti dell'intervento e della sua articolazione.

Per quanto riguarda la comunità educante, l'implementazione di DOORS ha permesso lo scambio di buone pratiche tra i partner del progetto e una più attenta e fruttuosa collaborazione tra le realtà coinvolte, sia sul territorio locale che su quello nazionale. È indubbio che la pandemia di Covid-19 abbia inevitabilmente interferito con tale dimensione, limitando gli incontri e i momenti di condivisione. Proprio per questo motivo, importante e decisiva è stata la rimodulazione di alcune attività online grazie alle quali è stato possibile confrontarsi e scambiare idee e buone pratiche nonostante le limitazioni. Come emerge dalle interviste, il valore aggiunto del progetto DOORS - e della sua riuscita - è stato senza dubbio costituito dalla rete. Sia a livello locale che nazionale, la connessione tra partner, associazioni, scuole, genitori, professionisti e cittadini, ha permesso il buon sviluppo del progetto e la possibilità di ampliare la rete territoriale definita in fase di progettazione. Quasi tutti i partner hanno ampliato la propria rete grazie a DOORS e hanno consolidato quella esistente; la risonanza fornita dal progetto ha permesso loro di essere maggiormente riconosciuti, attirando nuove collaborazioni. Come emerso nel corso del focus group Ex-Post il network creatosi localmente ha costituito la base per differenti collaborazioni, ha determinato nuove occasioni di incontro anche a livello nazionale e favorito la costruzione di nuove progettualità da implementare sui territori di riferimento.

Si comprende facilmente, quindi, come l'azione di DOORS abbia arricchito il territorio e abbia contribuito al rafforzamento della comunità educante. L'utilizzo dell'"ArtEducazione" ha permesso ai soggetti coinvolti di consolidare l'idea che la scuola e l'educazione possano essere comunità, che l'istruzione si costruisce insieme, in gruppo, sul territorio. Grande rilevanza viene data, a questo proposito, alle attività formative e, soprattutto, all'elasticità del progetto che ha permesso ai vari partner e attori coinvolti di rimodulare e modellare le attività e le risorse seguendo le necessità della collettività durante l'emergenza sanitaria. L'implementazione dei TPT e delle cabine di regia è stato l'elemento che ha favorito una migliore pianificazione e progettazione, agevolando lo sviluppo delle attività del progetto e contribuendo alla semplificazione dei processi decisionali e della messa in pratica degli interventi.

All'interno di un giudizio decisamente positivo riguardo il progetto DOORS, non sono mancate alcune costruttive proposte di miglioramento. Principalmente, è stata riscontrata da molti una certa resistenza da parte delle scuole e di alcuni docenti; la difficoltà del dialogo con il mondo dell'istruzione scolastica e la scarsa propensione di alcuni docenti al coinvolgimento in attività e progetti esterni al mondo accademico-scolastico, è un fattore che va preso in considerazione. È doveroso considerare che, anche per la sostenibilità e il miglioramento del progetto, gli intervistati hanno dedicato particolare attenzione proprio a tale rapporto, auspicando che, in futuro, progettualità similari possano riuscire fin da subito, in fase di progettazione, a creare una maggiore collaborazione con le scuole e i docenti, in modo da

ragionare al meglio con loro e avviare un intervento in maggiore sinergia con il mondo dell'istruzione scolastica.

Particolare attenzione è stata rivolta alla formazione, parte integrante del progetto ed erogata dai partner in maniera strutturata e continuativa. Se, da un lato, molti si sono ritenuti pienamente soddisfatti delle attività, delle lezioni e degli argomenti trattati, dall'altro lato per alcuni dei docenti ed operatori intervistati, in progetti similari, è necessario assicurare, data la loro importanza, una maggiore presenza di sperimentazioni pratiche e laboratori e un maggiore allineamento con le tempistiche scolastiche.

Relativamente ai genitori, il giudizio positivo unanime dato dalle intervistate riflette i benefici che le madri coinvolte hanno riscontrato nei confronti delle attività cui hanno avuto modo di partecipare e dalle quali hanno saputo trarre beneficio in relazione alla comprensione dei propri bisogni. Grande rilevanza è stata posta sul valore aggiunto dato dal gruppo; le persone che hanno partecipato alle attività hanno saputo creare legami e instaurare relazioni anche al di fuori del progetto. Il percorso ha permesso ai genitori beneficiari di potersi inserire all'interno di un ambiente inclusivo e stimolante, un gruppo di pari, uno spazio controllato privo di pregiudizi e opportunamente moderato dai vari esperti e professionisti del settore. Tale dimensione è stata determinante nel fornire loro la possibilità di aprirsi, comunicare le proprie emozioni, ansie, paure e gioie ma anche i loro timori ed errori ricevendo adeguato conforto, consigli e costruttivi stimoli di cambiamento.

In particolare, il progetto DOORS, con l'attività di sostegno alla genitorialità, ha permesso un miglioramento nelle relazioni genitore-figlio e ha portato le figure genitoriali a comprendere meglio i propri limiti, le proprie responsabilità e i bisogni dei propri figli. I genitori che hanno partecipato alle attività hanno compreso che la genitorialità può non essere intesa semplicemente come un aspetto fisiologico dell'essere umano nel prendersi cura di qualcuno ma abbraccia inevitabilmente anche aspetti socio-emotivi complessi e implica il benessere dell'intero nucleo familiare.

A beneficiare di tali effetti positivi dell'attività sono state infatti le madri stesse, in primo luogo, ma anche il nucleo familiare; le intervistate lo hanno osservato in relazione ai cambiamenti emersi nel rapporto con i padri e, soprattutto, nella relazione con i propri figli.

Bibliografia

Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The journal of educational research*, 104(4), 241-252.

Alves, R. (2015). *Pedagogia del Desiderio. Bellezza ed eresia nell'esperienza educativa*. Bologna: EDB.

Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.

Batini, F., & Bartolucci, M. (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: FrancoAngeli.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Ravenio Books.

Centro Studi PIM (2018) *Atlante socio-economico. Adda Martesana, Sud Est, Sud Ovest, Milano*.

Commissione Europea (2010) *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*.

Comune di Roma (2016). *Primo Rapporto statistico sull'area metropolitana romana*.

Comune di Roma (2016). *I principali indicatori di fabbisogno per Municipio di Roma Capitale*.

Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage publications.

Kautz, T. and Zannoni, W. (2014) *Measuring and fostering non-cognitive skills in adolescence: evidence from Chicago public schools and the One Goal program*.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017). *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*.

Packard, A. (2009). *Parent Functioning and Child Psychotherapy Outcomes: Predicting Outcomes in Usual Care*. Provo: Brigham Young University

ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.

Regione Calabria (2020). *Piano sociale regionale 2020-2022*.

Save The Children (2015). *Illuminiamo il Futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa*.

Save The Children (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*.

Save the Children (2020). *Riscriviamo il futuro. L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*.

Stame, N. (2001). *Lo sviluppo della valutazione in Italia*. Milano: FrancoAngeli

Zammuner, V.L. (1996). *Interviste e questionari. Processi psicologici e qualità dei dati*. Roma: Borla.

Sitografia

Con I Bambini: <https://www.conibambini.org/contrasto-della-poverta-educativa-minorile/>

Con I Bambini: <https://www.bilanciodimissione.it/conibambini-2017/parte-prima/il-fenomeno-della-poverta-educativa-in-italia/>

Con I Bambini: <https://www.conibambini.org/osservatorio/scelte-compromesse-rapporto-nazionale-sugli-adolescenti/>

Invalsi: <https://www.invalsiopen.it/impatto-coronavirus-poverta-educativa/>

Ministero dell'interno: <https://www.interno.gov.it/it/notizie/avviata-procedura-scioglimento-consiglio-comunale-villa-san-giovanni-rc>

Openpolis: <https://www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-poverta-educativa/>