



VALUTAZIONE D'IMPATTO PROGETTO PILOTA A.S. 2024/2025

Scritto da: Alice Recine
Esperta in Ricerca Sociale e
Valutazione d'impatto

Approvato da: ConquistaMi ETS

CONQUISTAMI

ConquistaMi è un'associazione ETS nata nel marzo 2024 con la missione di contrastare la povertà educativa e promuovere l'inclusione sociale attraverso programmi educativi e culturali, rivolti principalmente a bambini della scuola primaria e secondaria di primo grado. Il progetto propone un'educazione esperienziale dal vivo, fuori dall'aula, valorizzando i luoghi simbolici della città come contesti di apprendimento.

Il cuore dell'intervento consiste in laboratori ludico-didattici ed esperienze emozionali che trasformano la città in un'aula a cielo aperto. Le attività, svolte in orario scolastico, includono passeggiate esplorative dai quartieri periferici verso i poli culturali del centro cittadino, con l'obiettivo di favorire l'apprendimento attraverso la bellezza e il patrimonio urbano.

I laboratori sono ideati, coordinati e condotti da un'équipe multidisciplinare di professionisti del settore educativo e culturale, tra cui pedagogisti, educatori, artisti, operatori museali e facilitatori esperti in metodologie partecipative. La progettazione e la messa a terra delle attività educative assicura coerenza con i bisogni degli alunni e degli insegnanti.

L'elevata qualità del percorso laboratoriale è garantita da: formazione specifica del team educativo sui temi dell'inclusione, intercultura e apprendimento esperienziale; monitoraggio continuo attraverso strumenti child-friendly e momenti di riflessione collettiva; integrazione strutturata nell'orario scolastico, in sinergia con il corpo docente. Il pilota del primo anno di implementazione si è concluso con una giornata di festa: una caccia al tesoro in uno splendido parco di Milano, insieme ai genitori. Bambini, insegnanti e famiglie hanno giocato, collaborato e condiviso momenti di gioia all'aria aperta.

ConquistaMi prevede, in tre anni:

- il coinvolgimento di circa 1000 studenti (90% con background migratorio),
- 3 istituti scolastici, 60 laboratori, 20 musei attivati,
- oltre 60 docenti, 30 sessioni su stili di vita consapevoli,
- 30 focus group, 30 questionari e 6 eventi pubblici.

SOMMARIO



<u>1. Metodologia e chiave di azione</u>	<u>4</u>
<u>2. Aree tematiche di indagine</u>	<u>5</u>
<u>3. Criteri e domande di ricerca</u>	<u>7</u>
<u>Attività e Obiettivi a Breve Termine</u>	<u>9</u>
<u>Impatto a Medio Termine</u>	<u>9</u>
<u>Impatto a Lungo Termine</u>	<u>10</u>
<u>4. Strumenti e metodi di rilevazione</u>	<u>11</u>
<u>5. Findings preliminari</u>	<u>13</u>
<u>6. Findings alla conclusione del progetto</u>	<u>15</u>
<u>6.1 Risposte alle domande di valutazione secondo i</u>	
<u>criteri OCSE/DAC</u>	<u>17</u>
<u>6.3 Indicatori di cambiamento (KCI)</u>	<u>20</u>
<u>7. Sostenibilità e Raccomandazioni</u>	<u>22</u>
<u>Bibliografia</u>	<u>24</u>



1. METODOLOGIA E CHIAVE DI AZIONE



La ricerca e la valutazione d'impatto perseguita da ConquistaMi si basa su un approccio **children-centred**, che riconosce i bambini e le bambine come soggetti attivi, competenti e affidabili nella costruzione della conoscenza. Questo paradigma metodologico mira a garantire loro un **ruolo significativo nella definizione delle domande di ricerca** e nella costruzione di processi euristici, affinché possano esprimere i propri vissuti, percezioni e idee in modo autentico.

Per rendere effettiva questa partecipazione, la ricerca prevede un momento iniziale di spiegazione e condivisione con i bambini e le bambine, in modo da chiarire il senso e gli obiettivi del percorso. Questo passaggio è fondamentale per assicurare un **dinamismo partecipativo lungo tutte le fasi del processo**, in linea con le più recenti riflessioni della letteratura scientifica (Alderson & Morrow, 2004; Greene & Hogan, 2005; Centre for Childhood, 2005; Flewitt, 2005).

Dal punto di vista metodologico, il progetto introduce una **trasgressione disciplinare**, ponendo al centro la prospettiva dei bambini e valorizzando i loro linguaggi espressivi e la loro cultura. Per questo motivo, si adottano strumenti diversificati di raccolta dati, che permettono ai bambini e alle bambine di esprimersi secondo modalità differenti: da registri più descrittivi a quelli più interpretativi. Questa pluralità di strumenti non solo amplia le possibilità espressive di ciascun bambino, ma consente anche di rendere espliciti pensieri, emozioni e vissuti che altrimenti potrebbero restare inespressi.

La valutazione d'impatto della ricerca si articola quindi attraverso un **processo inclusivo e partecipativo**, volto a misurare non solo gli effetti delle attività educative sui bambini e bambine, ma anche il modo in cui la loro percezione della città, delle relazioni sociali e del proprio ruolo all'interno della comunità si trasforma nel tempo.

05

2. AREE TEMATICHE DI INDAGINE

Per ConquistaMi le aree tematiche su **cittadinanza, coinvolgimento culturale, rafforzamento delle relazioni e corretto stile di vita** sono centrali per promuovere inclusività e partecipazione. Di conseguenza, l'attività di valutazione d'impatto e l'impianto di indicatori si basano su di esse, declinandole alla prospettiva di bambini e bambine.



La **cittadinanza**, intesa come appartenenza attiva e consapevole alla comunità urbana, permette ai bambini di riconoscersi come parte integrante della città, sviluppando un senso di responsabilità verso gli spazi pubblici e le dinamiche sociali (Hart, 1992; Hart, 1997). Nei bambini di 6-8 anni, il sentimento di cittadinanza si manifesta attraverso il riconoscimento di sé come parte di una comunità, l'interazione con gli spazi pubblici e l'acquisizione di comportamenti orientati alla cura e al rispetto dell'ambiente e delle persone. A questa età, i bambini sviluppano una comprensione iniziale delle regole sociali, dell'importanza della collaborazione e della partecipazione attiva, elementi fondamentali per la costruzione di un senso di appartenenza e responsabilità civica (Piaget, 1965; Vygotskij, 1978).



Attraverso il **coinvolgimento culturale**, i bambini entrano in contatto con la ricchezza culturale del loro territorio, apprendendo a valorizzare e rispettare la diversità culturale e stimolando una curiosità verso il mondo che li circonda (Rogoff, 2003; Greene, 1995). Il coinvolgimento culturale si manifesta attraverso la curiosità verso le espressioni artistiche, le tradizioni e i luoghi simbolici della propria comunità, favorendo un primo senso di identità culturale e appartenenza. L'esposizione a esperienze culturali diversificate stimola il pensiero critico, la creatività e la capacità di riconoscere e apprezzare la diversità, elementi essenziali per lo sviluppo di una cittadinanza attiva e inclusiva (Greene, 1995).



Il **rafforzamento delle relazioni**, facilitato da attività di gruppo e momenti di condivisione, favorisce la costruzione di legami significativi sia tra pari che con gli adulti di riferimento, promuovendo competenze socio-emotive fondamentali per il benessere individuale e collettivo (Bronfenbrenner, 1979; Vygotskij, 1978). Nel contesto dei bambini di 6-8 anni, il rafforzamento delle relazioni si manifesta principalmente attraverso il miglioramento delle dinamiche sociali tra pari e con gli adulti di riferimento. A questa età, i bambini iniziano a sviluppare abilità relazionali più complesse, imparando a negoziare, collaborare e risolvere conflitti in modo costruttivo. Le esperienze di gruppo, come attività laboratoriali e giochi cooperativi, favoriscono la costruzione di legami significativi, consolidando il senso di appartenenza e supporto reciproco.

06

Inoltre, la qualità delle interazioni con gli adulti, inclusi insegnanti e operatori, contribuisce a sviluppare la fiducia e il rispetto, elementi essenziali per una crescita emotiva sana e per l'acquisizione di competenze sociali (Bronfenbrenner, 1979).

Infine, l'attenzione a un **corretto stile di vita** incoraggia abitudini sane e sostenibili, ponendo le basi per un rapporto equilibrato con sé stessi e con l'ambiente. Queste dimensioni sono dunque interconnesse e mirano a formare cittadini consapevoli, culturalmente aperti e socialmente integrati (WHO, 2006; Hart, 1997).

Nel contesto specifico della valutazione d'impatto, l'analisi delle aree tematiche sopra menzionate si traduce nell'esame dei seguenti indicatori:

Aree di cambiamento		Decostruzione	Indicatori di cambiamento (KCI)
1	Cittadinanza	Senso di appartenenza e inclusione Conoscenza dello spazio circostante	# di bambini e bambine che dimostra di conoscere/comprendere lo spazio pubblico Milanese
2	Coinvolgimento culturale	Interesse verso luoghi e tematiche artistiche e culturali	% di bambini e bambine che aumenta il proprio interesse rispetto luoghi che ospitano arte e cultura % delle visite autonome a musei, teatri e siti culturali dopo la partecipazione al programma
3	Coinvolgimento comunitario	Rafforzamento di relazioni e collaborazione	# di bambini e bambine che dichiara di aver rafforzato i propri legami con i compagni/e durante l'anno scolastico % di bambini e bambine che dimostra di sentirsi meno isolato
4	Corretto stile di vita	Aumentata conoscenza su alimentazione consapevole e movimento	% di feedback positivi da educatori e comunità # sessioni informative sul corretto stile di vita durante i laboratori



3. CRITERI E DOMANDE DI RICERCA

La valutazione d'impatto si sviluppa seguendo lo schema della teoria del cambiamento, in cui i criteri di ricerca adottati sono quelli proposti dall'OCSE/DAC^[1], ossia rilevanza, coerenza, efficacia e sostenibilità, al fine di analizzare e misurare l'efficacia e l'impatto delle attività del progetto.

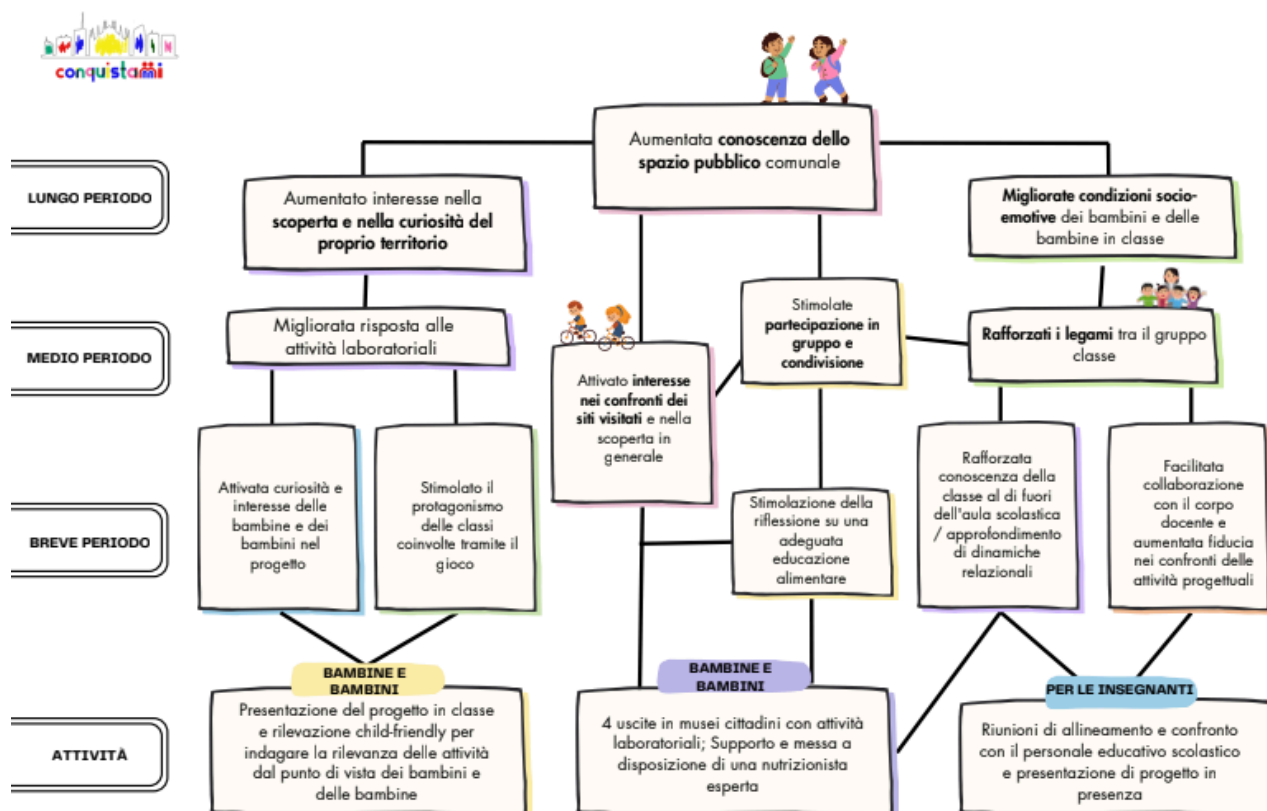
^[1] L'OCSE/DAC (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico - Development Assistance Committee) è un comitato dell'OCSE che si occupa della cooperazione internazionale e dell'aiuto allo sviluppo. I criteri DAC (rilevanza, coerenza, efficacia, sostenibilità) sono degli standard di valutazione utilizzati per misurare l'efficacia degli interventi di cooperazione e sviluppo.

Criterio di indagine	Domanda di ricerca
Rilevanza	• In che misura il progetto risponde ai bisogni e agli interessi dei bambini e delle bambine, così come percepiti dalle insegnanti e dagli operatori? • Il progetto ha tenuto conto delle specificità del contesto scolastico e urbano in cui è stato implementato? • Come il coinvolgimento diretto dei bambini nella ricerca ha contribuito a rafforzare il loro senso di appartenenza alla città e alla comunità?
Coerenza	• In che modo il progetto si integra con le attività didattiche e pedagogiche già presenti nelle scuole partecipanti? • Quali sinergie si sono sviluppate tra le scuole, le famiglie e gli attori culturali coinvolti?

Efficacia	• Quali cambiamenti sono stati osservati nei bambini in termini di partecipazione, coinvolgimento culturale e sviluppo delle relazioni sociali? • Le attività del progetto hanno favorito l'acquisizione di nuove competenze nei bambini (espressive, relazionali, di cittadinanza attiva)? • Quali elementi del progetto sono risultati più efficaci nel promuovere il senso di appartenenza alla città e il rafforzamento delle relazioni sociali?
Sostenibilità	• Sono emersi elementi che favoriscono o ostacolano la possibilità di replicare il progetto in altri contesti educativi? • Quali strategie potrebbero essere adottate per garantire un impatto duraturo sugli studenti e sulle comunità educanti?



(tab.1 domande di ricerca, tab.2 Teoria del Cambiamento di progetto)



Questa **Teoria del Cambiamento (ToC)** descrive il percorso attraverso il quale le attività proposte si ipotizzi generano trasformazioni nei bambini e nelle bambine, così come nelle docenti, sia nel breve che nel lungo periodo.

Attività e Obiettivi a Breve Termine

Le attività si concentrano inizialmente sulla presentazione del progetto nelle classi con una metodologia child-friendly, permettendo ai bambini di esprimere il loro punto di vista sulla rilevanza delle attività. Parallelamente, vengono organizzate uscite didattiche nei musei cittadini, arricchite da laboratori e dal supporto di una nutrizionista esperta, per stimolare la curiosità e l'apprendimento attraverso l'esperienza diretta. Sul fronte delle insegnanti, sono previsti momenti di confronto e allineamento con il personale educativo per garantire una maggiore coerenza tra le attività del progetto e la didattica scolastica.

Impatto a Medio Termine

L'impatto iniziale delle attività si manifesta con una migliore risposta alle attività laboratoriali, che si traduce in una maggiore curiosità e interesse da parte dei bambini, nonché in un rafforzamento del loro protagonismo grazie al gioco.

10

Inoltre, si osserva un maggiore coinvolgimento nei confronti dei siti visitati e della scoperta in generale, favorendo una connessione più profonda con il territorio. Contemporaneamente, viene stimolata la partecipazione in gruppo e la condivisione, grazie a momenti di riflessione collettiva, anche su temi specifici come l'educazione alimentare.

Impatto a Lungo Termine

Nel lungo periodo, il progetto mira a incentivare un aumento del senso di appartenenza nel luogo in cui si vive, della conoscenza e dell'interesse verso lo spazio pubblico comunale, promuovendo nei bambini una maggiore curiosità e voglia di scoprire il proprio territorio. Questo processo porta a un rafforzamento delle condizioni socio-emotive all'interno della classe, con un miglioramento delle relazioni tra pari e con gli insegnanti. Si evidenzia, infatti, un consolidamento dei legami di gruppo, che si manifesta attraverso una maggiore conoscenza reciproca, un senso di appartenenza alla classe anche al di fuori dell'ambiente scolastico e una facilitazione della collaborazione con il corpo docente. Questo ultimo aspetto contribuisce a rafforzare la fiducia nelle attività progettuali, creando le basi per la sostenibilità dell'iniziativa nel tempo.

Questa ToC illustra quindi un processo trasformativo che parte dall'esperienza diretta dei bambini con il territorio e con attività educative innovative, fino a produrre un impatto duraturo sul loro senso di appartenenza, sulle relazioni sociali e sul coinvolgimento nella comunità scolastica e cittadina.

11

4. STRUMENTI E METODI DI RILEVAZIONE

In linea con il paradigma della *children-centred research*, gli strumenti di rilevazione sono stati progettati per garantire ai **bambini e alle bambine un ruolo attivo nell'espressione delle proprie percezioni, esperienze e interessi** (Christensen & James, 2017; Greig, Taylor, & MacKay, 2012). La metodologia adottata si fonda sulla valorizzazione dei loro linguaggi espressivi e sulla creazione di strumenti accessibili, che facilitino la partecipazione attraverso modalità ludiche e intuitive (Clark, 2017; Einarsdottir, 2007).

Per i bambini, sono stati utilizzati strumenti che integrano lettura grafica, assegnazione di giudizi di valore in modalità giocosa e rilevazione semplificata degli interessi. Nello specifico:

 **Lettura grafica:** attraverso l'uso di immagini e rappresentazioni visive, i bambini hanno potuto identificare e riconoscere elementi della loro città e delle loro esperienze. Questo approccio permette di superare eventuali barriere linguistiche o cognitive, rendendo il processo di risposta più immediato e naturale (Clark, 2017).

 **Assegnazione di giudizi di valore in modalità ludica:** utilizzando strumenti come adesivi, emoticon o simboli colorati, i bambini hanno potuto esprimere in maniera intuitiva il loro livello di gradimento e coinvolgimento rispetto ai temi proposti. Questo metodo facilita l'emersione di preferenze e percezioni senza richiedere una elaborazione verbale complessa (Einarsdottir, 2007).

 **Rilevazione dell'interesse in modalità semplificata:** attraverso domande formulate in modo chiaro e diretto, con risposte visivamente supportate (es. scelte multiple illustrate), è stato possibile comprendere quali aspetti dell'esperienza abbiano suscitato maggiore curiosità e coinvolgimento nei bambini (Greig et al., 2012).

Per le insegnanti e le operatrici coinvolte, invece, si è scelto di adottare uno strumento differente: i *focus group discussion (FGD)*. Questa metodologia consente di raccogliere una pluralità di punti di vista, favorendo la riflessione collettiva e il confronto sulle esperienze vissute dai bambini (Lundy et al., 2011). Gli FGD sono stati pensati per:

 Validare i risultati emersi dall'esperienza diretta dei bambini, confrontandoli con le osservazioni degli adulti.

12

-  Raccogliere il punto di vista delle insegnanti e delle operatrici rispetto all’organizzazione e alla tematica delle attività, valutando eventuali criticità o aspetti da migliorare.
-  Facilitare uno scambio tra gli attori chiave che ruotano attorno ai bambini, attraverso incontri realizzati a metà percorso e moderati dalla presente valutatrice esterna. Questi momenti di confronto non solo supportano la valutazione, ma permettono anche di rendere più efficace ed efficiente l’esperienza, adattandola in itinere alle esigenze emergenti (Christensen & James, 2017).

L’adozione di questa pluralità di strumenti ha permesso di garantire un’esperienza di ricerca dinamica e inclusiva, in cui ogni partecipante, indipendentemente dall’età e dal ruolo, ha avuto l’opportunità di contribuire in modo significativo al processo di indagine e riflessione.

Nello specifico, la ricerca si basa sulle seguenti rilevazioni:

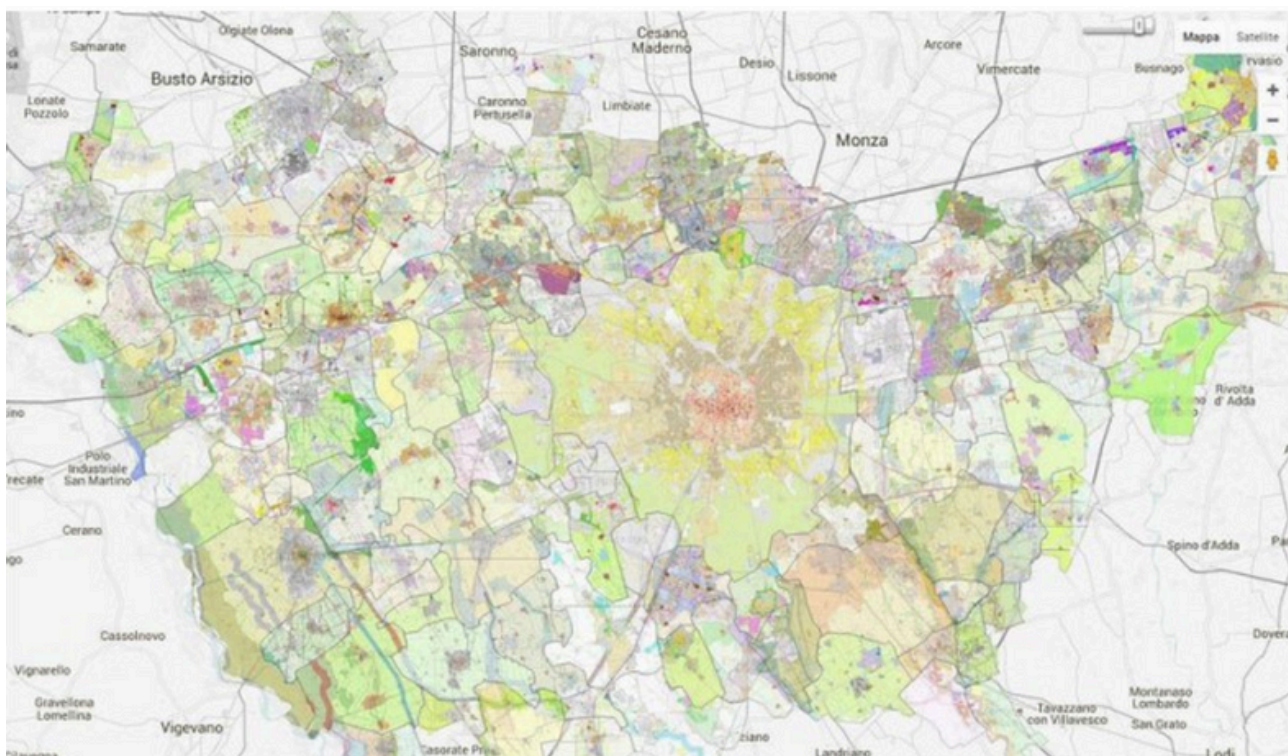
Stakeholder	Strumenti di ricerca	Numero di rilevazioni
Bambini e bambine	Attività di rilevamento partecipativa	6 baseline, 6 endline indirette (valutazione lavori “mappa della città”)
Insegnanti / educat*	FGD	2
	Questionario / KII	8 a fine attività

13

5. FINDINGS PRELIMINARI

Il progetto si è tenuto con 6 classi prime di due Istituti di Istruzione Primaria di Milano, coinvolgendo circa 100 bambini e bambine.

Dai dati raccolti ad ottobre, prima di iniziare le attività, emerge che **la maggior parte dei bambini coinvolti nell'indagine**, posto davanti a una mappa di Milano, **si percepisce ai margini della città (45/98 risposte, pari al 45,9%)**, mentre un **numero inferiore si sente fuori dal perimetro del centro città (34/98 risposte, pari al 34,7%)**. Solo una **piccola parte dei bambini si posiziona nel centro città (14/98 risposte, pari al 14,3%)**.



Questo indica che **i partecipanti hanno un'esperienza quotidiana della città prevalentemente legata alle zone periferiche o semicentrali**, il che potrebbe influenzare il loro senso di appartenenza e il modo in cui riconoscono i luoghi della propria città.

Tuttavia, nella rilevazione successiva sul riconoscimento dei luoghi della città, quasi tutti identificano correttamente i monumenti principali:

- Il Duomo di Milano è il luogo più riconosciuto (94/98 risposte, pari al 95,9%).
- Segue il Castello Sforzesco (52/98 risposte, pari al 53,1%) e la GAM Milano (36/98 risposte, pari al 36,7%).
- Il Museo di Storia Naturale di Milano ottiene 17/98 risposte (pari al 17,3%), segnalando una minore familiarità.

14

- Alcuni bambini hanno indicato erroneamente il Colosseo (5/98 risposte, pari al 5,1%) e la Torre Eiffel (2/98 risposte, pari al 2,0%), suggerendo una possibile confusione tra luoghi famosi e luoghi della propria città.

Questi dati suggeriscono che, pur riconoscendo i luoghi più iconici, i bambini potrebbero non sentirsi completamente parte della città. Il fatto che **la maggioranza si percepisca ai margini potrebbe significare che il centro cittadino è visto come un luogo distante o poco frequentato**, rafforzando la sensazione di appartenenza a un'area periferica piuttosto che alla città nel suo insieme.

Le risposte alla domanda sulle preferenze in viaggio rivelano che i bambini attribuiscono grande valore alla compagnia, confermando l'*outcome* individuato dallo studio relativo al **rafforzamento delle relazioni tra pari**. La maggioranza (82 risposte, 83,7%) ha infatti indicato che **stare con gli altri è l'aspetto più importante del viaggio**. Anche l'apprendimento gioca un ruolo significativo: 61 bambini (62,2%) considerano fondamentale imparare e/o scoprire cose nuove, sottolineando così la rilevanza del progetto e la sua capacità di creare opportunità esperienziali. Sorprendentemente, la scoperta di nuovi luoghi è stata scelta da 43 bambini (43,9%), segnalando un interesse per l'esplorazione, seppur meno marcato rispetto alla socialità e alla conoscenza.

Questi risultati suggeriscono in particolare che, per i bambini e le bambine, **il viaggio è vissuto soprattutto come un'esperienza sociale di condivisione e apprendimento**, più che come un'opportunità per esplorare posti sconosciuti o provare nuovi sapori culinari.



15

6. FINDINGS ALLA CONCLUSIONE DEL PROGETTO

I dati sulla **percezione geosimbolica** citati al capitolo precedente potrebbero influenzare il senso di appartenenza urbana e la costruzione del proprio ruolo come cittadine e cittadini attivi. Tale percezione marginale suggerisce anche una distanza - non solo fisica, ma anche simbolica - rispetto ai luoghi della cultura e della rappresentazione collettiva.

Questa distanza rappresenta una sfida importante che il progetto ha saputo affrontare con successo, grazie a un **approccio partecipativo e centrato sui vissuti dei bambini e delle bambine**. Le attività laboratoriali e le esplorazioni urbane hanno contribuito a riavvicinarli al cuore della città, **trasformando il senso di estraneità in coinvolgimento attivo**. Le quattro uscite formative sono state organizzate presso la **GAM Milano**, il **MUST (Museo delle Scienze e della Tecnologia)**, le **Gallerie d'Italia** e l'**Acquario Civico** di Milano. Queste visite hanno dato ai bambini e alle bambine l'opportunità concreta di entrare in contatto con luoghi della cultura che, in molti casi, non avrebbero altrimenti potuto visitare. La **partecipazione è stata completamente gratuita**, abbattendo barriere economiche e culturali spesso determinanti nell'accesso alle esperienze museali. Ogni uscita è stata strutturata attraverso attività laboratoriali pensate appositamente per la fascia d'età 6-8 anni, coerentemente con l'approccio child-centred della ricerca. Nei laboratori, i bambini e le bambine hanno potuto sperimentare **linguaggi espressivi diversi, manipolare materiali, interpretare opere e ambienti, attivando processi euristici fondamentali per la costruzione di significati personali e condivisi**. L'incontro diretto con il patrimonio culturale, mediato da un contesto relazionale e giocoso, ha favorito lo sviluppo del pensiero critico, della creatività e della capacità di osservazione, come raccontano le insegnanti stesse:

Per molti di loro era la prima volta in un museo. Il contesto giocoso li ha messi subito a loro agio, e questo ha permesso di far emergere riflessioni sorprendenti, legate non solo all'arte ma anche alle emozioni e alle esperienze personali.

Testimonianza diretta di un insegnante, Aprile 2025



16

"Dopo la visita alle Gallerie d'Italia, i bambini e le bambine erano pieni di entusiasmo. In classe hanno riproposto spontaneamente alcuni dei disegni ispirati alle opere viste durante il laboratorio, inserendoli nei loro 'passaporti del viaggio educativo'. Alcuni li hanno colorati con grande cura, raccontando cosa avevano provato davanti a quei quadri. Hanno iniziato a parlare di Milano come 'una città con tante storie da raccontare' e durante le lezioni successive hanno chiesto di cercare altri luoghi d'arte sulla mappa della città. È stato evidente che l'esperienza aveva lasciato un segno profondo, riaccendendo curiosità e desiderio di scoperta." Testimonianza diretta di un insegnante, Aprile 2025.

A ciò si è aggiunta l'importanza del viaggio stesso: il tragitto per raggiungere i luoghi è stato percepito come parte integrante dell'esperienza. Secondo le insegnanti, il viaggio ha contribuito a rafforzare le relazioni tra pari e a stimolare una prima autonomia nel muoversi nello spazio urbano. In più occasioni, anche il gioco all'aperto prima o dopo la visita ha rappresentato un momento di decompressione, socializzazione e connessione tra l'apprendimento formale e quello informale.

A partire dall'indagine preliminare sulla percezione della città, in cui molti bambini e bambine si collocavano simbolicamente ai margini urbani, il progetto ha previsto l'introduzione in classe di una mappa didattica della città, predisposta dall'ente responsabile delle attività educative lungo gli itinerari progettuali. Questo strumento, pensato per accompagnare l'intero percorso, ha favorito un processo graduale di familiarizzazione con Milano: l'uso costante della mappa ha permesso ai bambini e alle bambine di orientarsi, riconoscere luoghi visitati e interiorizzarli come parte del proprio vissuto, evidenziando un avvicinamento affettivo e cognitivo alla città e una crescita della loro curiosità e conoscenza del territorio.

Un ulteriore aspetto che merita attenzione è il **senso di appartenenza**, risultato meno citato tra gli effetti positivi percepiti dai bambini. Questo potrebbe essere legato al fatto che, essendo il progetto al suo primo anno di attuazione, tale dimensione non è ancora emersa pienamente come esperienza condivisa o interiorizzata. Sarà importante approfondire questo elemento con le insegnanti sul lungo termine, per comprendere se e come venga rilevato nel percorso educativo, soprattutto in termini di sostenibilità dei laboratori (vedi ToC, Capitolo 3).

In parallelo, tuttavia, è emersa con maggiore evidenza la dimensione dell'inclusione e dell'integrazione sociale, suggerendo che il progetto sta già contribuendo a **creare spazi relazionali accoglienti**, in cui i bambini si sentono **parte di un gruppo e riconosciuti dagli altri**, ponendo così le basi per un senso di appartenenza più solido nel tempo.



17

6.1 RISPOSTE ALLE DOMANDE DI VALUTAZIONE SECONDO I CRITERI OCSE/DAC

Rilevanza

Il progetto pilota di ConquistaMi ha risposto in modo puntuale e sensibile ai bisogni dei bambini e delle bambine, così come emerso sia dai dati quantitativi sia dalle osservazioni delle insegnanti e degli operatori. Il desiderio di esplorare, conoscere e socializzare è stato accolto con un'offerta educativa coerente e stimolante. Le attività hanno saputo tener conto delle specificità dei contesti scolastici coinvolti, valorizzando la dimensione territoriale e adattandosi alle caratteristiche socio-culturali delle due scuole.

Il coinvolgimento diretto dei bambini e delle bambine nelle attività di rilevazione e nei percorsi laboratoriali ha generato un rafforzamento evidente del senso di appartenenza alla micro-comunità urbana, intesa come la collettività di persone che, secondo la percezione infantile, ruotano attorno all'istituzione scolastica e alla vita quotidiana nei luoghi limitrofi. Questo processo ha promosso un'identificazione positiva con i luoghi della città, contribuendo alla costruzione di un legame affettivo e simbolico con lo spazio urbano.

Tali constatazioni si basano sulle osservazioni riportate dalle insegnanti delle classi coinvolte e riflettono il punto di vista della componente adulta di riferimento, emerso a seguito della partecipazione alle attività del progetto.

Coerenza

Il progetto si è integrato in modo fluido con le attività didattiche esistenti, offrendo spunti di approfondimento interdisciplinari e consolidando le pratiche educative già presenti. Le uscite e i laboratori sono stati percepiti come un'estensione naturale dei percorsi scolastici, connessi ai programmi di cittadinanza, arte, scienze e geografia. Le sinergie si sono estese anche al di fuori della scuola, coinvolgendo famiglie, musei e operatori del territorio, in una rete educativa condivisa e partecipata.

Efficacia

I cambiamenti osservati nei bambini e nelle bambine riguardano principalmente un aumento della **partecipazione attiva, un rafforzamento delle relazioni tra pari e con gli adulti di riferimento**, e un maggiore coinvolgimento culturale.

Il **coinvolgimento culturale** di bambini e bambine si riferisce alla loro partecipazione attiva e significativa a esperienze che li mettono in relazione con il patrimonio culturale, le pratiche artistiche e le espressioni creative della propria comunità.

18

Questo concetto va oltre la semplice esposizione a contenuti culturali: implica **l'interazione, la riflessione e la produzione di significati personali attraverso attività culturali**. Le attività proposte hanno, infatti, stimolato competenze espressive (attraverso il disegno, la narrazione, la discussione), relazionali (ascolto, collaborazione, gestione dei conflitti) e di cittadinanza attiva (cura degli spazi pubblici, rispetto delle regole, spirito di iniziativa).

Un'ulteriore conferma dell'efficacia trasformativa del progetto emerge chiaramente dalle testimonianze delle insegnanti delle classi di Feraboli. I cambiamenti più evidenti osservati nei bambini riguardano:

 Una **maggiore consapevolezza spaziale**, sviluppata grazie all'uso sistematico della mappa della città, che ha favorito l'autonomia, la capacità di orientarsi e la pianificazione di percorsi alternativi.

 Una **conoscenza concreta della città**, con riferimenti reali a luoghi simbolici come il Duomo, il Castello Sforzesco o l'Acquario, diventati **oggetti di narrazione spontanea anche in contesti familiari**.

Il progetto ha attivato un **processo inclusivo potente**, con effetti significativi anche sui bambini con fragilità linguistiche o relazionali. È stato rilevato che anche i bambini con bisogni educativi specifici si sono sentiti coinvolti, indipendentemente dalla padronanza dell'italiano, grazie alla natura esperienziale e accogliente delle attività. In particolare, **il passaporto educativo è stato descritto come uno strumento efficace per esprimere emozioni, rafforzare la memoria dell'esperienza e creare ponti relazionali attraverso disegni e racconti condivisi**.

Anche i bambini più timidi o meno partecipi hanno mostrato una crescita nella fiducia e nella partecipazione, facilitata dalla **condivisione di elaborati grafici e da momenti strutturati di confronto**. Le attività laboratoriali hanno contribuito al miglioramento delle competenze collaborative, potenziando ascolto, negoziazione e capacità di proposta.

Alcuni momenti hanno segnato un punto di svolta nel coinvolgimento, come riportato dalle insegnanti: *“Quando tornavamo in classe dopo le uscite, anche i bambini più silenziosi erano partecipi e desiderosi di raccontare, spesso ricordando dettagli con entusiasmo.”*

In termini di impatto culturale, i laboratori hanno generato discussioni spontanee e approfondimenti in aula, con bambini che riproponevano contenuti appresi o chiedevano di sapere di più. A seguito delle uscite, alcuni hanno espresso desideri legati a possibili professioni future (*“voglio fare lo scienziato, il biologo...”*), segnalando una rielaborazione profonda dell'esperienza vissuta.

A livello simbolico, l'evoluzione vissuta può essere riassunta nella frase: *“Milano è passata da ‘questa sconosciuta’ a ‘la mia grande città’”* (citazione di una delle insegnanti). È stato osservato uno sviluppo nel senso di appartenenza: *“adesso so dove si trova il mio quartiere e dove sono gli spazi che abbiamo visitato”*.

19

Le parole scelte dalle insegnanti per descrivere ciò che il progetto ha lasciato nei bambini sono: **opportunità, esperienza, felicità.**



6.2 INDICATORI DI CAMBIAMENTO (KCI)

Nel contesto di un progetto educativo e sociale come quello promosso da ConquistaMi, la misurazione dei risultati non può ridursi a un'ottica prestazionale o a un sistema standard di indicatori quantitativi. I percorsi che coinvolgono bambini e bambine in esperienze culturali, relazionali e partecipative generano infatti cambiamenti gradualmente, spesso non lineari, che si sviluppano nel tempo e in risposta a molteplici fattori. Parlare di “performance” rischia di appiattire la complessità del processo educativo, che è piuttosto un insieme di trasformazioni – visibili e invisibili, immediate o latenti – che si attivano grazie all'incontro tra contesti, linguaggi e relazioni.

Per questo motivo, pur facendo riferimento a una serie di Key Change Indicators (KCI), si è scelto di adottare un approccio riflessivo e non prescrittivo alla valutazione. Gli indicatori proposti non vanno letti come obiettivi rigidi, ma come strumenti per osservare l'evoluzione delle esperienze e comprendere le dinamiche che si innescano nel corso dell'anno scolastico.

20

Le rilevazioni presentate nella tabella sottostante sono state raccolte con attenzione, senza introdurre elementi "invasivi" nei percorsi dei bambini e delle bambine, ma mantenendo il rigore necessario per analizzare i meccanismi attivati dalle attività progettuali.

Questo approccio consente non solo di rendere conto degli esiti osservabili, ma anche di individuare leve trasformative, criticità e potenzialità di replicabilità e scalabilità del modello. In altre parole, più che misurare "quanto" è stato fatto, si tratta di capire "cosa" è cambiato, "come" e "perché", nel rispetto del tempo, della complessità e della soggettività dell'esperienza educativa.

KCI	Baseline	Alla fine del progetto
# di bambini e bambine che dimostra di conoscere/ comprendere lo spazio pubblico Milanese	50% del totale dei bambini coinvolti riconosce almeno 2 luoghi simbolo di Milano	Il 100% dei bambini coinvolti si orienta sulla mappa della città
% di bambini e bambine che aumenta il proprio interesse rispetto luoghi che ospitano arte e cultura	n/a	Tra il 90% e il 100% dei bambini dimostra un aumentato interesse rispetto i luoghi culturali della propria città
% delle visite autonome a musei, teatri e siti culturali dopo la partecipazione al programma	n.2 testimonianze di visite autonome ai siti culturali toccati dal progetto	n.12 testimonianze di visite autonome ai siti culturali toccati dal progetto
# di bambini e bambine che rafforza i propri legami con i compagni/e durante l'anno scolastico	n/a	Le insegnanti rilevano cambiamenti positivi in termini di: -coesione della classe -maggiore apertura alla collaborazione tra pari
% di bambini e bambine che dimostra di sentirsi meno isolato	n/a	In alcuni casi è stato rilevato che bambini e/o bambine con difficoltà in termini di condivisione con il gruppo, grazie ad alcune delle attività di progetto si siano aperti al dialogo e al gioco.

21

% di feedback positivi da educatori e comunità	n/a	Il 100% delle insegnanti restituisce un feedback positivo rispetto l'esperienza
# sessioni informative sul corretto stile di vita durante i laboratori	n/a	1 sessione per ogni uscita

22

7. SOSTENIBILITÀ E RACCOMANDAZIONI

L'esperienza maturata durante l'attuazione del progetto erogato da ConquistaMi offre numerosi spunti per immaginare la sua evoluzione e replicabilità in altri contesti educativi, urbani e scolastici. Le seguenti raccomandazioni, basate sulle evidenze raccolte e sui feedback ricevuti da insegnanti, operatori e soggetti coinvolti, intendono facilitare un'estensione sostenibile e di qualità del modello progettuale.

1. Valorizzare le reti territoriali locali

Una delle scelte più efficaci del progetto è stata quella di coinvolgere associazioni ben radicate nei territori, capaci di leggere i bisogni delle comunità e tradurli in esperienze educative concrete e significative. Questa prossimità ha garantito maggiore coerenza con il contesto, flessibilità organizzativa e capacità di mediazione culturale. In particolare, la collaborazione con ADMaiores, associazione attiva in Lombardia nell'ambito della divulgazione culturale, si è rivelata determinante: le attività laboratoriali curate durante le uscite sono state apprezzate per qualità, linguaggio adatto all'infanzia e approccio coinvolgente ed efficace. Le insegnanti hanno riportato un'esperienza molto positiva anche con la Fondazione Valter Longo, sottolineando tuttavia che i temi legati al benessere e all'alimentazione potrebbero essere meglio valorizzati se trattati in momenti distinti dalle uscite, per evitare una sovrapposizione di stimoli e permettere una maggiore interiorizzazione dei contenuti.

2. Rafforzare il legame tra scuola e quartiere

In una prospettiva di cittadinanza attiva e inclusione, si suggerisce di includere nei percorsi anche una scoperta del quartiere in cui le scuole sono inserite. In molti casi, si tratta di aree percepite come marginali o distanti dal "cuore" della cittadinanza urbana, anche dalle stesse comunità migranti che vi abitano. L'esplorazione partecipata del quartiere – con passeggiate, mappature emotive o narrazioni intergenerazionali – può rappresentare un tassello chiave per attivare processi di riappropriazione simbolica, rafforzando il senso di appartenenza e coinvolgendo anche le famiglie nella vita pubblica della città.

3. Sostenibilità e replicabilità delle uscite

Un'altra raccomandazione riguarda l'opportunità di ampliare il portafoglio delle visite, includendo anche strutture museali, biblioteche di quartiere o parchi urbani facilmente accessibili con i mezzi pubblici. Questo renderebbe più agevole per le famiglie replicare le esperienze vissute durante il progetto, rafforzandone l'impatto nel tempo. Inoltre, favorirebbe una maggiore autonomia delle scuole nella pianificazione di uscite future, riducendo i costi organizzativi e logistici.

23

4. Strumenti operativi e curriculum di attività

Per favorire sia la sostenibilità organizzativa sia l'empowerment delle insegnanti, si suggerisce di predisporre un kit operativo digitale che raccolga procedure, contatti attivati, modelli utili e schede dei laboratori già sperimentati, accompagnato da un curriculum di attività educative replicabili in classe. Questo curriculum dovrebbe includere percorsi tematici collegati alle uscite, schede metodologiche con obiettivi di apprendimento chiari, varianti adattabili ai diversi gradi scolastici e proposte di attività preparatorie e di follow-up. In questo modo le insegnanti avrebbero a disposizione una cassetta degli attrezzi concreta e flessibile, che non solo semplifica la gestione delle uscite, ma consolida e amplia gli apprendimenti, assicurando continuità, autonomia e la possibilità di diffondere le buone pratiche in altri contesti educativi.

24 BIBLIOGRAFIA

Barker, J., & Weller, S. (2003). Is it fun? Developing children-centred research methods. International Journal of Sociology and Social Policy, 23(1/2), 33-58.

Christensen, P., & James, A. (2017). Research with children: Perspectives and practices. Routledge.

Clark, A. (2017). Listening to young children: A guide to understanding and using the Mosaic approach. Jessica Kingsley Publishers.

Einarsdottir, J. (2007). "Research with children: Methodological and ethical challenges." European Early Childhood Education Research Journal, 15(2), 197-211.

Greig, A., Taylor, J., & MacKay, T. (2012). Doing research with children: A practical guide. Sage.

Horgan, D. (2016). "Child participatory research methods: Attempts to go 'deeper'." Childhood, 23(4), 497-510.

Kitzinger, J. (1995). "Introducing focus groups." BMJ, 311(7000), 299-302.

Lundy, L., McEvoy, L., & Byrne, B. (2011). "Working with young children as co-researchers: An approach informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child." Early Education & Development, 22(5), 714-736.

OCSE/DAC. (2019). Better Criteria for Better Evaluation: Revised Evaluation Criteria Definitions and Principles for Use. OECD Publishing.

Punch, S. (2002). "Research with children: The same or different from research with adults?" Childhood, 9(3), 321-341.