



Cooperazione Italiana
allo Sviluppo
Ministero degli Affari Esteri
e della Cooperazione Internazionale



Ufficio
Valutazione

El Salvador

Valutazione delle iniziative di cooperazione a sostegno del sistema educativo

Numeri AID: 9227 - 9542 - 9929



Centro Escolar Prof. Rafael
Osorio Hijo



Il rapporto è stato redatto da: Gianfrancesco Costantini, Serena Saquella, Maurizio Floridi con la collaborazione di Paula Leon, Milena Landaverde Garcia, Simonetta Bormioli, Andrea Floridi, Federica Floridi.

INDICE

ACRONIMI.....	7
LOCALIZZAZIONE DEGLI INTERVENTI.....	8
SINTESI.....	9
INTRODUZIONE	13
Capitolo 1 – Il contesto e la logica delle iniziative	15
1. Il Salvador e la Cooperazione Italiana.....	15
2. Il tema dell’educazione nella Cooperazione Italiana	16
3. Le politiche del Salvador nel settore dell’educazione: i programmi di riforma educativa e il “Plan 2021”	17
4. Le necessità che le iniziative intendono soddisfare.....	18
5. La logica delle iniziative analizzate	20
Capitolo 2 – Le iniziative di cooperazione oggetto della valutazione.....	23
1. I prodromi delle iniziative considerate: l’intervento a gestione diretta nel Centro Scolastico “Repubblica de Haiti” a Sonsonate	23
2. Descrizione e stato attuale delle iniziative di cooperazione valutate	23
2.1. “Sostegno alla promozione e sviluppo della scuola inclusiva in Salvador” – AID 9227	23
2.2. Appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale (Potenziando la scuola inclusiva a tempo pieno in El Salvador) – AID 9542	26
2.3. “Rafforzamento dell’offerta educativa di livello medio-superiore per migliorare la produttività in 12 dipartimenti del Paese” – AID 9929	29
Capitolo 3. Obiettivi e metodologia	31
1. Tipo di valutazione	31
2. Approccio e principi metodologici.....	31
3. I criteri della valutazione e le domande valutative.....	32
4. Strumenti e Fonti.....	39
4.1 Gli strumenti	39
4.2 Le fonti	40
5. Ostacoli e difficoltà.....	41
Capitolo 4. – I risultati della valutazione	45
1. Pertinenza.....	45
1.1. La pertinenza delle singole iniziative	45
1.2. La pertinenza del “programma” nell’insieme	48

2. Efficacia	48
2.1. L'efficacia delle singole iniziative	48
2.2. L'efficacia del "programma" nell'insieme	55
3. Efficienza	56
3.1. L'efficienza delle singole iniziative	56
3.2. L'efficienza del "programma" nell'insieme	59
4. Sostenibilità	59
4.1. La sostenibilità delle singole iniziative	59
4.2. La sostenibilità del "programma" nell'insieme	61
5. Impatto	61
5.1. L'impatto delle singole iniziative	62
5.2. L'impatto del "programma" nell'insieme	64
6. Qualità della progettazione	65
6.1. La progettazione delle singole iniziative	66
6.2. La progettazione del "programma" nell'insieme	69
7. Visibilità	70
7.1. La visibilità delle singole iniziative	70
7.2. La visibilità del "programma" nell'insieme	71
Capitolo 5 – Conclusioni e raccomandazioni	73
1. Uno sguardo sintetico	73
2. Le buone pratiche e le lezioni apprese	74
2.1. Buone pratiche e lezioni apprese relative alla educazione inclusiva	74
2.2. Buone pratiche e lezioni apprese relative agli interventi nel settore educativo	76
2.3. Buone pratiche e lezioni apprese relative alle iniziative di cooperazione allo sviluppo	78
3. Una questione aperta: partecipazione dei bambini nelle iniziative di cooperazione allo sviluppo.....	79
4. Indicatori per la valutazione e il monitoraggio degli interventi di sostegno all'educazione inclusiva.....	80
5. Raccomandazioni.....	81
5.1. Raccomandazioni per la formulazione di nuove iniziative di cooperazione	81
5.2. Raccomandazioni per la gestione dell'iniziativa di appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale	81
5.3. Raccomandazioni per l'avvio dell'iniziativa "rafforzamento dell'offerta educativa di livello medio-superiore per migliorare la produttività in 12 dipartimenti del paese"	82
ALLEGATI	83

ALLEGATO 1 TERMINI DI RIFERIMENTO	83
ALLEGATO 2 ELENCO DELLE PERSONE INCONTRATE.....	93
ALLEGATO 3 ELENCO DEI DOCUMENTI CONSULTATI	95
ALLEGATO 4 STRUMENTI PER LA RACCOLTA DELLE INFORMAZIONI	99

ACRONIMI

AICS	Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo
ATP	Asistente Técnico Pedagógico (MINED)
ATPAI	Asistente Técnico Pedagógico de Apoyo a la Inclusión (Educaid)
BID	Banco Inter-americano de Desarrollo
CONAIPD	Consejo Nacional de Atención Integral a la Persona con Discapacidad
DAI	Docente de Apoyo à la Inclusión
DGCS	Direzione Generale per la Cooperazione allo Sviluppo
DIGESTYC	Dirección General de Estadísticas y Censos (Gobierno de El Salvador)
Educaid	EducAid - O.n.l.u.s. - Cooperazione e Aiuto Internazionale in campo Educativo
EITP	Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno
FEPADE	Fundación Empresarial Para El Desarrollo (El Salvador)
FIS	Fondo de Inversión Social
FSF UNIBO	Facoltà di scienze della formazione – Università degli Studi di Bologna
ILO	International Labour Organization
MAE	Ministero degli Affari Esteri
MAECI	Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale
MDG	Millenium Development Goals
MINED	Ministerio de la Educación (Gobierno de El Salvador)
OCSE	Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico
ONG	Organizzazione non governativa
OPS	Organizzazione Panamericana per la Salute
PIL	Prodotto Interno Lordo
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
SDG	Sustainable Development Goals
TdR	Termini di riferimento
UCA	Universidad Centro-americana
UE	Unione Europea
UNESCO	United Nations Education Science and Culture Organization
UNIBO	Università degli Studi di Bologna
USAID	United States Agency for International Development
USD	United States Dollar

LOCALIZZAZIONE DEGLI INTERVENTI



SINTESI

L'Ufficio valutazione della DGCS del MAECI ha lanciato nell'autunno 2015 la valutazione di 3 iniziative di cooperazione riguardanti l'educazione inclusiva in El Salvador:

- "Sostegno alla promozione della scuola inclusiva";
- "Appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale. Potenziando la scuola inclusiva a tempo pieno";
- "Rafforzamento dell'offerta educativa di livello medio-superiore per migliorare la produttività di 12 Dipartimenti del Paese".

La prima iniziativa ha avuto come soggetto proponente l'Università degli studi di Bologna – Facoltà di scienze della formazione, ed è stata finanziata con un contributo in base all'art.18 del Regolamento Legge 49/87 (iniziative di formazione); la seconda è stata promossa ed eseguita dal Ministero dell'Educazione del Salvador (MINED) e finanziata attraverso il riferimento all'art. 15 della Legge 49/87 e la terza, infine, è stata promossa dal MINED stesso ed è finanziata attraverso la modalità del "credito d'aiuto".

Sebbene si tratti di iniziative definite tra la fine del passato decennio e l'inizio di quello attuale, tali iniziative sono in stadi diversi di realizzazione: la prima è una iniziativa conclusa, la seconda è nel pieno della sua attuazione, la terza è ancora in fase di avvio. La situazione delle iniziative si è ovviamente riflessa nell'esercizio valutativo, che ha assunto simultaneamente l'aspetto di una valutazione "ex-post", di una valutazione "in-corso d'opera" e di una valutazione ex-ante.

La valutazione ha avuto anche un altro aspetto specifico, ovvero quello di riguardare al contempo un insieme di iniziative che tende – nei fatti – a conformarsi come un "programma" e le singole iniziative, ognuna delle quali, pur facendo parte della stessa strategia, è caratterizzata da specifici obiettivi, da specifiche risorse e modalità di implementazione e da un differente quadro di riferimento normativo.

La valutazione delle tre iniziative è stata affidata a STEM-VCR e ha avuto ufficialmente inizio il 15 febbraio 2016. Per la valutazione delle iniziative è stata costituita una equipe multidisciplinare comprendente esperti in valutazione, in educazione, in sviluppo locale e in mercato del lavoro, e composta sia da esperti italiani che da esperti centro-americani. Interviste e analisi dei documenti sono stati condotti dal 25 febbraio 2016. Dal 3 al 16 aprile 2016 ha avuto luogo una missione sul campo nel corso della quale sono stati consultati i principali stakeholders locali e visitati un campione di centri educativi coinvolti nelle iniziative.

La metodologia utilizzata è basata sull'uso di una pluralità di fonti e di strumenti tecnici (analisi dei documenti, interviste semi-strutturate a oltre 50 informatori qualificati, questionari somministrati a 110 docenti nelle scuole coinvolte nelle iniziative, focus group con gli operatori delle iniziative e con i soggetti coinvolti nella loro realizzazione a livello locale, osservazione diretta degli interventi attuati).

La valutazione si è fondata sull'uso dei seguenti criteri fondamentali:

- Pertinenza;
- Efficacia;
- Efficienza;
- Sostenibilità;
- Impatto;
- Qualità della progettazione;
- Visibilità e comunicazione.

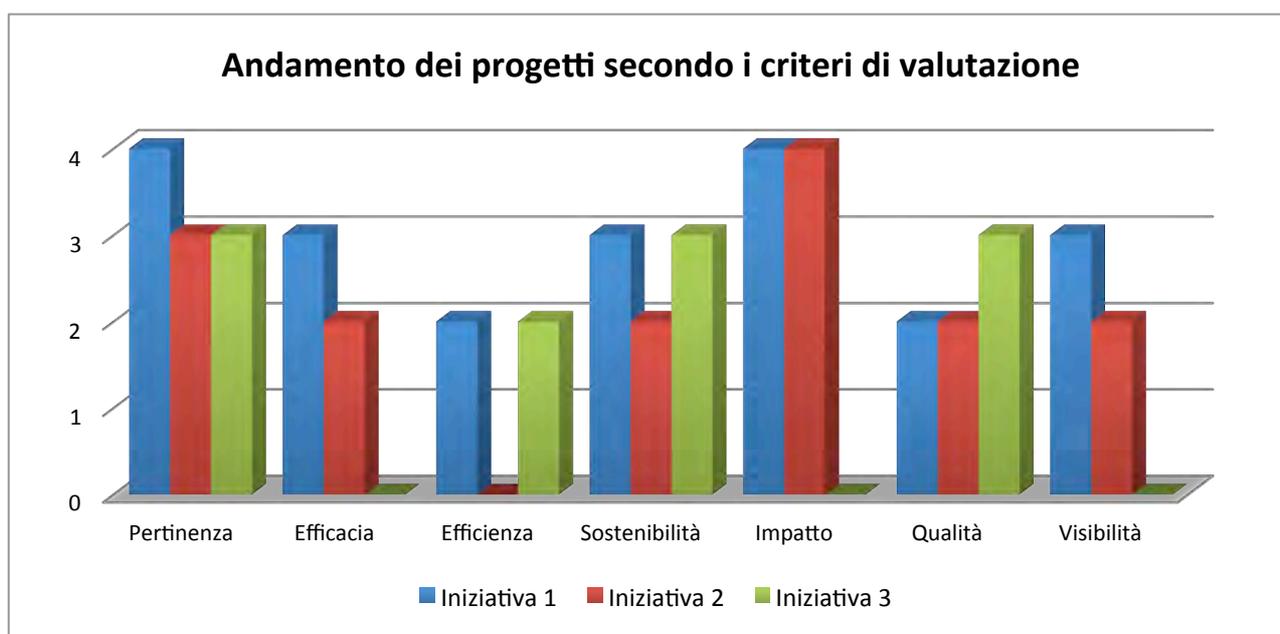
Per ognuno dei criteri sono state definite domande di valutazione e indicatori.

Sulla base della consultazione degli stakeholders e dell'analisi delle attività e dei loro risultati, le iniziative possono essere considerate soddisfacenti nell'insieme, nonostante per ognuna di esse siano state individuate situazioni e elementi problematici. Una rappresentazione sintetica dei risultati è proposta nella tabella seguente, nella quale, per facilitare la comprensione d'insieme e permettere di cogliere in modo immediato l'andamento delle iniziative si fa riferimento a un semplice sistema di indici, che consentono di distinguere 4 livelli di "performance": (4) Performance molto soddisfacente; (3) Performance in generale soddisfacente; alcuni

problemi emergono ma non compromettono l’iniziativa, nel conseguimento dei suoi risultati e obiettivi; (2) Performance poco soddisfacente; i problemi esistenti compromettono la riuscita del conseguimento di alcuni risultati e obiettivi dell’iniziativa; (1) Performance per nulla soddisfacente, i problemi esistenti compromettono gravemente l’iniziativa.

	Pertinenza	Efficacia	Efficienza	Sostenibilità	Impatto	Qualità del progetto	Visibilità
Iniziativa 1 – Sostegno alla Scuola Inclusiva	4	3	2	3	4	2	3
Iniziativa 2 – Appoggio alla Riforma	3	2	2	2	4	2	2
Iniziativa 3 – Rafforzamento offerta formativa	3	NV	2	3	NV	3	NV

Ancora meglio si può percepire il complessivo andamento dei progetti provando a tracciarne i profili, come nella figura seguente.



Come si vede, le tre iniziative hanno rispetto ai criteri degli andamenti simili.

- Una **pertinenza soddisfacente**. Le iniziative rispondono a problemi e necessità emergenti al livello nazionale e sono coerenti tanto con le politiche nazionali, che con le politiche di cooperazione italiane. Inoltre esse appaiono complementari rispetto alle altre iniziative italiane e a quelle dei partner principali. Un livello elevato di pertinenza esiste anche rispetto alle linee-guida settoriali (minori, disabilità, educazione) della cooperazione italiana e agli “SDG” (Sustainable Development Goals).
- Una **efficacia problematica**, anche se con esiti finali relativamente soddisfacenti, ha caratterizzato le due iniziative in corso. Sebbene le attività siano state per lo più svolte in modo soddisfacente, alcune attività indispensabili non sono state realizzate ed altre hanno conseguito soltanto parzialmente gli obiettivi previsti (per esempio, l’accessibilità delle scuole è migliorata soltanto in un numero limitato di istituti; l’effettiva adozione dell’approccio di “scuola inclusiva” è ancora limitata; l’individuazione di “buone pratiche” riproducibili ancora non è stata realmente attivata; i programmi per la realizzazione di azioni di “scuola inclusiva a tempo pieno” sono stati definiti in poche scuole; il “tempo pieno” coinvolge un numero molto limitato di alunni; un numero elevato di scuole target ancora non è stato coinvolto nelle azioni, ecc.). Nonostante i problemi, le iniziative stanno generando gli effetti desiderati.

- c) Una **efficienza molto problematica**, tale da influenzare l'intero andamento delle iniziative. Per tutte le iniziative valutate è possibile rilevare grandi ritardi nella realizzazione delle attività, connessi soprattutto a problemi di carattere burocratico e amministrativo. I problemi emersi hanno non soltanto richiesto l'uso di risorse addizionali da parte dei soggetti coinvolti, ma hanno anche comportato una riduzione dell'efficacia delle iniziative stesse (per esempio, hanno comportato il blocco delle attività per periodi anche molto lunghi, generando problemi per l'azione di "innovazione" pedagogica, e hanno comportato la frammentazione di alcune attività e – in particolare nella seconda iniziativa - una separazione tra attività "pedagogiche" e "infrastrutturali", con danni per l'efficacia di entrambe). Nel caso della terza iniziativa, i ritardi hanno comportato il fatto che essa ancora non fosse stata avviata al momento della valutazione.
- d) Una **sostenibilità problematica**, che ha compromesso in alcuni casi alcune componenti importanti delle iniziative. Le tre iniziative sono caratterizzate dalla mancanza di strategie definite di sostenibilità. Ci si affida in effetti a un solo meccanismo di sostenibilità, vale a dire l'intenzione e la capacità del governo salvadoregno di dare continuità alle azioni. La mancanza di meccanismi diversi funzionali ad assicurare la continuità delle azioni e dei loro risultati appare di per sé rischiosa e ha comportato difficoltà per l'effettiva attuazione del "tempo pieno" (il governo infatti si è già dimostrato non in grado di finanziare il servizio di alimentazione nelle scuole).
- e) Un **impatto soddisfacente**. Lì dove è valutabile, vale a dire nel caso della prima e della seconda iniziativa, l'impatto è stato molto soddisfacente. Non ci si è limitati a sperimentare alcuni approcci didattici o a migliorare la qualità dell'istruzione in alcuni centri educativi (impatti che anzi appaiono ancora piuttosto limitati), ma si è influito sulla formulazione delle politiche educative del paese, sul medio e sul lungo termine. Impatti possono essere individuati anche rispetto alle politiche della Cooperazione Italiana (per esempio, per quanto riguarda la definizione di linee-guida settoriali).
- f) Una **qualità della progettazione problematica**. La formulazione delle proposte di finanziamento delle tre iniziative è caratterizzata da alcuni problemi che sono alla base delle carenze rilevate nella implementazione delle iniziative stesse. Tali problemi, in particolare, riguardano: la formulazione del quadro logico e degli indicatori relativi ai risultati; le relazioni logiche tra obiettivi e tra obiettivi e risultati; la valutazione dei rischi e l'identificazione delle condizioni di fattibilità; la determinazione delle azioni (in particolare la mancanza di azioni necessarie al conseguimento di altre); la mancanza di processi di consultazione e coinvolgimento adeguati degli stakeholders; la scelta dei meccanismi di finanziamento e la indeterminatezza delle misure per la gestione delle risorse; l'identificazione delle risorse in rapporto alle attività.
- g) **Livelli di visibilità problematici**. Nonostante il fatto che nella prima e nella seconda iniziativa siano state realizzate numerose attività di comunicazione, si osserva una mancanza di specifiche strategie di comunicazione che ha influito sull'effettiva visibilità delle iniziative. Soprattutto nel quadro della seconda iniziativa la visibilità del contributo della Cooperazione Italiana appare molto limitata, in particolare al di fuori della relativamente ristretta cerchia dei soggetti direttamente coinvolti nelle attività.

La prima e la seconda iniziativa (vale a dire quelle relative all'introduzione dell'educazione inclusiva e della scuola a tempo pieno) hanno rappresentato vere e proprie palestre per l'innovazione. Al di là dell'efficacia e degli impatti, esse hanno consentito l'individuazione di buone pratiche e lezioni apprese riguardanti tre contesti: (a) l'educazione inclusiva; (b) la formulazione e la gestione degli interventi nel settore educativo; (c) la formulazione e la gestione delle iniziative di cooperazione allo sviluppo.

La valutazione ha consentito anche di individuare una "questione aperta", relativa alle modalità di coinvolgimento dei minori nella formulazione, nella gestione e nella valutazione delle iniziative di sviluppo (le linee-guida, infatti, richiedono il coinvolgimento attivo dei beneficiari negli interventi riguardanti i minori, ma tale coinvolgimento comporta la soluzione di problemi sia metodologici, sia di carattere giuridico). Infine, attraverso la valutazione è stato possibile analizzare la validità degli indicatori per l'analisi e la valutazione degli interventi di educazione inclusiva, mettendo in evidenza l'esigenza di passare dal riferimento ad indicatori riguardanti i "progetti" e le loro caratteristiche, all'identificazione e all'uso di indicatori relativi alle necessità, agli attori e ai processi in corso nei contesti in cui gli interventi si inseriscono (così da evitare l'autoreferenzialità, tanto nella progettazione come nella realizzazione delle iniziative di sviluppo).

Sulla base delle buone pratiche identificate e dei problemi rilevati sono state individuate alcune raccomandazioni, rivolte ai principali soggetti coinvolti nelle tre iniziative: il MINED, la Cooperazione Italiana, l'Università di Bologna e Educaid:

- a) In relazione alla **formulazione di nuove iniziative di cooperazione**:
 - (a1) l'adozione di un approccio per programma;
 - (a2) la correzione degli approcci alla valutazione, utilizzando standard internazionali; l'inserimento di maggiori risorse per il monitoraggio e la valutazione;
 - (a3) l'identificazione e la soluzione in fase di formulazione delle pre-condizioni legali e istituzionali per la realizzazione delle iniziative;
 - (a4) il miglioramento delle azioni di accompagnamento;
 - (a5) l'introduzione di misure di gestione della conoscenza;
 - (a6) il coordinamento strategico e l'armonizzazione degli approcci tra i donatori;
 - (a7) la determinazione di strategie di comunicazione.

- b) Per quanto riguarda l'iniziativa di **appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale**, che è già in una fase avanzata di implementazione:
 - (b1) il miglioramento della definizione dei ruoli e delle funzioni dei soggetti coinvolti;
 - (b2) il miglioramento della comunicazione, soprattutto per quanto riguarda la visibilità della Cooperazione Italiana;
 - (b3) l'attivazione e il miglioramento del sistema di monitoraggio e valutazione e l'attivazione dell'Osservatorio sulla scuola inclusiva;
 - (b4) il miglioramento dei meccanismi di condivisione delle conoscenze e delle esperienze tra i soggetti coinvolti nell'intervento, tra i docenti e tra i direttori delle scuole, tra i soggetti interni alle scuole e quelli "del territorio";
 - (b5) l'aumento del coinvolgimento delle organizzazioni della società civile;
 - (b6) l'armonizzazione degli approcci al tema della "scuola inclusiva".

- c) Per quanto riguarda l'iniziativa "**rafforzamento dell'offerta educativa di livello medio-superiore per migliorare la produttività in 12 dipartimenti del paese**", che è ancora in fase di avvio:
 - (c1) svolgere un'azione di aggiornamento e progettazione operativa all'avvio delle attività;
 - (c2) avviare un'azione di consultazione e di coinvolgimento dei soggetti rilevanti nelle azioni (comprese le organizzazioni della società civile, le organizzazioni giovanili, i sindacati e le organizzazioni delle imprese);
 - (c3) coordinare la programmazione delle attività relative alle infrastrutture con quelle relative alla componente pedagogica;
 - (c4) coordinare le azioni previste nel quadro dell'iniziativa con quelle previste nei programmi di sostegno all'educazione e alla formazione professionale sostenuti dalla Banca Mondiale e da USAID;
 - (c5) identificare nuove risorse per sostenere le componenti di valutazione (valutazione esterna) e di comunicazione/visibilità e più in generale la partecipazione della Cooperazione Italiana all'iniziativa;
 - (c6) formulare strategie e modalità di comunicazione.

INTRODUZIONE

L'Ufficio valutazione della DGCS del MAECI ha lanciato nell'autunno 2015 la valutazione di 3 iniziative di cooperazione riguardanti l'educazione inclusiva in El Salvador:

- "Sostegno alla promozione della scuola inclusiva";
- "Appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale. Potenziando la scuola inclusiva a tempo pieno";
- "Rafforzamento dell'offerta educativa di livello medio-superiore per migliorare la produttività di 12 Dipartimenti del Paese".

Il primo intervento ha avuto come soggetto proponente l'Università degli studi di Bologna – Facoltà di Scienze della Formazione ed è stato finanziato con un contributo in base all'art.18 del Regolamento Legge 49/87 (iniziative di formazione); il secondo è stato promosso ed eseguito dal Ministero dell'Educazione del Salvador (MINED) e finanziato attraverso il riferimento all'art. 15 della Legge 49/87e il terzo, infine, è stato promosso dal MINED stesso ed è finanziato attraverso la modalità del "credito d'aiuto".

Sebbene si tratti di iniziative definite tra la fine del passato decennio e l'inizio di quello attuale, tali iniziative sono in stadi diversi di realizzazione: la prima è una iniziativa conclusa, la seconda è nel pieno della sua attuazione, la terza è ancora in fase di avvio. La situazione delle iniziative si è ovviamente riflessa nell'esercizio valutativo, che ha assunto simultaneamente l'aspetto di una valutazione "ex-post", di una valutazione "in-corso d'opera" e di una valutazione ex-ante.

La valutazione ha avuto anche un altro aspetto specifico, ovvero quello di riguardare al contempo un insieme di iniziative che tende – nei fatti – a conformarsi come un "programma" e le singole iniziative, ognuna delle quali, pur facendo parte della stessa strategia, è caratterizzata da obiettivi specifici, da specifiche risorse e modalità di implementazione e da un differente quadro di riferimento normativo.

La valutazione di questi progetti è stata affidata a STEM-VCR e ha avuto ufficialmente inizio il 15 febbraio 2016.

Per la realizzazione della valutazione è stato formato un team multidisciplinare nel quale sono state coordinate l'esperienza e la conoscenza degli strumenti della valutazione degli interventi di sviluppo, l'esperienza e la conoscenza dell'ambiente politico, sociale ed economico in cui gli interventi considerati si sono inseriti, e esperienze e conoscenze di carattere specialistico, in funzione dell'analisi e della comprensione delle diverse dinamiche che i tre interventi hanno generato. Si è quindi costituita una equipe in cui le competenze relative alla valutazione di progetti e programmi si affiancassero a una buona conoscenza ed esperienza del contesto e alla capacità specifica di cogliere le questioni connesse alla riforma e allo sviluppo dei sistemi educativi. Inoltre, considerando le finalità e gli obiettivi specifici dei tre progetti, sono state affiancate a queste capacità "specifiche", ulteriori capacità funzionali per comprendere in che modo e in che misura i progetti interagiscono con specifiche questioni, quali quelle della lotta all'esclusione sociale, quelle di genere, quelle di sviluppo delle opportunità economiche e occupazionali.

Dopo una riunione di briefing presso il MAE il 25 febbraio 2016 sono stati realizzati molteplici incontri con gli attori presenti in Italia (Ministero Affari Esteri-AICS, Università di Bologna, ONG Educaid, ecc.) ed è stata realizzata una missione sul campo dal 3 al 16 aprile 2016 che ha visto la partecipazione di 3 esperti: la dott.ssa Serena Saquella, esperta di valutazione (con particolare riferimento alla Cooperazione Italiana), la dott.ssa Milena Landaverde, esperta salvadoregna nell'ambito dell'educazione, e la dott.ssa Paula Leon, esperta costaricense di questioni legate al tema dell'educazione. Il team sul campo è stato assistito dal dott. Gianfrancesco Costantini, sociologo esperto in valutazione di progetti di cooperazione, che ha anche assicurato la direzione di tutte le fasi dell'esercizio valutativo.

Il team centrale della valutazione, composto da tali esperti, è stato coadiuvato da altri esperti di supporto su questioni specifiche: la dott.ssa Federica Floridi, sociologa esperta in metodologia della ricerca sociale e valutativa ha collaborato per l'impianto metodologico e l'elaborazione degli strumenti tecnici; la dott.ssa Simonetta Bormioli, sociologa, ha dato il suo apporto sulle tematiche di genere e del mercato del lavoro; il dott. Andrea Floridi ha collaborato per alcuni aspetti legati all'impatto dei progetti sulle dinamiche economiche di

base. Infine, il dott. Maurizio Floridi ha assicurato il controllo di qualità tanto al livello delle diverse fasi della valutazione che a quello della redazione del rapporto finale.

Il presente rapporto, che riporta i risultati della valutazione dei tre interventi, è strutturato in una prima parte riguardante il contesto nel quale i progetti sono stati avviati e implementati, in una seconda parte riguardante la metodologia applicata nella valutazione, in una terza parte relativa ai risultati della valutazione stessa e, infine, in un'ultima parte nella quale è presentato un insieme di conclusioni e raccomandazioni definite sulla base dell'analisi e riguardanti la gestione delle iniziative ancora in corso, le misure per migliorare la realizzazione delle iniziative in fase di avvio e le indicazioni relative all'identificazione e alla formulazione di nuove iniziative nello stesso contesto geografico e tematico.

Capitolo 1 – Il contesto e la logica delle iniziative

1. Il Salvador e la Cooperazione Italiana

La Cooperazione Italiana è attiva in El Salvador da diversi decenni, sia attraverso interventi a gestione diretta, sia attraverso iniziative promosse da Organizzazioni Non Governative e da Organizzazioni internazionali. Le iniziative della cooperazione italiana hanno in un primo momento riguardato la ricostruzione di un contesto di pace e sviluppo in seguito alla fine del conflitto che ha interessato il paese negli anni '80 e nei primi anni '90 del secolo passato, e poi, successivamente, il consolidamento della pace, la lotta all'esclusione sociale e lo sviluppo, sia dei servizi pubblici, sia di condizioni favorevoli allo sviluppo economico e sociale.

In questo contesto generale, numerose iniziative hanno riguardato anche l'educazione e la tutela dei diritti dei minori: dall'azione per lo sviluppo dei "sistemi locali di educazione" nel contesto del Programma PRODERE, gestito durante gli anni '90 dalle Nazioni Unite con il finanziamento e con forti input metodologici e programmatici da parte della Cooperazione Italiana, all'appoggio alla ricostruzione dei servizi e alla riabilitazione degli insediamenti dopo il terremoto che ha colpito il paese nel 2000, al sostegno allo sviluppo di un quadro legislativo in grado di tutelare i diritti dei minori nel corso del primo decennio di questo secolo.

Nonostante il fatto che fin dagli anni '90, il contesto politico del paese sia stato caratterizzato da un progressivo consolidamento della democrazia, da una situazione di progressivo superamento della condizione di conflitto che aveva caratterizzato i decenni precedenti e da processi di consolidamento dell'economia locale e di crescita economica, il Salvador ha continuato a sperimentare nel corso dell'ultimo decennio e nel periodo attuale un insieme di situazioni che si conformano come i fattori di uno **stato di crisi**:

- una **distribuzione demografica squilibrata**, con una forte concentrazione della popolazione nelle principali aree urbane e in particolare nella capitale, che dagli anni '80 si è allargata fino ad ospitare oltre un quarto della popolazione dell'intero paese¹, e con una piramide d'età che vede circa un terzo della popolazione in età giovanile (secondo l'Istituto nazionale di statistica, nel 2013 il 35 % della popolazione aveva una età minore o eguale a 17 anni; la popolazione giovanile, inoltre, per circa il 60% risiede nelle aree urbane²);
- una **crescita urbana caratterizzata da una prevalenza degli insediamenti informali** (che comporta, assieme alla distribuzione demografica squilibrata, un difficile accesso alle risorse di base – comprese quelle per l'educazione – per una parte consistente della popolazione);
- la persistenza di un **tasso di criminalità** molto elevato³ (il più alto nella regione centroamericana, pari a 6 volte il tasso medio mondiale e a 4 volte lo standard definito dalla OPS per considerare la violenza una "epidemia"⁴) e di forme di organizzazione criminale come le "maras", bande armate con una forte componente giovanile, coinvolte tanto nell'esercizio di attività di estorsione, quanto nel traffico di stupefacenti⁵, con costi per il paese, che la Banca Mondiale nel 2011 ha stimato in circa 2010 milioni di dollari USA, pari al 10,8 % del prodotto interno lordo⁶;
- la persistenza di **alti tassi di disoccupazione e inoccupazione tra i giovani** (secondo l'ILO, ben il 46,2 % sono inattivi e ben il 24,8 % non sono impegnati né in attività di studio e formazione, né nel lavoro; l'accesso dei giovani al mercato del lavoro è ostacolato – secondo l'ILO – dall'accumularsi di "carriere scolastiche brevi" e dal *mismatch* tra offerta educativa e di formazione e domanda del mercato del lavoro)⁷ - nonostante le riforme economiche adottate sin dall'inizio degli anni '2000 e l'importante

¹ El Salvador ha una popolazione di 6.297.394 di abitanti e si estende su una superficie di 21.041 chilometri quadrati. Un quarto della popolazione risiede a San Salvador.

² INE, Observatorio Estadístico, Resultados de Encuestas de Hogares de propositos multiples, (Avances_y_Desafios_en_el_Cumplimiento_de_los_Derechos_de_Ninas_Ninos_y_Adolescentes.pdf)

³ Oltre 73.000 morti tra il 1991 e il 2014; 39,7 omicidi per 100.000 abitanti nel 2013.

⁴ Aguilar J. (curatore), La situación de la seguridad y la justicia 2009-2014, Instituto Universitario de Opinión Pública (Iudop) – UCA, San Salvador, 2014 (http://www.uca.edu.sv/iudop/wp-content/uploads/libro_la_situaci%C3%B3n_de_la_seguridad.pdf)

⁵ http://www.oas.org/dsp/espanol/cpo_observatorio_estadistica_slv.asp

⁶ http://www.oas.org/dsp/espanol/cpo_observatorio_estadistica_slv.asp

⁷ http://www.ilo.org/employment/areas/youth-employment/sida/WCMS_234016/lang--en/index.htm ; ILO, Diagnostico del Empleo Juvenil en El Salvador 2013 (http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ed_emp_msu/documents/genericdocument/wcms_231527.pdf)

diminuzione del tasso di povertà (passato dal 38,8 % del 2000, al 31,8 % nel 2014) – accompagnata da **livelli di sviluppo umano relativamente bassi** (per il Salvador il PNUD ha calcolato un indice di 0,666, che colloca il paese nella posizione 116 su 187 paesi⁸) e da un livello relativamente alto di disegualianza sociale (l'indice Gini per il 2013 era 48.3)⁹.

- la presenza di **forti movimenti migratori in uscita** (il 20% dei cittadini del Salvador vive all'estero) e la dipendenza di una vasta fascia di popolazione dalle rimesse dei migranti¹⁰, con conseguenze dirette sulla disgregazione familiare (presenza di famiglie monoparentali di fatto, ecc.).

L'insieme di questi fattori hanno contribuito al fatto che El Salvador sia stato confermato tra i paesi prioritari della Cooperazione Italiana per il triennio 2013-15¹¹. In questo contesto sono stati individuati tre settori prioritari d'intervento:

- istruzione/educazione;
- sicurezza e criminalità;
- sviluppo economico e sviluppo locale attraverso la riqualificazione urbana e l'edilizia popolare.

Le iniziative considerate in questa valutazione costituiscono il nucleo principale dell'intervento della Cooperazione Italiana del primo settore e – come si analizzerà ulteriormente in seguito – sono caratterizzate da obiettivi volti sia a influire sulle dinamiche di esclusione sociale e povertà, sia sulle dinamiche relative all'accesso dei giovani al mercato del lavoro. Le iniziative sono state identificate nell'ambito delle politiche settoriali del governo nazionale, brevemente illustrate di seguito. Oltre alle tre iniziative considerate, il sostegno della Cooperazione Italiana all'educazione in Salvador comprende altre due iniziative finanziate attraverso la modalità del credito di aiuto: il "Programma di Prevenzione e Riabilitazione di giovani a rischio e in conflitto con la legge" e il programma di "Riqualificazione socio-economica e culturale del centro storico di San Salvador e della sua funzione abitativa mediante il movimento cooperativo", che prevede anche azioni di formazione nel settore del restauro e del recupero del patrimonio edilizio.

2. Il tema dell'educazione nella Cooperazione Italiana

L'educazione non è un settore prioritario della Cooperazione Italiana soltanto in El Salvador. Oltre ad essere stata a lungo un settore privilegiato d'intervento, quello dell'educazione è stato definito nel contesto della Cooperazione Italiana come un settore prioritario, in un primo momento in coerenza con gli obiettivi di sviluppo del millennio (MDG) e attualmente in riferimento agli obiettivi di sviluppo sostenibile (SDG) e all'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (2015).

In questo contesto, si è affermata la centralità **dell'educazione inclusiva**, come strumento per garantire l'effettivo e pieno diritto all'educazione per tutti.

In particolare, l'educazione inclusiva è "intesa come processo volto a garantire il diritto all'educazione per tutti, a prescindere dalle diversità di ciascuno, che derivino da condizioni di disabilità e/o svantaggio psico-fisico, socio-

⁸ PNUD, Human Development Report 2015 - Work for Human Development (2015)

⁹ L'indice Gini è più basso di quello di altri paesi della regione come il Guatemala e l'Honduras, ma ancora alto. Ancora più preoccupante dei persistenti disequilibri sociali è la forte dipendenza dei processi riguardanti la povertà dalle dinamiche economiche internazionali. Nonostante la povertà, calcolata su un periodo ultradecennale, sia diminuita, essa ha avuto durante il decennio passato una forte volatilità: nel 2008, la popolazione in condizioni di povertà ha infatti raggiunto il 40 % (<http://www.worldbank.org/en/country/elsalvador/overview>). La dipendenza è anche evidente nelle dinamiche relative al prodotto interno lordo, che dopo un decennio di fluttuazioni ha subito una caduta molto pesante nel 2009 per poi tornare a crescere, ma senza raggiungere i livelli conseguiti in precedenza, negli anni seguenti, per poi diminuire nuovamente nel 2012 (ILO, 2013)

¹⁰ E' da osservare, in questo contesto, che – sebbene le principali comunità salvadoregne all'estero siano negli Stati Uniti - l'Italia rappresenta una importante destinazione per i migranti salvadoregni. In particolare nelle regioni settentrionali del nostro paese, una migrazione in origine soprattutto femminile si è tradotta nel corso dell'ultimo decennio nello sviluppo di vere e proprie comunità, all'interno delle quali esiste una tendenza a riprodurre anche le forme di criminalità e la diffusione di "maras". Per quanto riguarda le rimesse dei migranti è da notare come queste nel corso dell'ultimo decennio abbiano subito un forte decremento rispetto agli anni precedenti. Tale decremento, si è attenuato nel biennio seguito al 2010, ma è tornato a crescere dal 2013 (http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ed_emp_msu/documents/genericdocument/wcms_231593.pdf).

¹¹ DGCS, El Salvador. Quadro paese "Stream", 2015

economico e culturale.”¹² Adottando un approccio del genere all’educazione si superano, di fatto, i confini della “scuola” come ambito principale o quasi esclusivo di azione e ci si proietta in una dimensione più vasta, di carattere sociale. La scuola, assumendo l’orientamento a “includere tutti”, diventa uno strumento funzionale al fatto che la “comunità” e la società più in generale diventino inclusive. Nella scuola inclusiva, infatti, le persone con diversi tipi di bisogni (con o senza bisogni educativi speciali) possono “interagire alla pari”, la diversità viene considerata come parte della normalità e quindi come “valore, non solo nella scuola, ma anche nella vita sociale, culturale e professionale” (cfr. il già menzionato documento del gruppo di lavoro MAE – DGCS sull’educazione inclusiva).

L’adozione di un approccio all’educazione inclusiva è, in questo contesto, messo in relazione con tre condizioni principali relative alla costruzione degli ambienti educativi: a) la qualità strutturale del sistema scolastico (tempi, spazi, strumenti); b) la qualità professionale del personale docente e amministrativo; c) la qualità del progetto pedagogico e culturale che la società assegna alle scuole stesse. Promuovere una scuola inclusiva (e una didattica inclusiva) comporta quindi – e in gran parte si identifica – con la promozione di processi di miglioramento della qualità della scuola stessa. Di tali processi, si riconosce come elemento essenziale anche il coinvolgimento delle organizzazioni della società civile, con particolare riferimento alle organizzazioni delle persone con disabilità e alle organizzazioni comunitarie.

3. Le politiche del Salvador nel settore dell’educazione: i programmi di riforma educativa e il “Plan 2021”

Il sistema educativo del Salvador ospita circa 1,8 milioni di studenti all’interno di 6.263 centri di educazione primaria e media (2008) e, sebbene si sia registrato una flessione nel tasso di analfabetismo tra il 2000 e il 2013 (da circa il 7 a circa il 2 % al livello nazionale, e dal 12,1 % al 2,9 % nelle aree rurali¹³), i tassi di scolarizzazione sono ancora bassi: appena del 2% per la prima infanzia, meno del 60 % per la “parvularia”, del 62,4 % per il terzo ciclo e del 39,0 % nel ciclo medio. A differenza degli altri, il tasso di scolarizzazione nella primaria è del 90,9 %; segno del fatto che i bambini vanno a scuola tardi e la lasciano presto: tra il primo e il terzo ciclo di educazione di base oltre il 28,5% dei ragazzi abbandona la scuola e un ulteriore 23,4 % abbandona prima dell’ingresso al ciclo della educazione “Media” (come ci si può attendere, esiste inoltre una differenza di oltre il 10 % tra le aree urbane e le aree rurali).

L’abbandono della scuola da parte di oltre un quarto degli studenti dipende, secondo i dati pubblicati dal DIGESTYC nel 2014, da una pluralità di cause, la più diffusa delle quali è la “mancanza d’interesse” (per quasi il 24%), seguita dalla condizione di sovra-età (quasi il 20% si ritiene troppo vecchio per la scuola) e dalla volontà dei genitori (per circa il 17,3 %). Per un ulteriore 16% dei non frequentanti con età tra i 4 e i 17 anni ci sono poi specifiche ragioni economiche: il bisogno di lavorare¹⁴ o il costo della scuola. Anche le differenze geografiche tra regioni sono importanti, soprattutto per l’accesso alla scuola: i livelli peggiori di accesso – con una differenza di quasi il 20 % rispetto a quelli di San Salvador, sono quelli dei dipartimenti della regione orientale e occidentale più lontani dalla capitale.

Per rispondere all’alto tasso di abbandono delle scuole, dal 1995 il governo salvadoregno ha avviato un insieme di piani e di politiche volti a aumentare la qualità dell’educazione e l’accessibilità dei servizi educativi: un primo insieme di azioni è stato lanciato attraverso il “Piano decennale di riforma educativa 1995 – 2005”, un successivo insieme di azioni è stato lanciato nel 2004 (Piano di educazione 2021). In particolare tale piano, definito sulla base degli impegni connessi agli obiettivi di sviluppo del millennio (MDG) è caratterizzato da quattro obiettivi fondamentali:

- a) promuovere la formazione integrale della persona;
- b) assicurare 11 gradi di scolarità per tutti;

¹² Educazione inclusiva delle persone con disabilità e cooperazione allo sviluppo. Documento redatto dal Gruppo di Lavoro “Educazione inclusiva” del Piano di Azione Disabilità della Cooperazione Italiana adottato dal Comitato Direzionale della DGCS nel 2013, MAECI – DGCS, Roma 2015

¹³ DIGESTYC, Avances y desafíos en el cumplimiento de los derechos de niñas, niños e adolescentes, 2014

¹⁴ I tassi medi di lavoro infantile per il triennio 2011 – 2013 sono di circa il 6 % nelle zone urbane e di poco meno del 14 % nelle aree rurali. I minori coinvolti in età lavorative sono per il 60 % circa di età tra i 14 e i 17 anni, tuttavia anche nella fascia di età precedente (10 – 13 anni) i tassi di coinvolgimento nella forza lavoro superano, nelle aree rurali, il 35% (DIGESTYC, 2014).

- c) fornire educazione tecnica e tecnologica di alto livello per promuovere lo sviluppo produttivo;
- d) sostenere lo sviluppo della scienza e della tecnologia per il benessere dell'intera società.

I quattro obiettivi sono stati poi tradotti in quattro linee strategiche principali, orientate a:

- 1) Accesso all'educazione, attraverso: l'adozione di modalità flessibili di educazione di base e media; lo sviluppo di una educazione di base completa; la diffusione della scuola materna per tutti; l'alfabetizzazione di giovani e adulti e la promozione dell'educazione per la diversità (con l'intento specifico di lottare contro l'esclusione sociale);
- 2) L'efficacia dell'educazione di base e media, attraverso: la creazione di ambienti fisici adeguati; lo sviluppo di un clima istituzionale in grado di facilitare l'apprendimento; la presenza di docenti competenti e motivati; la definizione di curricula al servizio dell'apprendimento; lo sviluppo di un sistema di crediti e certificazioni;
- 3) La competitività, attraverso la diffusione dell'apprendimento della lingua inglese; la diffusione di tecnologia e connettività; la promozione della specializzazione tecnica e tecnologica; lo sviluppo dell'educazione superiore in scienza e tecnologia;
- 4) Le buone pratiche di gestione, per mezzo della crescita del protagonismo dei centri scolastici, dello sviluppo istituzionale e della partecipazione sociale e la promozione di un sistema di informazione, monitoraggio e valutazione.

In questo quadro si inserisce anche l'adozione dell'approccio all'educazione inclusiva da parte del Ministero dell'educazione salvadoregno (MINED). In particolare, tale approccio è stato connesso alla necessità di farsi carico, da parte del sistema educativo, delle "diversità degli studenti", anche attraverso una maggiore integrazione tra l'educazione speciale (che è rivolta soprattutto a persone con bisogni educativi speciali) e l'educazione normale. Con questo specifico intento nel "Plan 2021" è stato introdotto il programma "**Todos iguales**"¹⁵, nell'ambito del quale sono state avviate una pluralità di azioni tra le quali:

- l'apertura di "Secciones Comunitarias" di scuola "parvularia" per facilitare l'alfabetizzazione e l'acquisizione di competenze di base tra i bambini che entrano nella scuola primaria;
- l'adozione di "modalità educative flessibili", rivolte in particolare agli studenti in condizione di "sovraetà" (cioè che frequentano scuole di un livello inferiore a quello che sarebbe previsto per i ragazzi della loro età) e la formazione di "tutor";
- il lancio di un modello di "Escuelas efectivas y solidarias" in comunità caratterizzate da situazioni di rischio sociale, con programmi di appoggio alla convivenza e attività extracurricolari;
- la stampa di nuovi materiali didattici orientati a sostenere l'apprendimento di competenze attraverso modalità diversificate, che rispettino gli stili di apprendimento degli studenti (Programa COMPRENDO);
- lo sviluppo di "Redes Escolares Efectivas", particolarmente nei municipi con i più alti livelli di povertà;
- l'aumento degli stanziamenti destinati all'educazione speciale;
- l'avvio di programmi pilota di sviluppo dell'educazione inclusiva¹⁶;
- la diffusione di linee guida riguardanti la diversità e la sensibilizzazione dei direttori dei "centros escolares";
- la definizione di un prototipo di infrastruttura educativa "accessibile".

È in questo contesto che è stata avviata l'identificazione e la formulazione delle tre iniziative di sviluppo considerate nel presente esercizio di valutazione.

4. Le necessità che le iniziative intendono soddisfare

Sulla base dei documenti di progetto relativi alle tre iniziative oggetto della valutazione è possibile individuare i problemi alla soluzione dei quali esse intendono contribuire, nonché le necessità che intendono soddisfare. Nella tabella seguente sono esposti brevemente tali problemi e tali necessità, mettendo in evidenza quelli considerati nell'insieme delle iniziative, e quelli che invece sono considerati soltanto da una o da alcune di esse.

¹⁵ http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/elsalvador_NR08_sp.pdf

¹⁶ Compreso quello di Sonsonate, sostenuto dalla Cooperazione Italiana attraverso un progetto a gestione diretta, che non è incluso tra le iniziative considerate in questa valutazione, ma ne costituisce il prodromo principale.

	Necessità e problemi	Sostegno alla promozione della scuola inclusiva	Appoggio alla riforma del Sistema Educativo Nazionale	Rafforzamento dell'offerta formativa di livello medio-superiore
1	Inesistenza dei servizi sociali e di figure professionali che si occupino dei casi di esclusione sociale e di grave disagio e vulnerabilità			
2	Mancanza di un sistema di partnership formalizzato tra le scuole e il territorio			
3	Mancanza di sinergia tra ambito sanitario, sociale e educativo			
4	Mancanza di concertazione a livello territoriale né tra i servizi pubblici, né tra questi e l'associazionismo			
5	Mancanza di una vera e propria politica socio-educativa nazionale di promozione dell'inclusione sociale e scolastica			
6	Mancanza di sperimentazione e definizione in astratto delle soluzioni ai problemi educativi			
7	Mancanza di connessione tra università e processi di inclusione scolastica			
8	Mancanza di dati attendibili per l'analisi dei bisogni (in particolare di educazione speciale)			
9	Necessità di rafforzare il ruolo della scuola nella società, di fronte alle sfide come la prevenzione delle gravidanze precoci, il fenomeno dei bambini di strada, la conflittualità sociale, la violenza e la criminalità giovanile			
10	La presenza di un modello tradizionale basato su una didattica frammentata e azioni pedagogiche di tipo assistenzialista			
11	La presenza di un gap di conoscenze e competenze in ambito tecnologico			
12	La presenza di squilibri nella distribuzione delle risorse tra centri educativi e tra direzioni dipartimentali			
13	La presenza di un limitato sostegno alle discipline artistiche, culturali e alla ricerca scientifica			
14	La presenza di un processo di formazione dei docenti frammentario e occasionale			
15	L'assenza o la limitatezza degli spazi per attività di laboratorio, ricerca e creatività nei centri scolastici			
16	Necessità di rafforzare il ruolo della scuola nella creazione di nuove professionalità da inserire nel mondo del lavoro, anche in un'ottica di contrasto alla migrazione e alla disoccupazione			
17	Necessità di rendere effettiva la connessione tra il livello di insegnamento teorico e le necessità pratiche della formazione professionale			

E' evidente un alto tasso di connessione e sovrapposizione tra le necessità considerate nella seconda iniziativa (appoggio alla riforma del Sistema Educativo Nazionale) e nella terza (Rafforzamento dell'offerta educativa di livello medio-superiore), anche se in un caso il riferimento è soprattutto alla scuola primaria nei suoi diversi cicli e nell'altro alla scuola secondaria. Per quanto riguarda invece il rapporto tra le necessità considerate nell'ambito del primo intervento (Sostegno alla promozione della scuola inclusiva) e nel secondo si può osservare una sorta di complementarità: le necessità considerate nel primo intervento sono infatti legate alla possibilità di costruire un "fondamento" per affrontare ulteriori necessità, come quelle con cui si confronta l'intervento di sostegno alla riforma del sistema educativo.

A partire dall'esame congiunto delle diverse necessità formalizzate nei documenti di progetto e dagli orientamenti emersi nel corso delle interviste, tanto con il personale e i dirigenti della Cooperazione Italiana (DGCS – MAECI e AICS), che con quello degli altri attori istituzionali coinvolti (MINED, Università di Bologna, Educaid, ecc.), sembra possibile costruire un "sistema di necessità" più complessivo a cui si è fatto riferimento nella formulazione dei progetti.

Tale sistema ha al suo centro la finalità di creare le condizioni istituzionali, pedagogiche e infrastrutturali che favoriscano l'inclusione sociale della popolazione scolastica salvadoregna e in particolar modo quella dei minori e dei giovani a rischio di emarginazione sociale e/o di discriminazioni di natura socio-culturale e fisica (disabilità psicologiche, fisiche e sociali), così da prevenire la violenza giovanile, il coinvolgimento dei giovani nelle organizzazioni criminali e l'incidenza sui bambini e sui giovani dei molteplici fattori di esclusione sociale che interessano il Paese.

In questo quadro, appaiono centrali alcune necessità, riguardanti:

- Il miglioramento della qualità dell'offerta educativa (in particolare per quanto riguarda gli standard di competenza dei docenti e degli altri attori strategici del sistema educativo e la disponibilità di nuove competenze didattiche);
- L'esercizio del diritto all'educazione di base per tutti i bambini e le bambine, compresi quelli con bisogni educativi speciali;
- L'offerta di soluzioni ai problemi che comportano bassi livelli di istruzione, abbandono scolastico e difficile inserimento lavorativo dei giovani;
- La possibilità di offrire a tutti gli studenti una prospettiva curricolare e una qualità formativa omogenee;
- L'accessibilità e la disponibilità di spazi nei centri educativi.

5. La logica delle iniziative analizzate

Come emerge dall'esame dei problemi a cui le tre iniziative intendono rispondere esiste tra di esse un legame molto forte, che non si riduce ai due aspetti più apparenti: il fatto che coinvolgano in larga parte gli stessi attori e il fatto che tra di essi esiste una successione temporale. Nonostante ognuna delle tre iniziative abbia obiettivi specifici e distinti (che saranno oggetto del paragrafo seguente), esse possono tutte essere ricondotte a un processo più vasto, vale a dire quello di trasformazione del sistema educativo del Salvador.

In sostanza, al centro delle tre iniziative si trova il passaggio da un sistema educativo basato su approcci tradizionali di trasmissione della conoscenza¹⁷ e non in grado di rendere conto delle sfide poste al paese, a un sistema nuovo, con una maggiore capacità di rendere conto di tali sfide, che possono essere ricondotte:

- da un lato, al processo di modernizzazione economica (El Salvador – nonostante il permanere di squilibri e le oscillazioni della crescita del PIL – è spesso definito come "la tigre centroamericana") e al processo di democratizzazione e consolidamento della pace e,
- dall'altro, al persistere di gravi squilibri, di forti dinamiche di esclusione sociale e di condizioni diffuse di insicurezza.

Si tratta di un processo che richiede non soltanto il miglioramento della qualità e dell'accessibilità della scuola primaria e il rafforzamento della pre-primaria, o la costruzione di legami tra le singole scuole e l'ambiente circostante, ma anche il mutamento di elementi importanti della scuola secondaria e del rapporto tra scuola e università (compresa una riorganizzazione della formazione degli insegnanti).

E – come è ovvio – non si tratta di un processo che si concretizza soltanto in poche iniziative finanziate dalla Cooperazione Italiana, che per quanto relativamente grandi (l'impegno complessivo di spesa del governo italiano è stato di 19.258.125,38 Euro) ma che comprende anche altre iniziative, tra le quali emergono per importanza il progetto "Education Quality Improvement"¹⁸ finanziato nel 2011 dalla Banca Mondiale¹⁹ – il cui quadro di

¹⁷ Approcci di fatto fondati su una semplice trasmissione di nozioni, che tendono a non farsi carico dei soggetti coinvolti e dei fattori psicologici, sociali, culturali ed economici che influiscono sui processi di apprendimento.

¹⁸ <http://www.worldbank.org/projects/P126364/education-quality-improvement-project?lang=en>

cooperazione con El Salvador ha come uno dei pilastri fondamentali l'appoggio alla creazione di capacità, all'interno del quale si trovano i temi del rafforzamento della scuola secondaria e del miglioramento della "employability"²⁰ – e un programma di sostegno alla educazione inclusiva in atto dai primi anni del decennio passato con il finanziamento della USAID²¹. In particolare, nell'ambito di questo programma è stato lanciato nel 2013 un progetto quinquennale, del costo di 25 milioni di USD, per la creazione di ambienti sani e il miglioramento dell'educazione di livello medio in 750 scuole²².

In effetti, le iniziative sostenute dalla Cooperazione Italiana appaiono, in questo ambito più ampio, come strumentali, da un lato a creare un "quadro teorico e strategico" di riferimento per l'intero processo (attraverso la diffusione del termine e del concetto di "educazione inclusiva") e dall'altro a costruire alcune condizioni perché tale processo possa effettivamente aver luogo: una infrastruttura per la sperimentazione, una infrastruttura per la formazione e l'orientamento dei docenti, un insieme di esperienze concrete che consentano di avviare, di rendere visibili e in una certa misura "anticipare" elementi importanti dell'intero processo di mutamento.

L'esercizio di valutazione condotto nelle pagine seguenti dovrà quindi anche verificare in che misura le tre iniziative corrispondono a questa logica d'insieme.

¹⁹ Tale progetto ne segue un altro, chiuso nel 2005, intitolato "EXO – Excellence and Education in Secondary Education", ed è accompagnato da alcuni progetti riguardanti il coinvolgimento dei giovani in attività culturali come forma di resistenza alla criminalità organizzata (<http://www.worldbank.org/en/country/elsalvador/projects/all>).

²⁰ WB, Country Partnership Framework for the Republic of El Salvador, May 2015

²¹ <https://www.usaid.gov/el-salvador/education>

²² <https://www.usaid.gov/el-salvador/news-information/press-releases/usaid-launches-25-million-education-children-and-youth>

Capitolo 2 – Le iniziative di cooperazione oggetto della valutazione

1. I prodromi delle iniziative considerate: l'intervento a gestione diretta nel Centro Scolastico “Républica de Haiti” a Sonsonate

Per rendere più chiara la logica complessiva delle tre iniziative oggetto di valutazione, è utile prendere in considerazione i loro prodromi immediati. Questi possono, in sostanza, essere ricondotti a un intervento a gestione diretta sostenuto dalla Cooperazione Italiana tra il 2005 e il 2009 a Sonsonate, nella regione centrale del paese (e nell'area peri-urbana di San Salvador), comunemente conosciuto con il titolo “Realizzazione di un centro educativo inclusivo di tipo sperimentale – Centro scolastico Repubblica di Haiti”.

L'intervento – che ha coinvolto il MINED, la Facoltà di scienze dell'informazione dell'Università di Bologna e la ONG Educaid, oltre alla Cooperazione Italiana - è stato avviato in seguito a una richiesta della Secretaria social guidata dalla “Primera Dama”, relativo al potenziamento e all'adeguamento di un centro di riabilitazione che assisteva minori con disabilità di diverso genere. Dopo una missione di identificazione, realizzata dalla Cooperazione Italiana coinvolgendo l'Università di Bologna, l'azione – in origine orientata soprattutto alla realizzazione di opere infrastrutturali per l'adeguamento di una istituzione di educazione speciale – si è tradotta in un intervento più ampio: un progetto pilota con la finalità di trasformare la scuola coinvolta in un **centro educativo inclusivo**, con l'abbattimento delle barriere architettoniche e culturali, intervenendo sia sulla componente infrastrutturale che su quella pedagogica.

L'intervento ha, nei fatti, rappresentato un primo esperimento di cambiamento del sistema educativo, attraverso il passaggio da un orientamento di tipo assistenziale, semplicemente volto all'integrazione di bambine e bambini in attività educative speciali, a un approccio fondato sull'inclusione, attraverso l'affiancamento di bambini con caratteristiche diverse e la costruzione di nuove competenze pedagogiche in grado di sostenere processi di inclusione sociale. La sperimentazione condotta nella scuola di Sonsonate – come si è detto - ha visto un forte coinvolgimento del MINED ed ha quindi permesso di iniziare ad introdurre nel sistema educativo salvadoregno il concetto di “educazione inclusiva”.

Alla conclusione del 2009, i principali partner coinvolti hanno deciso di continuare ed ampliare l'esperienza, attraverso:

- a) L'inserimento dell'approccio dell'educazione inclusiva nel “Plan Quinquenal de Desarrollo 2010-2014” e del “Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2009–2014 – Vamos a la escuela”, attraverso i quali sono state definite le linee guida strategiche e finanziarie delle iniziative di sviluppo promosse dal governo salvadoregno;
- b) l'identificazione e la progettazione dell'iniziativa di cooperazione universitaria “Sostegno alla promozione della scuola inclusiva”, funzionale a garantire al MINED la continuità dell'appoggio dell'Università di Bologna e a consentire una ulteriore sperimentazione del modello introdotto a Sonsonate, intervenendo in 18 centri scolastici (15 regolari e 3 speciali), attraverso la formazione di personale coinvolto nell'insegnamento e nella gestione delle istituzioni educative.

2. Descrizione e stato attuale delle iniziative di cooperazione valutate

Una volta introdotto il contesto all'interno del quale le tre iniziative di cooperazione valutate sono state avviate, a questo punto, prima di entrare nel vivo della valutazione, opportuno offrirne una trattazione descrittiva e definire qual è lo stato attuale della loro implementazione.

2.1. “Sostegno alla promozione e sviluppo della scuola inclusiva in Salvador” – AID 9227

Il progetto è stata approvato in data 9 dicembre 2008, avviato ufficialmente il 15 ottobre 2009 e le sue attività si sono concluse il 31 agosto 2014 con una durata effettiva di 46 mesi rispetto ai 24 previsti.

Il progetto perseguiva i seguenti obiettivi generali:

- Contribuire al miglioramento del livello formativo delle figure docenti nel campo dell'educazione in generale e di quella inclusiva in particolare;
- Contribuire ad una maggiore sensibilizzazione delle istituzioni preposte al sistema educativo salvadoregno nonché dell'opinione pubblica del Paese sulle tematiche dell'educazione scolastica volta a favorire l'inclusione sociale;
- Favorire l'accesso ai servizi educativi di base da parte della popolazione minorile disabile e socialmente esclusa.

E il seguente obiettivo specifico: "Contribuire ad un significativo e durevole incremento dell'offerta educativa in favore della popolazione minorile disabile e con svantaggio e vulnerabilità sociale in El Salvador in termini quantitativi e qualitativi".

Il progetto, di carattere prevalentemente formativo, prevedeva la realizzazione delle seguenti attività:

- La definizione e sperimentazione di un percorso formativo degli insegnanti delle scuole speciali in pedagogia dell'inclusione per progettare e accompagnare percorsi di passaggio dalle scuole speciali a quelle ordinarie;
- la definizione e sperimentazione di un percorso formativo per insegnanti delle "aulas de apoyo";
- la definizione e sperimentazione di un percorso formativo sulla riqualificazione degli insegnanti delle classi normali;
- la formazione del personale scolastico (direttori, vicedirettori, assessori pedagogici), delle scuole ordinarie in organizzazione della vita scolastica e sul coordinamento della dimensione sociale della scuola nell'ottica inclusiva;
- la formazione del personale del MINED volta all'elaborazione di un modello di scuola inclusiva e la definizione e sperimentazione di una proposta formativa in grado di rafforzare le competenze per il coordinamento della dimensione sociale della scuola;
- l'elaborazione di un curriculum formativo universitario per inserire l'insegnamento di pedagogia speciale nel percorso formativo degli insegnanti ordinari;
- la definizione e progettazione di un percorso formativo delle figure professionali necessarie per l'istituzione di un Osservatorio Nazionale sulla dispersione scolastica e sulle buone prassi di inclusione educativa.

La componente pedagogica dell'iniziativa è stata realizzata in 18 scuole pilota, di cui tre scuole speciali, identificate dal MINED in collaborazione con l'Università di Bologna e distribuite nei 14 dipartimenti del Paese. La tabella seguente mostra la distribuzione delle scuole e dei docenti coinvolti.

Scuole e docenti coinvolti nell'iniziativa "Sostegno alla promozione e sviluppo della scuola inclusiva in Salvador"

No	Departamento	Municipio	Centro scolastico selezionato	Pianta docente	Docenti coinvolti nelle attività		
					Docenti scuola primaria	Docenti Aula de Apoyo	Servizio psicologico
1	AHUACHAPÁN	Ahuachapán	Centro Escolar 1 de julio de 1823	26	5	1	0
2	SONSONATE	Sonsonate	Centro Escolar República de Haití	49	5	3	0
3	SONSONATE	San Julián	Cantón Petacas	3	2	0	0
4	SANTA ANA	Santa Ana	Escuela de Educación Especial Elisa Alvarez de Díaz	25	2	0	1
5	SANTA ANA	Santa Ana	Centro Escolar Tomás Medina	48	5	1	0
TOTAL ZONA OCCIDENTAL				151	19	5	1
6	SAN SALVADOR	Ilopango	Centro Escolar John F. Kennedy	49	8	2	0
7	CABAÑAS	Ilobasco	Centro Escolar Sor Henríquez	33	5	1	0
8	CHALATENANGO	Nueva Concepción	Centro Escolar Miguel Elías Guillén Nueva Concepción	29	3	1	0

No	Departamento	Municipio	Centro scolastico selezionato	Pianta docente	Docenti coinvolti nelle attività		
					Docenti scuola primaria	Docenti Aula de Apoyo	Servizio psicologico
9	LA PAZ	San Rafael Obrajuelo	Centro Escolar Profesor Rafael Osorio	24	4	2	0
10	CUSCATLÁN	San Rafael Cedros	C.E Florencia Rivas	26	4	0	1
11	CUSCATLÁN	Cojutepeque	Escuela de Educación Especial "Gral. Adolfo O. Blandón"	11	2	0	1
12	SAN VICENTE	San Vicente	Centro Escolar Concepción de María	13	3	1	0
13	LA LIBERTAD	La Libertad	Centro Escolar Católico Inmaculada Concepción	20	3	0	0
TOTAL ZONA CENTRAL				205	32	7	2
14	SAN MIGUEL	San Miguel	Complejo Educativo "Sor Cecilia Santillana Ahuactzin"	63	5	2	1
15	LA UNIÓN	El Carmen	Centro Escolar El Carmen	18	5	1	0
16	MORAZÁN	San Francisco Gotera	Centro Escolar San Francisco Gotera.	50	5	3	0
17	USULUTÁN	Usulután	Escuela de Educación Especial de Usulután	11	2	0	1
18	USULUTÁN	Usulután	Centro Escolar República Federal de Alemania	21	5	0	0
ZONA ORIENTAL				163	22	6	2
TOTAL GENERAL				519	73	18	5

Oltre al già menzionato ritardo nelle attività (che ha prolungato in misura notevole la durata prevista), nel corso della realizzazione dell'iniziativa sono state apportate alcune modifiche importanti al progetto iniziale.

In particolare, le attività di formazione sono state realizzate dividendo i beneficiari per tipologia di insegnanti, secondo quanto previsto nel progetto inizialmente approvato (maestri delle aule regolari, delle scuole speciali e delle aule di sostegno), ma riunendo le diverse tipologie di maestri e scuole in base alla zona geografica di appartenenza (zona di Oriente, di Occidente e Centrale)²³.

Nella seconda annualità, le attività formative sono state ricondotte alla realizzazione di un unico corso di formazione, vale a dire il "Diplomado para docentes de Apoyo a la Inclusion" (DAI). Tale corso è stato progettato sulla base dell'esigenza del MINED di promuovere la formazione di una nuova figura professionale, orientata a promuovere le azioni di "educazione inclusiva" (per l'appunto il "Docente de Apoyo- DAI", il cui profilo professionale è stato definito dal MINED medesimo)²⁴ e sulla base della proposta dell'Università di Bologna di certificare il processo formativo messo a punto.

L'introduzione del Docente de Apoyo da parte del MINED ha comportato un cambiamento importante nel sistema educativo. L'educazione primaria era infatti, in precedenza, basata sul rapporto diretto tra il singolo docente e gli alunni, senza l'intervento di nessuna altra figura a sostenere i processi di apprendimento.

Il "Diplomado" è stato aperto ai docenti di ulteriori 55 scuole, identificate dal MINED sulla base del fatto che stavano sperimentando percorsi di educazione inclusiva.

²³ Il mutamento rispetto al progetto iniziale è stato proposto nel POA (Piano operativo annuale) e quindi approvato.

²⁴ E' importante mettere in evidenza che il cambiamento del governo salvadoregno nel corso della realizzazione dell'iniziativa (da un governo guidato dal partito conservatore a uno guidato dalla sinistra) ha comportato alcuni mutamenti importanti nella politica educativa, che è stata maggiormente orientata a sostenere i processi di inclusione sociale. Tali mutamenti sono alla base delle modifiche alle attività.

2.2. Appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale (Potenziando la scuola inclusiva a tempo pieno in El Salvador) – AID 9542

L'iniziativa, attualmente in corso, è stata approvata dal Comitato Direzionale l'8 novembre 2010. Le sue attività – realizzate e gestite dal MINED - sono iniziate formalmente il 1 ottobre 2011. Secondo i documenti ufficiali l'iniziativa terminerà a novembre 2016. Il MINED prevede di chiedere una proroga per posporre la chiusura alla fine del 2018.

Gli **obiettivi generali** dell'iniziativa sono, secondo il documento di progetto:

- contribuire allo sviluppo del sistema educativo nazionale salvadoregno a livello di scuola primaria attraverso la sperimentazione di un modello pedagogico cosiddetto della “escuela a tiempo pleno”;
- contribuire allo sviluppo delle capacità organizzative e programmatiche dell'istituzione partner (MINED) attraverso la formazione delle risorse umane coinvolte nella realizzazione dell'iniziativa.

L'**obiettivo specifico** dell'iniziativa è: contribuire alla adozione da parte del sistema educativo salvadoregno di una pedagogia innovativa, attraverso la definizione, sperimentazione e validazione di un sistema organico e sostenibile di modelli di scuola inclusiva a tempo pieno, che includa varie forme di educazione informale ed extra curriculare, qualificando la formazione delle risorse umane e l'organizzazione istituzionale, contribuendo ad un incremento degli standard dell'edilizia scolastica coerentemente all'applicazione di tali modelli.

Le attività previste nell'ambito dell'intervento sono raccolte in due componenti, una di carattere pedagogico e una di carattere infrastrutturale.

2.2.1. Componente pedagogica

Nell'ambito della componente pedagogica sono previsti:

- definizione di un sistema di modelli di scuola a tempo pieno da sperimentare nelle scuole selezionate;
- miglioramento delle conoscenze e delle competenze delle risorse umane che operano all'interno del sistema educativo;
- miglioramento dei servizi offerti dall'Osservatorio Nazionale sull'Inclusione Educativa;
- miglioramento di 3 Centri di formazione professionale dei docenti.

Queste attività sono state affidate, attraverso un contratto di assistenza tecnica (affidato direttamente, senza una gara d'appalto) dal MINED alla ONG Educaid. Originariamente le scuole previste in questa iniziativa dovevano essere 42. Nonostante il ritardo nella realizzazione delle attività della prima annualità, che hanno coinvolto in tutto 22 scuole, il MINED ha deciso di estendere l'attività a un totale di 60 centri scolastici.

Nel corso della prima annualità (durata ben 3 anni, dal 1 ottobre 2011 al 30 settembre 2014), le attività del progetto (essenzialmente formazione e accompagnamento dei docenti) sono state realizzate in 22 scuole pilota distribuite nei 14 dipartimenti delle tre zone geografiche del paese.

Di queste 22 scuole, 15 coincidono con quelle dell'iniziativa “*Sostegno alla promozione e allo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador*”, nelle quali EDUCAID stessa aveva realizzato l'attività di formazione. Piuttosto che coinvolgere nuove scuole, si è preferito dare continuità all'azione svolta dall'iniziativa precedente, allargando il numero di docenti coinvolti in ogni scuola. Le ulteriori sette scuole coinvolte nelle azioni sono state selezionate in base alla loro relazione con il modello di scuola inclusiva a tempo pieno: presenza di attività ricreative extra curricolari, apertura della scuola alla comunità, motivazione e impegno dei direttori e dei docenti, spazi fisici adeguati per lo sviluppo dell'esperienza di scuola a tempo pieno.

Sebbene per le attività della seconda annualità sia previsto un termine nel novembre 2016, quelle della componente pedagogica sono iniziate nel dicembre 2015 e si concluderanno nel giugno 2016 (quindi avrà una durata di soli 7 mesi, di cui meno di 6 effettivamente operativi). In questo periodo, è prevista la realizzazione di attività di formazione rivolte ai docenti, i vice-direttori e i direttori di 38 scuole.

La formazione riguarda principalmente le metodologie didattiche per l'educazione inclusiva. Il prodotto delle attività di formazione non ha semplicemente l'obiettivo di consentire il trasferimento di conoscenze, ma piuttosto quello di sostenere il personale delle scuole nell'elaborazione e nella successiva applicazione di una proposta pedagogica sull'Educazione Inclusiva a Tempo Pieno, con l'assistenza degli assessori pedagogici del MINED e degli ATPAI (vale a dire degli "assistenti tecnici" messi a disposizione da Educaid). In particolare, con il termine "Tempo pieno" si indica l'estensione dell'orario regolare dell'attività scolastica, attraverso la realizzazione di attività extracurricolari e ricreative quali laboratori di teatro, danza, inglese, arti manuali, sport, ecc.

Come si analizzerà nei prossimi capitoli, attività di "tempo pieno" sono state avviate nella quasi totalità delle scuole coinvolte nell'iniziativa, coinvolgendo però normalmente un numero di studenti molto limitato a causa della mancanza di un servizio di alimentazione (di fatto per prendere parte alle attività pomeridiane, gli studenti devono portare con sé da casa il loro pranzo).

Le scuole coinvolte nell'intervento "Appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale", distribuite per annualità

No	Centri Educativi	Municipio e Dipartimento
Prima annualità (Ottobre 2011 –Novembre 2015)		
1	CE Cantón El Zapote	San Francisco Menéndez, Ahuachapán
2	CE 1 de Julio de 1823	Ahuachapán, Ahuachapán
3	CE Tomas Medina	Santa Ana, Santa Ana
4	CE Rep. De Haití	Sonsonate, Sonsonate
5	CE Caserío Hacienda Santa Clara	Cantón Santa Emilia, Sonsonate, Sonsonate
6	CE Cantón Petacas	San Julián, Sonsonate
7	CE Miguel Elias Guillen	Nueva Concepción Chalatenango
8	CE Prof. Francisco Moran	San Miguel de Mercedes, Chalatenango
9	CE Católico Inmaculada Concepción	La Libertad, La Libertad
10	CE John F Kennedy	Ilopango, San Salvador
11	Distrito Italia	Tonacatepeque, San Salvador
12	CE Florencia Rivas	San Rafael Cedros, Cuscatlán
13	CE Prof. Rafael Osorio Hijo	San Rafael Obrajuelo, La Paz
14	CE Sor Henríquez	Ilobasco, Cabañas
15	CE de San Isidro	San Isidro, Cabañas
16	CE Concepción de María	San Vicente, San Vicente
17	CE Rep. Federal de Alemania	Usulután, Usulután
18	CE Anita Guerrero	Usulután, Usulután
19	CE Sor Cecilia Santillana Ahuatzcin	San Miguel, San Miguel
20	CE San Francisco Gotera	San Francisco Gotera, Morazán
21	CE Marcelino García Flamenco	Torola, Morazán
22	CE El Carmen	EL Carmen, La Unión
Seconda Annualità (Dicembre 2015 – Giugno 2016)		
23	C E Cantón Palo Verde	Apaneca, Ahuachapán
24	C E Cantón El Rosario	El Refugio. Ahuachapán
25	CE Cantón Pepenance	Atiquizaya, Ahuachapán
26	CE Lotificación El Rosario, Cantón Los Amates	San Sebastián Salitrillo, Santa Ana
27	CE Dr. Alberto Luna	San Sebastián Salitrillo, Santa Ana
28	Caserío Las Casitas, Cantón Santo Tomás	Texistepeque, Santa Ana
29	CE Caserío Sabanitas Cantón El Carrizal	Nahuizalco, Sonsonate
30	CE Hacienda Las Victorias C/ El Zapote	Caluco, Sonsonate
31	CE Caserío San Diego Cantón Cruz Grande Norte	Izalco, Sonsonate
32	CE Guarjila	Chalatenango, Chalatenango
33	CE San José Las Flores	San José Las Flores, Chalatenango
34	CE Cantón Arracaos	Nueva Concepción, Chalatenango.
35	CE Caserío El Almendro	Caserío El Almendro, Cantón La Lima, Huizúcar, Departamento de La Libertad.
36	CE Hacienda Florencia	Nuevo Cuscatlán, La Libertad

No	Centri Educativi	Municipio e Dipartimento
37	CE Caserío San Jorge, Cantón Obraje Nuevo,	San Pablo Tacachico, La Libertad
38	CE República de Alemania	San Salvador, San Salvador
39	CE República de Guatemala	San Salvador, San Salvador
40	CE República de Panamá	San Salvador, San Salvador
41	CE Católico Oblatas al Divino Amor (CECE)	Rosario de Mora, San Salvador
42	Co Ed. Cas. Los Almendros	Suchitoto, Cuscatlan
43	CE Saúl Flores	Jucuapa, Usulután
44	CE Prof. Ireneo de León	San Juan Nonualco, La Paz
45	CE Manuela Minero de Mejía	San Juan Tepezontes, La Paz
46	CE Caserío Montecristo, Cantón El Rincón	Ciudad Dolores, Cabañas
47	C.E Jerónimo Abarca	Ilobasco, Cabañas
48	CE Cantón San Benito Piedra Gorda	Guadalupe, San Vicente
49	CE Caserío Santa Paula Cantón San Nicolás	Apastepeque, San Vicente
50	CE Cantón Llanos de Achichilco	San Vicente, San Vicente
51	CE Católico Santa Gema (CECE)	Santiago de María, Usulután
52	CE José Amadeo Cedillos	Ozatlán, Usulután
53	CE Santiago Orellana Zelaya	Concepción Batres, Usulután
54	CE Cantón San José Gualoso	Chirilagua, San Miguel
55	CE Ingeniero Antonio Mejía	Lolotique, San Miguel
56	CE Rafael Severo López	Chinameca, San Miguel
57	CE Henry Ortiz	Jocoaitique, Morazán
58	CE Juan José Guzmán	San Carlos, Morazán
59	CE Mirtala Yáñez de Jiménez	Nueva Esparta, La Unión
60	CE Ducado de Luxemburgo	La Unión, La Unión

2.2.2. Componente infrastrutturale

Nell'ambito della componente infrastrutturale, il progetto interviene sul miglioramento dell'accessibilità delle scuole selezionate e l'adeguamento degli spazi delle strutture scolastiche dedicati alla realizzazione delle attività del modello di scuola a tempo pieno.

Anche le attività di questa componente hanno subito un forte ritardo, connesso principalmente al lungo periodo che si è dimostrato necessario per la definizione e l'attuazione delle procedure di gara necessarie per l'affidamento dei lavori.

Per risolvere, almeno parzialmente, i problemi connessi al ritardo nella realizzazione delle gare di appalto previste, nel maggio/giugno 2015 è stato adottato un meccanismo di trasferimento diretto – le cosiddette “transferencias” - dal MINED alle scuole dei fondi per la realizzazione di opere di importo limitato (fino a 55.000 USD). L'uso di questo meccanismo ha coinvolto 22 centri scolastici (ai 18 centri previsti nel progetto originario, ne sono stati aggiunti altri 4, grazie all'aumento delle risorse disponibili per tassi di cambio particolarmente favorevoli al momento dell'accreditamento della seconda tranche del contributo della DGCS).

No	Centri Educativi	Municipio e Dipartimento
1	CE 1 de Julio de 1823	Ahuachapán, Ahuachapán
2	CE Tomas Medina	Santa Ana, Santa Ana
3	CE Rep. De Haití	Sonsonate, Sonsonate
4	CE Miguel Elias Guillen	Nueva Concepción Chalatenango
5	Distrito Italia	Tonacatepeque, San Salvador
6	CE Prof. Rafael Osorio Hijo	San Rafael Obrajuelo, La Paz
7	CE de San Isidro	San Isidro, Cabañas
8	CE Rep. Federal de Alemania	Usulután, Usulután
9	CE Cantón Pепенance	Atiquizaya, Ahuachapán
10	CE Dr. Alberto Luna	San Sebastian Salitrillo, Santa Ana
11	Caserío Las Casitas, Cantón Santo Tomás	Texistepeque, Santa Ana
12	CE Hacienda Las Victorias C/ El Zapote	Caluco, Sonsonate

No	Centri Educativi	Municipio e Dipartimento
13	CE Cantón Arracaos	Nueva Concepción, Chalatenango.
14	CE República de Panamá	San Salvador, San Salvador
15	CE Prof. Ireneo de León	San Juan Nonualco, La Paz
16	C.E Jerónimo Abarca	Ilobasco, Cabañas
17	CE Cantón San Benito Piedra Gorda	Guadalupe, San Vicente
18	CE Cantón Llanos de Achichilco	San Vicente, San Vicente
19	CE José Amadeo Cedillos	Ozatlan, Usulután
20	CE Santiago Orellana Zelaya	Concepción Batres, Usulután
21	CE Cantón San José Gualoso	Chirilagua, San Miguel
22	CE Mirtala Yánez de Jiménez	Nueva Esparta, La Unión

Nella maggior parte di queste scuole i lavori sono terminati (il completamento dei lavori è previsto nel giugno 2016).

Oltre alle piccole opere (rampe, servizi sanitari, ecc.) il progetto prevedeva anche alcune opere maggiori in 5 strutture scolastiche, per l'affidamento delle quali è stato necessario effettuare una gara d'appalto. Dopo la soluzione dei problemi di natura giuridica che hanno bloccato le gare fino al giugno 2015, queste si sono tenute e i lavori sono stati finalmente affidati nel marzo 2016 (le gare del MINED sono state chiuse nel novembre 2015, ma dopo la loro chiusura i contratti hanno dovuto essere approvati e autorizzati dalla Cooperazione Italiana). Il MINED ha ricevuto l'autorizzazione da Roma il 22 gennaio 2016, assieme alla richiesta di verificare la documentazione finanziaria di tutte le imprese vincitrici, incluse quelle accreditate presso il MINED. Durante il controllo è risultato che una delle cinque aziende vincitrici aveva dichiarato il falso, obbligando così il MINED a scartarla e, in data 10 febbraio 2016, a richiedere l'approvazione e autorizzazione alla Cooperazione Italiana per la seconda in classifica. La "No Objection" definitiva è stata comunicata al MINED il giorno 1 marzo 2016.

Le strutture scolastiche in cui saranno realizzate le opere di costruzione e riabilitazione oggetto di gara sono presentati nella tabella seguente.

1	CE Profesor Francisco Moran	San Miguel de Mercedes, Chalatenango
2	CE Marcelino Garcia Flamenco	Torola, Morazan
3	CE El Carmen	El Carmen, La Union
4	CE Sor Henriquez	Ilobasco, Cabanas
5	CE Florencia Rivas	San Rafael Cedros, Cuscatlan

E' in corso la programmazione di ulteriori interventi in altre 14 scuole, durante la terza annualità dell'intervento (tali lavori saranno avviati dopo l'ottenimento da parte del MINED della terza tranche di finanziamento). Alla conclusione dell'intervento si prevede che siano state realizzate opere in 41 scuole, piuttosto che nelle 34 previste nel progetto originario.

2.3. "Rafforzamento dell'offerta educativa di livello medio-superiore per migliorare la produttività in 12 dipartimenti del Paese" – AID 9929

L'iniziativa, sotto forma di credito d'aiuto, è parte della programmazione 2013 – 2015. La richiesta formale del suo finanziamento è stata trasmessa dalle autorità salvadoregne nel luglio 2012 e la proposta di progetto è stata trasmessa dall'Ambasciata Italiana a San Salvador nel settembre 2012. Dopo la realizzazione dei processi amministrativi necessari, in Italia e in El Salvador, il piano operativo necessario alla effettiva liberazione del credito è stato approvato alla fine del luglio 2015.

Le risorse finanziarie tuttavia non sono state ancora trasferite e le attività non sono ancora iniziate. Un elemento importante nel ritardo attuale nella liberazione delle risorse è costituito dal passaggio della Convenzione Finanziaria dalla Artigiancassa (che gestiva i crediti d'aiuto nel contesto della Legge 49/87) alla Cassa Depositi e Prestiti (che gestisce i crediti d'aiuto nel contesto della Legge 215/14).

La richiesta di finanziamento del MINED è legata alla necessità di risorse aggiuntive per sostenere l'effettiva applicazione della politica di riforma del sistema educativo nazionale e il Plan Quinquennal 2010/2014 del Governo Salvadoregno in tema di educazione. L'iniziativa ha la finalità di promuovere l'estensione dell'offerta

formativa delle scuole di livello medio-superiore (studenti di 15 – 19 anni), favorendo l'introduzione di nuovi indirizzi formativi/professionali, funzionali a un migliore inserimento dei giovani che escono dal sistema scolastico nel mondo lavorativo, anche in funzione della prevenzione dei fenomeni di violenza giovanile.

Gli **obiettivi generali** dell'iniziativa sono:

- a) contribuire allo sviluppo del sistema educativo nazionale salvadoregno a livello di scuola superiore attraverso il rafforzamento della formazione tecnica finalizzata all'inserimento dei giovani beneficiari nel mondo del lavoro con una particolare attenzione alle pari opportunità;
- b) contribuire a prevenire e a ridurre i fenomeni di marginalità sociale dei giovani salvadoregni contrastando l'affiliazione alle bande giovanili, conosciute come maras, e altre forme di criminalità e di devianza giovanile;
- c) formare i docenti per aumentare qualitativamente l'offerta educativa;
- d) riabilitare l'infrastruttura scolastica dotandola degli strumenti necessari per i laboratori tecnici;
- e) dotare gli studenti meno abbienti di borse di studio a copertura dei costi di vitto, alloggio e trasporti al fine di ridurre il fenomeno dell'abbandono scolastico.

L'obiettivo specifico è:

“contribuire ad un aumento significativo delle opportunità formative in campo tecnico rivolte ai beneficiari salvadoregni, attraverso un'accresciuta offerta di istruzione tecnica di buon livello qualitativo, al fine di migliorare la produttività in dodici dipartimenti del Paese”.

L'intervento ha una durata prevista di 36 mesi e coinvolge 50 scuole in 12 dipartimenti (29 municipi).

I beneficiari diretti dell'intervento comprendono:

- gli studenti delle scuole, giovani tra i 15 e i 19 anni;
- i direttori dei centri scolastici selezionati (50);
- almeno 200 docenti dei 50 centri scolastici.

Le attività previste nell'ambito dell'intervento possono essere organizzate in 4 insiemi principali:

- a) Ampliamento dell'offerta educativa tecnica attraverso la fornitura di equipaggiamento dei 50 centri scolastici;
- b) Formazione dei docenti e di altri attori del sistema educativo;
- c) Miglioramento degli ambienti educativi, attraverso la realizzazione di interventi infrastrutturali;
- d) Borse di studio per vitto, alloggio e trasporto destinate agli studenti meno abbienti, per un valore di circa 400 USD, al fine di contrastare l'abbandono scolastico.

Capitolo 3. Obiettivi e metodologia

1. Tipo di valutazione

Alla luce dei diversi stati di avanzamento dei tre progetti si è fatto ricorso a tre tipi di valutazione. In particolare:

- una valutazione ex-post per il progetto “Sostegno alla Promozione della scuola inclusive in El Salvador”, iniziato nell’ottobre 2009 e concluso nell’agosto 2014 ;
- una valutazione in itinere per il progetto “Appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale (Potenziando la scuola inclusiva a tempo pieno in El Salvador)” tuttora in corso;
- una valutazione ex-ante per il progetto “Rafforzamento dell’Offerta Educativa di livello medio-superiore per migliorare la produttività in 12 Dipartimenti del Paese” che deve ancora iniziare le sue attività.

I tre progetti, pur con **caratteristiche diverse, hanno una finalità comune**, vale a dire quella di promuovere il rafforzamento del sistema educativo, attraverso la costruzione di condizioni istituzionali, pedagogiche e infrastrutturali che favoriscano la partecipazione delle bambine e dei bambini (e più in generale dei “minori²⁵”) a rischio di emarginazione e esclusione sociale dalla vita economica, sociale e politica delle loro comunità. I tre progetti, quindi, al di là dei loro obiettivi specifici e dei risultati previsti, hanno come quadro comune il coinvolgimento dei vari soggetti (servizi educativi, famiglie, associazioni, servizi sociali e sanitari, amministrazioni locali e governo nazionale) nell’avvio e nella realizzazione di processi di inclusione sociale, a partire dall’accoglienza nel sistema educativo (e in particolare nelle scuole) di tutti i bambini, compresi quelli con “bisogni speciali” connessi tanto a situazioni sociali ed economiche quanto a condizioni di disabilità e di difficoltà psicologiche, fisiche e sociali.

Di fatto, piuttosto che tre azioni singole e separate, si tratta di un’azione progressiva. In effetti, si è via via passati da un’iniziativa di carattere sperimentale e di ricerca a un’iniziativa di consolidamento dell’innovazione e quindi – con il progetto finanziato attraverso il credito d’aiuto – a un’azione di diffusione dell’innovazione e riforma dell’intero sistema.

La valutazione si è quindi svolta su due binari: **quello di valutazione specifica di ciascun intervento e quello di valutazione complessiva dell’azione italiana di sostegno al rafforzamento del sistema educativo**. Al centro della valutazione si trova quindi l’esigenza di valutare in che modo le azioni sostenute dalla Cooperazione Italiana siano state in grado di influire sulle questioni emergenti riguardanti la riforma del sistema educativo salvadoregno, non solo in una prospettiva immediata e di breve termine, ma anche in quella del medio e del lungo termine.

2. Approccio e principi metodologici

La metodologia adottata è fondata sull’integrazione di diversi approcci e tecniche, sia qualitativi che quantitativi. La ragione di tale integrazione è dovuta alla necessità di dover coniugare i diversi momenti in cui la valutazione si inserisce (un caso ex post, un caso in itinere e un caso ex ante) e di rispondere a diversi ordini di domande: da una parte si è interessati a misurare i risultati ottenuti in relazione agli obiettivi degli interventi, dall’altra a individuare quale sia, al di là degli obiettivi, il loro valore, il merito intrinseco ed estrinseco, quali siano gli effetti inattesi positivi e negativi e comprendere eventuali meccanismi che inibiscono o sollecitano il processo di cambiamento. Inoltre, sono stati presi in considerazione il contesto generale, in quanto elemento comune a tutti gli interventi, e il contesto specifico nel quale si inseriscono i singoli interventi, in quanto elementi dirimenti per comprendere fino in fondo le dinamiche di cambiamento e gli elementi di facilitazione o di ostacolo all’implementazione delle differenti azioni.

La valutazione è stata condotta facendo ricorso ad alcuni principi metodologici fondamentali, quali in particolare:

²⁵La terza iniziativa oggetto della valutazione riguarda infatti l’estensione dell’offerta formativa ai ragazzi di età compresa tra i 15 e i 19 anni, nel contesto del Piano Educativo Nazionale “Vamos a la escuela”.

- Un **approccio di tipo processuale**. Sebbene i progetti siano costituiti da un insieme di attività coordinate in funzione di obiettivi specifici e di risultati attesi, si è trattato – nell’ambito della valutazione – di comprendere in che misura siano stati accompagnati, sostenuti e/o guidati i processi di trasformazione (dell’amministrazione e dei servizi pubblici, da un lato, e della società, dall’altro) in corso. Se non si fosse tenuto conto del rapporto tra “attività” dei progetti e processi in corso non si sarebbe potuto né valutare la pertinenza dei progetti stessi, né valutare la loro efficacia (che non riguarda semplicemente la realizzazione di attività, ma lo sviluppo di nuove modalità di funzionamento dei servizi di educazione) e il loro impatto.
- Un **approccio teso al riconoscimento dei soggetti coinvolti**. Le azioni dei tre progetti considerati hanno coinvolto e coinvolgono un insieme diversificato di soggetti e di attori, comprendenti tanto enti e organizzazioni, quanto soggetti collettivi di carattere informale (come i gruppi di docenti o quelli di famiglie). Nel corso della valutazione si è quindi cercato di individuare quali siano i soggetti “interessati” dai progetti e di verificare in che misura e attraverso quali modalità tali diversi soggetti siano stati coinvolti nelle azioni. Il mancato coinvolgimento di alcuni soggetti potrebbe infatti comportare una limitazione della rilevanza, dell’efficacia, della sostenibilità e dell’impatto delle azioni o anche – in alcuni casi – una riduzione della loro efficienza.
- Un **approccio partecipativo**. Il sistema educativo è basato sull’interazione tra soggetti diversi, ognuno dei quali percepisce aspetti diversi della realtà ed è interessato in modo diverso dalle modalità di funzionamento del sistema. Questo ha comportato la necessità di tener conto delle diverse prospettive e delle diverse modalità di coinvolgimento. Di conseguenza, si è favorita la partecipazione attiva al processo di valutazione dei diversi soggetti, non solo come “fonti di informazione”, ma anche e soprattutto come soggetti portatori di esigenze, interessi e conoscenze differenti, rilevanti per comprendere i progetti nella loro complessità.
- Un **approccio fondato sulla ricostruzione e l’analisi di eventi e di elementi fattuali**, piuttosto che semplicemente sul grado di “soddisfazione” espresso dai diversi attori. Se per alcuni versi, le opinioni e il grado di soddisfazione rispetto alle attività e ai progetti nel loro insieme costituiscono elementi indispensabili alla valutazione (in particolare, offrendo informazioni importanti sulla sostenibilità e sull’impatto dei progetti stessi), la complessità dei progetti rende qualsiasi valutazione che si fondi unicamente sulle opinioni dei soggetti coinvolti inadeguata: esistono numerosi aspetti dei progetti che infatti non sono “visibili” o “percepibili” nell’immediatezza, mentre esistono processi influenti sul grado di soddisfazione che spesso sono estranei ai progetti medesimi. Nel corso della valutazione, quindi, all’esame del grado di soddisfazione e delle opinioni che i diversi soggetti coinvolti esprimono rispetto ai progetti, si è affiancata l’analisi di elementi di carattere fattuale (dati, infrastrutture, ecc.) e degli eventi avvenuti in relazione alle attività previste e realizzate.

3. I criteri della valutazione e le domande valutative

Come definito nei termini di riferimento, per ognuno dei 3 interventi la valutazione ha preso in considerazione:

- i processi attuativi;
- la capacità organizzativa e tecnica dei soggetti coinvolti;
- le procedure finanziarie e la sostenibilità finanziaria;
- i rischi esterni;
- il ruolo e le prestazioni dei responsabili locali;
- la risposta offerta alle domande locali;
- il livello di partecipazione dei soggetti locali;
- le modalità attraverso le quali sono state integrate questioni trasversali (diritti umani, parità di genere, disabilità, diritti dei bambini, ecc.).

Considerando questi diversi aspetti, le 3 iniziative sono state valutate secondo i criteri della rilevanza (o pertinenza), dell’efficacia e dell’efficienza, della sostenibilità e dell’impatto, oltre che della completezza del progetto e della visibilità. Infine, la valutazione ha riguardato anche l’individuazione di buone pratiche e le lezioni apprese.

La tabella seguente riporta le domande della valutazione in relazione a ciascun criterio.

criterio	Domande	Indicatori	Fonte
Rilevanza/ Pertinenza	In che misura gli interventi rispondono alle necessità emergenti al livello nazionale	<ul style="list-style-type: none"> • Rapporto tra i fabbisogni a cui i progetti intendono rispondere e quelli identificati dai beneficiari e dagli altri attori coinvolti 	<ul style="list-style-type: none"> • Documento di progetto • Documenti sull'educazione e sull'inclusione sociale in El Salvador • Interviste a informatori chiave
	In che misura gli interventi sono coerenti con le politiche nazionali riguardanti il sistema educativo e i processi di inclusione sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Rapporto tra gli obiettivi dei progetti e quelli stabiliti nelle politiche nazionali 	<ul style="list-style-type: none"> • Documento di progetto • Documenti relativi alle politiche nazionali • Interviste a informatori chiave
	In che misura gli interventi sono coerenti con la politica italiana di cooperazione	<ul style="list-style-type: none"> • Coerenza tra obiettivi delle iniziative e obiettivi della Cooperazione Italiana in El Salvador 	<ul style="list-style-type: none"> • Documento di progetto • Documenti relativi alle strategie della DGCS (compresa le strategie "scheda paese") • Interviste a informatori chiave
	In che misura gli interventi sono complementari rispetto agli altri interventi della Cooperazione Italiana e dei suoi partners principali (UE, organizzazioni delle Nazioni Unite, BID, ecc.)	<ul style="list-style-type: none"> • Complementarietà rispetto alle azioni di altri soggetti (considerando: obiettivi, approcci e metodologie, azioni, soggetti coinvolti) • Elementi in conflitto con quelli di altri progetti/azioni di sviluppo (considerando: obiettivi, approcci e metodologie, azioni, soggetti coinvolti) • Coerenza con i SDG 	<ul style="list-style-type: none"> • Documento di progetto • Rapporti delle attività • Interviste a informatori chiave • Documentazione sulle azioni nel settore educativo degli altri donatori • Strategie paese dei donatori internazionali
	In che misura i progetti tengono conto delle dinamiche relative alle relazioni di genere, al riconoscimento e all'esercizio dei diritti dei bambini, alla piena inclusione e partecipazione sociale delle persone portatrici di disabilità, ai meccanismi di esclusione sociale, economica e politica, alle condizioni del territorio, ecc.	<p>Presenza nell'ambito delle iniziative di misure e/o azioni per:</p> <ul style="list-style-type: none"> • favorire le pari opportunità e il superamento delle questioni connesse al genere • promuovere il riconoscimento e l'esercizio dei diritti dei bambini • favorire l'inclusione sociale ed economica delle persone portatrici di disabilità • limitare l'incidenza e l'intensità dei processi di esclusione sociale, economica e politica • rendere conto delle condizioni ambientali (rischi ambientali nel territorio locale) 	<ul style="list-style-type: none"> • Documento di progetto • Rapporti delle attività • Interviste a informatori chiave
Qualità del progetto	Consequenzialità logica tra gli elementi del progetto	<ul style="list-style-type: none"> • Rapporto obiettivi/risultati attesi • Rapporto risultati attesi/azioni • Rapporto azioni/risorse • Rapporto Condizioni (assunzioni)/Obiettivi/Risultati • Esistenza di revisioni del quadro logico originario 	<ul style="list-style-type: none"> • Documento di progetto

Criterio	Domande	Indicatori	Fonte
	Identificazione dei rischi	<ul style="list-style-type: none"> Rischi identificati nei documenti progettuali/Rischi verificati nella realizzazione degli interventi 	<ul style="list-style-type: none"> Documento di progetto Rapporti delle attività Interviste a informatori chiave
	Misura nella quale i soggetti rilevanti sono stati coinvolti nella formulazione del progetto (coinvolgimento degli enti)	<ul style="list-style-type: none"> Soggetti coinvolti nel processo di identificazione e nella formulazione dei progetti Mancato coinvolgimento nel processo di identificazione e formulazione dei progetti di alcuni soggetti rilevanti 	<ul style="list-style-type: none"> Interviste a informatori chiave
	In che misura i ruoli dei diversi soggetti sono definiti? (coinvolgimento degli enti)	<ul style="list-style-type: none"> Specificità dei ruoli identificati per i diversi enti Enti per i quali il ruolo non è definito o è definito in modo insufficiente 	<ul style="list-style-type: none"> Documento di progetto Rapporti delle attività Interviste a informatori chiave
	In che misura sono state adottate modalità di progettazione funzionali a individuare le dinamiche trasversali connesse all'educazione	<ul style="list-style-type: none"> Dinamiche di genere Dinamiche relative ai diritti dei bambini Dinamiche connesse alla disabilità Processi di esclusione sociale, economica e politica Dinamiche ambientali e territoriali 	<ul style="list-style-type: none"> Documento di progetto
	In che misura sono state adottate misure funzionali a garantire la sostenibilità nel tempo delle azioni o dei loro risultati	<ul style="list-style-type: none"> Presenza di "exit strategy" realistiche 	<ul style="list-style-type: none"> Documento di progetto
Efficacia	In che misura le attività previste sono state realizzate	<ul style="list-style-type: none"> Effettiva realizzazione delle attività previste nei documenti di finanziamento 	<ul style="list-style-type: none"> Rapporti delle attività Interviste a informatori chiave Osservazione diretta Consultazione degli attori coinvolti nel funzionamento delle scuole prese in esame (interviste strutturate/focus group)
	In che misura le attività realizzate o da realizzare hanno coinvolto i soggetti e i beneficiari previsti	<ul style="list-style-type: none"> Enti e beneficiari coinvolti effettivamente nelle attività, rispetto a quelli previsti 	<ul style="list-style-type: none"> Rapporti delle attività Documentazione relativa alle attività svolte Interviste a informatori chiave Consultazione degli attori coinvolti nel funzionamento delle scuole prese in esame (interviste strutturate/focus group)
	In che misura la realizzazione delle attività ha conseguito i risultati attesi	<ul style="list-style-type: none"> Risultati effettivi delle attività, rispetto a quelli definiti 	<ul style="list-style-type: none"> Rapporti delle attività Documentazione relativa alle attività svolte

Criterio	Domande	Indicatori	Fonte
			<ul style="list-style-type: none"> • Interviste a informatori chiave • Consultazione degli attori coinvolti nel funzionamento delle scuole prese in esame (interviste strutturate/focus group)
	In che misura sono state messe in opera le misure necessarie alla adeguata realizzazione delle attività previste nella prosecuzione dei progetti, anche in funzione del superamento di ostacoli emergenti e dell'adattamento ai mutamenti del contesto	<ul style="list-style-type: none"> • Attività, meccanismi organizzativi e risorse assenti, ma considerate necessarie da parte dei diversi stakeholders • Misure messe in opera per superare gli ostacoli alla realizzazione degli interventi • Presenza di ostacoli "non gestiti" 	<ul style="list-style-type: none"> • Rapporti delle attività • Interviste a informatori chiave
Efficienza	In che misura le risorse disponibili sono state spese secondo la programmazione	<ul style="list-style-type: none"> • Relazione tra spese effettive e pianificazione finanziaria • Risorse impegnate rispetto a quelle rese disponibili attraverso le convenzioni di finanziamento • Ritardi nell'avvio delle iniziative • Ritardi nella realizzazione delle attività • Ritardi nella gestione e utilizzazione delle risorse finanziarie • Ritardi nella prestazione dei conti e nelle attività di gestione amministrativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Rapporti delle attività • Interviste a informatori chiave
	In che misura le risorse disponibili sono adeguate rispetto alle attività e agli obiettivi	<ul style="list-style-type: none"> • Presenza di attività non realizzate o obiettivi non conseguiti per mancanza di risorse 	<ul style="list-style-type: none"> • Rapporti delle attività • Interviste a informatori chiave
Sostenibilità	In che misura sono state svolte azioni orientate a assicurare la continuità nella attività dei progetti o una lunga durata dei loro risultati	<ul style="list-style-type: none"> • presenza di iniziative riguardanti le politiche pubbliche • presenza di iniziative riguardanti la legislazione • presenza di iniziative riguardanti il mutamento delle strutture organizzative ai diversi livelli • presenza di iniziative riguardanti l'accesso a ulteriori risorse finanziarie • presenza di iniziative per assicurare la gestione e la manutenzione delle infrastrutture dopo la fine dei progetti • presenza di iniziative per assicurare la continuità nelle azioni di formazione e l'attività dell'osservatorio 	<ul style="list-style-type: none"> • Rapporti delle attività • Interviste a informatori chiave • Documentazione riguardante le attività realizzate • Documentazione riguardante le attuali politiche e attività del MINED e della Cooperazione Italiana
	In che misura le attività sono state seguite da forme di attivazione autonoma da parte di soggetti locali	<ul style="list-style-type: none"> • Iniziative di scuole, enti formativi, organizzazioni della società civile e amministrazioni locali che hanno dato seguito alle azioni condotte nelle iniziative di cooperazione, le hanno accompagnate o ne hanno fatto propri gli approcci, gli obiettivi, ecc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rapporti delle attività • Interviste a informatori chiave • Documentazione riguardante le attività realizzate

Critério	Domande	Indicatori	Fonte
			<ul style="list-style-type: none"> Osservazione diretta Consultazione degli attori coinvolti nel funzionamento delle scuole prese in esame (interviste strutturate/focus group)
	In che misura le attività sono integrate nell'azione ordinaria della pubblica amministrazione salvadoregna	<ul style="list-style-type: none"> Coinvolgimento dello staff e delle strutture del MINED e delle scuole Mutamenti o attività che hanno coinvolto l'insieme degli enti pubblici rilevanti (compresi quelli non identificati tra i beneficiari diretti) 	<ul style="list-style-type: none"> Interviste a informatori chiave Documentazione riguardante le attuali politiche e attività del MINED e della Amministrazioni locali
	In che misura sono stati generati effetti di follow-up e scaling-up	<ul style="list-style-type: none"> Iniziative avviate successivamente agli interventi sostenuti dalla Cooperazione Italiana e in continuità con esse (es. progetti proposti ad altri donatori, mutamenti organizzativi, formulazione di politiche, pubblicazioni, attività di formazione, ecc.) 	<ul style="list-style-type: none"> Interviste a informatori chiave Documenti e attività di altri donatori
Impatto	In che misura le attività realizzate hanno comportato effetti duraturi	<ul style="list-style-type: none"> Mutamenti nelle politiche Mutamenti nella legislazione Mutamenti nelle strutture organizzative ai diversi livelli Mutamenti nelle pratiche adottate ai diversi livelli Mutamenti nella disponibilità di infrastrutture Mutamenti nella disponibilità di risorse Mutamenti nella qualificazione del personale Mutamenti delle motivazioni e del comportamento del personale 	<ul style="list-style-type: none"> Interviste a informatori chiave Documenti riguardanti le politiche educative Osservazione diretta Consultazione degli attori coinvolti nel funzionamento delle scuole prese in esame (interviste strutturate/focus group)
	In che misura è migliorato l'accesso all'educazione nelle scuole coinvolte (cfr. SDG)	<ul style="list-style-type: none"> Mutamenti nella % di bambini iscritti, per genere, rispetto alla popolazione infantile locale (Comparazione tra i dati statistici al livello nazionale, regionale e locale agli analoghi livelli e quelli delle scuole coinvolte nel progetto) Mutamenti nella % di abbandoni scolastici (Comparazione tra i dati statistici al livello nazionale, regionale e locale agli analoghi livelli e quelli delle scuole coinvolte nel progetto) Mutamenti nella % di alunni con necessità specifiche (Comparazione tra i dati statistici al livello nazionale, regionale e locale agli analoghi livelli e quelli delle scuole coinvolte nel progetto) Tasso di attrazione (Comparazione tra i dati statistici al livello nazionale, regionale e locale agli analoghi livelli e quelli delle scuole coinvolte nel progetto) 	<ul style="list-style-type: none"> Interviste a informatori chiave Consultazione degli attori coinvolti nel funzionamento delle scuole prese in esame (interviste strutturate/focus group) Dati statistici relativi ai fenomeni analizzati, al livello nazionale, al livello regionale e nelle scuole prese in considerazione
	In che misura è migliorata la qualità dell'educazione nelle scuole coinvolte e al livello regionale (cfr. SDG)	<ul style="list-style-type: none"> Mutamenti nella % di promozioni (Comparazione tra i dati statistici al livello nazionale, regionale e locale agli analoghi livelli e quelli delle scuole coinvolte nel progetto) 	<ul style="list-style-type: none"> Interviste a informatori chiave Statistiche educative al livello nazionale, regionale e locale

Critero	Domande	Indicatori	Fonte
		<ul style="list-style-type: none"> • Mutamenti nella % di alunni che passano alle scuole del ciclo successivo (Comparazione tra i dati statistici al livello nazionale, regionale e locale agli analoghi livelli e quelli delle scuole coinvolte nel progetto) • Mutamenti nei risultati dei test di apprendimento (Comparazione tra i dati statistici al livello nazionale, regionale e locale agli analoghi livelli e quelli delle scuole coinvolte nel progetto) • % di scuole con sistemi di monitoraggio della qualità • Tasso di ritenzione (Comparazione tra i dati statistici al livello nazionale, regionale e locale agli analoghi livelli e quelli delle scuole coinvolte nel progetto) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dati statistici relativi alle scuole coinvolte nel progetto • Consultazione degli attori coinvolti nel funzionamento delle scuole prese in esame (interviste strutturate/focus group)
	In che misura si sono diffuse le buone pratiche relative all'educazione inclusiva e relative alla formazione del personale scolastico (cfr. SDG)	<ul style="list-style-type: none"> • Buone pratiche riconosciute dai soggetti locali • Scuole pubbliche e private che hanno adottato le pratiche • Donatori e enti di cooperazione che promuovono le buone pratiche identificate 	<ul style="list-style-type: none"> • Interviste a informatori chiave • Documenti dell'osservatorio sull'educazione • Documentazione relativa alle scuole che hanno adottato/sperimentato innovazioni • Articoli sui media (anche web, radio e TV)
	In che misura i progetti hanno avuto un impatto su altri settori del Sistema educativo(cfr. SDG)	<ul style="list-style-type: none"> • Mutamenti nel funzionamento delle università connessi agli interventi 	<ul style="list-style-type: none"> • Interviste a informatori chiave • Documenti delle università coinvolte nelle attività (Un. Bologna, UCA, Universidad de El Salvador)
	In che misura I programmi hanno avuto impatti di "sviluppo locale" (es. Integrazione tra i servizi)	<ul style="list-style-type: none"> • Giudizi sui mutamenti avvenuti nelle comunità locali grazie agli interventi • Partecipazione dei diversi soggetti locali alla gestione delle scuole • Variazioni nella partecipazione degli attori locali alla gestione delle scuole 	<ul style="list-style-type: none"> • Interviste a informatori chiave • Documentazione relativa alle scuole che hanno adottato/sperimentato innovazioni • Consultazione degli attori coinvolti nel funzionamento delle scuole prese in esame (interviste strutturate/focus group)
	In che misura I modelli proposti sono stati adottati da altri soggetti coinvolti nella promozione dell'istruzione (es. Rete delle scuole private; BID; Banca Mondiale; USAID; UNDP/UNICEF; UNESCO)	<ul style="list-style-type: none"> • Presenza di componenti (approcci, ecc.) propri degli interventi nelle politiche o negli interventi di altri soggetti 	<ul style="list-style-type: none"> • Interviste a informatori chiave • Documenti dei donatori
	In che misura gli interventi considerati hanno prodotto effetti inattesi, di carattere positivo e di carattere	<ul style="list-style-type: none"> • eventi riguardanti partnership tra enti di cooperazione internazionale • eventi riguardanti il funzionamento e la gestione del Ministero dell'Educazione e altre entità pubbliche salvadoregne 	<ul style="list-style-type: none"> • Interviste a informatori chiave

Criterio	Domande	Indicatori	Fonte
	negativo	<ul style="list-style-type: none"> • eventi riguardanti le ONG salvadoregne attive nei settori della disabilità e dell'educazione • eventi riguardanti le relazioni tra insegnanti e comunità al livello locale • eventi riguardanti le relazioni tra insegnanti • eventi riguardanti le relazioni tra insegnanti e dirigenti delle scuole e dei distretti amministrativi • eventi riguardanti le relazioni tra insegnanti e studenti/alunni • eventi riguardanti la partecipazione degli alunni alla vita scolastica e sociale • Eventi riguardanti il riconoscimento dei diritti dei minori, dei disabili e delle donne • Eventi riguardanti il mercato del lavoro e il lavoro minorile • Altri eventi che i soggetti locali attribuiscono ai progetti 	
Visibilità	Visibilità sui media nazionali e locali	<ul style="list-style-type: none"> • Articoli sui giornali • Trasmissioni televisive • Articoli sulla stampa specializzata • Citazioni e discussioni su internet (blog, Facebook, LinkedIn, ecc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Interviste a informatori chiave • Consultazione degli attori coinvolti nel funzionamento delle scuole prese in esame (interviste strutturate/focus group) • Pubblicazioni identificate attraverso internet
	Livello di conoscenza da parte dei soggetti locali	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscenza degli interventi da parte degli informatori qualificati intervistati e da parte dei beneficiari 	<ul style="list-style-type: none"> • Interviste a informatori chiave • Consultazione degli attori coinvolti nel funzionamento delle scuole prese in esame (interviste strutturate/focus group)

4. Strumenti e fonti

4.1 Gli strumenti

L'approccio integrato alla valutazione consente di disporre di una grande varietà di strumenti e di fonti, e di poter utilizzare sia dati secondari che dati primari. Si tratta di una logica generale di triangolazione, non solo delle tecniche ma anche degli approcci, finalizzata ad ottenere una conoscenza approfondita degli interventi e della strategia alla quale sono riconducibili. In particolare l'integrazione tra qualità e quantità permette di sviluppare una logica unitaria di ricerca valutativa che tiene conto contemporaneamente dei due aspetti e restituisce una rappresentazione multidimensionale dell'oggetto d'indagine.

L'esercizio valutativo per formulare i suoi giudizi ha tenuto conto sia di dati primari raccolti direttamente dall'equipe di ricerca, sia di dati secondari, sia di dati quantitativi che di dati qualitativi.

Per la raccolta dei dati primari sono stati utilizzati vari strumenti di rilevazione. Per quanto riguarda la raccolta di informazioni presso testimoni qualificati sono state realizzate 52 interviste in profondità a funzionari e personale del MINED, della Cooperazione Italiana (MAECI – DGCS; AICS), Educaid, Università di Bologna, ONG italiane e enti internazionali. Tali interviste sono state guidate da una traccia "non strutturata". Quest'ultima ha permesso di disporre di una base comparativa tra le diverse informazioni raccolte e allo stesso tempo l'emergere di questioni latenti o precedentemente considerate poco rilevanti.

Oltre alle interviste in profondità, sono stati realizzati 2 focus group con il personale del MINED e con il personale (Assistenti tecnici pedagogici) di Educaid.

Per quanto riguarda gli istituti scolastici, sono state effettuate visite a 9 scuole nei 7 dipartimenti di Santa Ana, Sonsonate, San Salvador, La Paz, San Miguel, Ahuachapán, Cabañas. Le scuole sono state individuate sulla base di criteri quali il coinvolgimento nelle iniziative, la possibilità di realizzare incontri nel periodo della missione, la presenza/assenza di azioni di carattere infrastrutturale, la distribuzione geografica.

I docenti di queste scuole sono stati coinvolti attraverso la somministrazione di un questionario strutturato e semi-standardizzato a 110 individui e attraverso la loro partecipazione a 10 focus group a cui hanno partecipato circa 200 persone. Oltre ai docenti, in ciascuna scuola hanno partecipato ai focus group i direttori dei centri scolastici, studenti, genitori e rappresentanti di altre associazioni attive nei 7 dipartimenti. La composizione mista dei focus group ha permesso all'équipe di rilevare le diverse opinioni e percezioni dei differenti attori riguardo gli interventi. I focus group si sono svolti sulla base di una guida che affrontava alcuni temi centrali per far emergere dalla discussione di gruppo aspetti e tematiche non ancora considerate.

Infine, è stata predisposta una griglia di osservazione per permettere ai componenti dell'equipe una sistematizzazione dell'osservazione diretta, che è stata corredata da reportage fotografico.

Gli strumenti tecnici utilizzati sono di seguito ricapitolati.

- **"Guida per l'analisi documentaria"**, in funzione della standardizzazione e della formalizzazione della raccolta di informazioni attraverso la lettura di diversi tipi di documenti;
- **"Database dei fenomeni"**, per la registrazione delle informazioni rilevate attraverso l'analisi dei documenti, per la loro utilizzazione in modo strutturato e coordinato;
- **Guida di intervista**, per le interviste in profondità (le interviste sono state "non strutturate", ma sono state tuttavia facilitate per mezzo di una guida che identifica temi e questioni da trattare);
- **"Griglia per l'osservazione"**, per l'analisi delle infrastrutture e dei siti dei progetti (la griglia è stata realizzata con la collaborazione di specialisti di edilizia scolastica, così da rendere possibile l'analisi delle infrastrutture anche da parte di valutatori "non specializzati"), accompagnata da una guida alla documentazione fotografica;
- **"Guida per la realizzazione dei focus group"** (con il compito di semplificare il ruolo del facilitatore e contenente un numero limitato di questioni alle quali i partecipanti saranno invitati a rispondere);

- **“Questionario strutturato” per i beneficiari diretti:** docenti, tecnici, funzionari del ministero, dirigenti delle scuole, ecc. (il questionario è stato auto-somministrato in presenza dei valutatori, che hanno potuto spiegare domande o elementi che risultavano poco comprensibili agli intervistati).

4.2 Le fonti

Nel corso della valutazione si è fatto ricorso a un insieme diversificato di fonti di informazione che sono presentate nella tabella seguente.

Tipo di fonti	Identificazione preliminare delle fonti	Strumenti di consultazione / raccolta delle informazioni	Informazioni
Fonti documentarie	<ul style="list-style-type: none"> • Documenti di progetto (convenzione di finanziamento e inception report/progetto operativo) • Rapporti periodici • Rapporti di Monitoraggio e valutazione • Documenti prodotti dai progetti (rapporti di ricerca, progetti esecutivi di specifiche azioni, documentazione divulgativa, ecc.) • Documenti sulle politiche educative del governo del Salvador • Documenti sull'educazione in Salvador di altri enti internazionali • Rapporti di ricerca accademica (UCA, ecc.) 	Guida per l'analisi documentaria	<ul style="list-style-type: none"> • Informazioni di base sui progetti e sul loro stato attuale • Informazioni sugli indicatori di valutazione e informazioni qualitative riguardanti le domande di valutazione • Informazioni sui mutamenti in corso nel Sistema educativo • Informazioni sul contesto, le politiche nazionali e i problemi emergenti (comprese le informazioni statistiche relative alla situazione ex-ante e alla situazione ex-post) • Informazione sui soggetti coinvolti e sui soggetti rilevanti
		Database dei fenomeni	<ul style="list-style-type: none"> • Informazioni sugli indicatori di valutazione • Ostacoli e fattori di facilitazione • Buone pratiche • Informazioni sugli impatti e i mutamenti in corso nel Sistema educativo
Informatori qualificati	<ul style="list-style-type: none"> • Esperti e ricercatori locali (UCA, esperti settoriali, FIS, ecc.) • Esperti educazione UNICEF, Banco Interamericano di Sviluppo, Banca Mondiale e altri enti specializzati • Esperti educazione ONG italiane e locali • Esperti del mercato del lavoro al livello locale • CONAIPD • Esperti della DGCS • Ambasciata italiana 	Interviste in profondità	<ul style="list-style-type: none"> • Informazioni di carattere qualitative sullo stato dei progetti e sulle loro azioni • Informazioni sugli indicatori di valutazione e su questioni connesse alle domande valutative • Informazioni sul contesto e sui problemi emergenti • Informazioni sulle politiche e le azioni di sviluppo del Sistema educativo condotte dai diversi soggetti • Informazioni sui fattori di facilitazione e gli ostacoli alla realizzazione dei progetti
Key persons	<ul style="list-style-type: none"> • MINED • FSF UNIBO • EDUCAID • Ministero degli Esteri El Salvador • Ministero delle Finanze El Salvador 	Interviste in profondità	<ul style="list-style-type: none"> • Informazioni sullo stato e le attività dei progetti • Informazioni sugli indicatori di valutazione e sulle questioni valutative

Osservazione diretta	<ul style="list-style-type: none"> • Scuole coinvolte nel progetto • Centri di risorse ai diversi progetti 	Osservazione guidata (griglia di osservazione) di un campione di strutture educative	
Beneficiari diretti e indiretti	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigenti e docenti delle scuole selezionate 	Focus groups	
		Questionari strutturati	

5. Ostacoli e difficoltà

L'esercizio valutativo non ha incontrato alcun ostacolo né difficoltà grazie alla disponibilità dei diversi attori a fornire informazioni e i propri punti di vista in un clima caratterizzato da una grande collaborazione e interesse circa gli esiti e le dinamiche attivate dai tre interventi. Tale clima estremamente positivo ha riguardato tanto gli interlocutori in Italia che gli interlocutori salvadoregni incontrati durante la missione di campo.

Tuttavia, occorre segnalare un aspetto metodologico di grande importanza che ha posto una serie di interrogativi all'équipe incaricata di svolgere l'esercizio valutativo riguardo alla partecipazione di bambini e bambine coinvolti in maniera diretta o indiretta dai tre interventi finanziati dalla Cooperazione Italiana. In effetti, pur essendo il coinvolgimento dei minori nell'esercizio valutativo di grande interesse ai fini della raccolta di informazioni, tuttavia l'équipe ha ritenuto di dover escludere un loro coinvolgimento diretto per una serie di motivi di carattere tecnico, etico, giuridico e metodologico, facendo anche riferimento alle tendenze più recenti del dibattito internazionale nella materia. Tali motivi e tali difficoltà sono di seguito riportate.

- Difficoltà di ordine giuridico/legale.** Il coinvolgimento di minori in inchieste o sondaggi è in genere regolato da una normativa molto rigida. Trattandosi di minori in ambiente scolastico, è facile immaginare che un loro coinvolgimento avrebbe richiesto autorizzazioni (con tempi non compatibili con le esigenze della valutazione) delle famiglie, dei docenti, degli istituti scolastici e dello stesso Ministero competente. Aggiungiamo che in ogni caso una simile autorizzazione avrebbe dovuto essere accompagnata dal pronunciamento degli attori menzionati su ogni singola domanda che sarebbe stata fatta (attraverso questionario o intervista individuale o collettiva).
- Questioni di carattere etico e deontologico.** Le ricerche o la raccolta di informazioni con bambini si scontrano con questioni di carattere etico e deontologico poiché tali attività di ricerca si fondano tutte su una sostanziale asimmetria di potere tra adulto intervistatore e minore intervistato. Infatti, a causa delle difficoltà di comprensione della ricerca, anche di quella valutativa, da parte del minore, rimangono irrisolti molti problemi quali appunto quello dell'assenso informato, della riservatezza delle informazioni e del disequilibrio di potere nella relazione tra adulto ricercatore e bambino partecipante. Per ovviare a tali problemi molti istituti di ricerca sociale sulle questioni dei minori, oltre a formare personale specializzato, hanno stilato veri e propri codici di comportamento etico, come nel caso del "Children's Research Trinity College" di Dublino che ha formulato linee guida fondate su principi di rispetto dei bambini e quindi sulla possibilità di generalizzazione delle informazioni raccolte di cui al punto seguente. Il risultato di tali riflessioni è quello di una sorta di autolimitazione nel ricorso ai minori nel campo della ricerca sociale e, dove necessario, a rigidi protocolli che un personale altamente specializzato deve rispettare. E' bene ricordare che in ogni caso nessuna esperienza fin qui condotta ha risolto il nodo etico di partenza del disequilibrio o asimmetria di potere tra adulto e bambino che si concretizza non solo nell'inconsapevolezza di quest'ultimo dell'operazione a cui sta partecipando ma anche nella impossibilità da parte sua di commentare, convalidare o contestare la maniera di riportare i risultati dell'operazione. Se iniziative di coinvolgimento quali quelle di "parlamenti dei bambini" o "consulte dei minori" (promosse da alcune istituzioni e organizzazioni quali l'UNICEF o Save the Children) possono avere un alto valore simbolico sul piano mediatico, tuttavia quando si passa al trattamento delle informazioni tratte da fonti quali bambini e preadolescenti, la ricerca sociale non ha ancora trovato soluzione alle questioni, né dell'affidabilità di tali informazioni, né della legittimità etica di simili operazioni, a partire dal problema della riservatezza su questioni di particolare delicatezza della vita dei bambini (casi di sfruttamento del lavoro minorile, casi di molestie sessuali, casi di violenza fisica da parte di genitori e insegnanti, ecc.) che resterebbero comunque irrisolte e senza adeguate risposte da parte degli intervistatori. Tali questioni potrebbero assumere una particolare gravità nel caso di intervistatori

senza le qualifiche tecniche necessarie per affrontare casi del genere (che sono molto più diffusi di quello che si possa immaginare) e nel caso di consultazioni spot senza possibilità di un'adeguata e prolungata assistenza psicologica e sociale da assicurare dopo la consultazione che non può in nessun caso limitarsi a una semplice intervista. In sostanza, senza un adeguato follow-up, qualsiasi consultazione, seppur a fin di bene, rischia di essere una ennesima forma di "sfruttamento" dei minori fondata sulla manipolazione e su comportamenti persuasivi che nulla hanno a che fare con l'intento, senza dubbio nobile, di raccogliere il loro punto di vista. Naturalmente non si vuole affermare che non sia possibile raccogliere il punto di vista dei bambini ma che occorre rispettare una serie di questioni di carattere etico e deontologico che risolvano il problema di fondo dell'asimmetria del potere e della questione del rispetto del consenso pienamente informato e consapevole. In altre parole, è possibile fare ricerca con i bambini e non sui bambini.

- c) **Rappresentatività del campione di minori da intervistare.** Tenuto conto del numero dei minori potenzialmente beneficiari degli interventi, e delle differenze esistenti in tale universo (età, genere, classe scolastica, condizioni familiari, residenza, esposizione ai rischi sociali, capacità linguistiche e di espressione, soltanto per menzionare le più ovvie), il campione, per essere rappresentativo, avrebbe dovuto essere composto da alcune migliaia di soggetti, il che sarebbe stato irrealistico alla luce delle risorse finanziarie e temporali a disposizione dell'équipe.
- d) **La comprensibilità delle tematiche oggetto della valutazione.** La questione delle interviste a minori nella ricerca sociale è stata oggetto di un'ampia letteratura che ha messo in evidenza i limiti delle informazioni raccolte sotto il profilo della loro attendibilità. In effetti, le limitate capacità di astrazione dei minori non sarebbero compatibili con le tematiche dei 3 progetti che riguardano soprattutto questioni di metodologia didattica, di politica dell'educazione e di ruolo e formazione degli insegnanti (e non, per esempio di offerta di servizi che sarebbero senz'altro un argomento più concreto e dunque più alla portata dei minori). Tali questioni, dunque, apparirebbero incomprensibili, anche tenuto conto che la fascia di età di minori interessata dagli interventi va dai 6 ai 13 anni. Ciò comporterebbe in ogni caso un'articolazione in più sottocategorie – e quindi in più strumenti tecnici - proprio per rispettare le capacità di astrazione di ogni fascia di età (almeno dai 6 ai 7 anni; dagli 8 ai 10; e dagli 11 ai 13). A ciò si aggiunge che tali fasce di età non potrebbero essere le stesse per maschi e femmine visto che lo sviluppo fisico e cognitivo è caratterizzato da forti differenze in funzione della variabile di genere.
- e) **Tecnica della rilevazione delle informazioni.** Per far fronte alle difficoltà di astrazione di soggetti in età evolutiva (dai 6 ai 13 anni) sono state messe a punto alcune tecniche particolari di rilevazione dei dati. Tali tecniche, per la loro utilizzazione, necessitano da un lato di un personale specializzato (in particolare psicologi sociali specializzati in ricerca sociale su infanzia e adolescenza) che non è stato previsto nel team in quanto i TdR non lasciavano trasparire una esigenza di tale tipo e dall'altro di un tempo difficilmente compatibile con quello della valutazione in oggetto (cfr. note seguenti sugli strumenti tecnici e l'affidabilità delle informazioni).
- f) **Strumenti tecnici.** In teoria, gli strumenti tecnici alla portata di ricerche e indagini con risorse non infinite si basano sul questionario o sull'intervista o sui focus group. Per quanto riguarda il questionario, il vantaggio è indubbiamente quello della possibilità di accesso a campioni rilevanti anche se questo comporta la somministrazione collettiva che presenta non pochi problemi di affidabilità delle informazioni (vedi punto seguente). Lo strumento alternativo è quello dell'intervista individuale che, pur essendo più affidabile, ha un costo in genere insostenibile in termini di tempo (e quindi di impiego di giorni/uomo per gli intervistatori). Per quanto riguarda, infine, il focus group si tratta di una tecnica molto complessa da utilizzare con bambini che necessita di personale con alte competenze specifiche.
- g) **Affidabilità delle informazioni.** Ammesso che siano rimossi tutti gli ostacoli precedenti, esiste un problema di affidabilità delle informazioni raccolte da minori. In effetti, la tendenza a comportamenti scherzosi e canzonatori (quando non di vero e proprio "bullismo" collettivo o individuale) tipici dei minori obbliga gli intervistatori a un duro lavoro di convalida di ogni singola risposta, soprattutto nel caso dell'utilizzazione dello strumento del questionario. Aggiungiamo che nel caso di somministrazione collettiva di questionari in classe, resta il problema della spontaneità delle risposte che sarebbero influenzate dalla presenza di eventuali docenti, presenza naturalmente obbligatoria visto che l'intervistatore non potrebbe in alcun caso assumersi la responsabilità civile e legale dei minori presenti in aula.
- h) **La complessità delle domande.** La presente ricerca valutativa non riguarda il "gradimento" (che come ampiamente provato negli studi sulla valutazione dei servizi tende a dipendere molto spesso da fattori

indipendenti dal servizio prestato) ma la pertinenza, l'efficacia, l'efficienza, la sostenibilità e l'impatto di tre iniziative di sviluppo che hanno avuto un ambito d'azione che spazia dalla determinazione delle politiche pubbliche alla costruzione/riabilitazione di infrastrutture. Riteniamo che i minori presenti nelle scuole coinvolte nei progetti non siano in grado di offrire informazioni sulla molteplicità delle dimensioni della valutazione. Non solo, ma visto che la ricerca valutativa riguarda un fenomeno diacronico e cambiamenti che hanno luogo nel tempo, difficilmente potrebbero anche essere in grado di rilevare i cambiamenti tra il passato e il presente in modo affidabile. Tanto più che in molti casi i cambiamenti potrebbero essere avvenuti in un arco di oltre 5 anni.

Naturalmente, la letteratura scientifica in ricerca sociale è abbastanza ricca di esempi di indagini e ricerche con minori protagonisti (in genere in età adolescenziale e più raramente nel periodo dell'infanzia). Si tratta però di vere e proprie ricerche di sfondo, e non di valutazioni, che per essere affidabili hanno bisogno di un numero molto elevato di soggetti intervistati e comunque sempre su temi di vita quotidiana compatibili con le capacità di astrazione proprie di ogni singola fascia di età.

Per quanto riguarda la valutazione, viste in genere le scarse risorse che le sono destinate, i casi di ricerche di sfondo per rispondere alle domande valutative, come si dovrebbe fare per interpellare i minori nel caso dei 3 progetti di El Salvador, sono più uniche che rare.

Nel caso del presente esercizio valutativo, pur non avendo previsto una raccolta di informazioni di primo grado presso i minori, pur tuttavia è stata prevista la raccolta di informazioni relative a indicatori di cambiamento e di impatto dei progetti sull'istruzione nelle scuole coinvolte. Naturalmente, mentre per il progetto concluso (art. 18) è stata prevista una trattazione di tipo diacronico (situazione prima e dopo l'intervento rispetto a una serie di dati e statistiche sui principali indicatori quali frequenza, successo scolastico, abbandono, ecc.), per il progetto in corso (art. 15) le informazioni comparative rispetto agli indicatori citati saranno più limitate. Quanto al terzo progetto non ancora iniziato, le possibilità di raccolta dei "pareri dei diretti interessati", ovvero i minori, sono più un compito della fase di formulazione, o di uno studio di fattibilità del progetto, piuttosto che di un esercizio valutativo che ha avuto il carattere di valutazione ex ante.

Capitolo 4. – I risultati della valutazione

1. Pertinenza

Riguardo al criterio della pertinenza, l'analisi è stata volta a comprendere in che misura le iniziative prese singolarmente e poi nel loro insieme (considerandole di fatto come un unico programma) sono coerenti rispetto al contesto.

1.1. La pertinenza delle singole iniziative

Considerate singolarmente le tre iniziative sono caratterizzate da livelli diversi di pertinenza.

L'iniziativa "sostegno alla promozione e allo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador"

La prima domanda valutativa posta rispetto alla pertinenza è relativa alla misura nella quale l'iniziativa risponde alle necessità emergenti al livello nazionale. Come si è già osservato, l'iniziativa "sostegno alla promozione e allo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador" è stata identificata e formulata sulla base di due elementi principali:

- il primo è costituito dall'osservazione del fatto che il sistema scolastico salvadoregno, soprattutto nel contesto della scuola primaria, non era in grado di tener adeguatamente conto di alcuni problemi esistenti, come l'esposizione a una pluralità di rischi sociali di una parte importante della popolazione, con la conseguente esistenza di "bisogni speciali" relativi all'insegnamento, che se non considerati adeguatamente tendono a produrre tassi relativamente alti di abbandono scolastico, di frequenza irregolare e di basso rendimento in termini di apprendimento o – addirittura in alcuni casi, gravi anche se relativamente poco numerosi – di mancata iscrizione alle scuole (è per esempio il caso di una parte importante dei bambini con disabilità)²⁶;
- il secondo è costituito dalla scelta di non avviare immediatamente un mutamento che coinvolgesse l'intero sistema educativo, ma di avviare un processo di progressiva innovazione attraverso un triplice processo, comprendente: a) la "sperimentazione" di strumenti innovativi in un numero limitato di scuole; b) l'introduzione di tali strumenti attraverso la formazione dei docenti e c) la documentazione delle innovazioni di successo (le buone pratiche) in funzione di una loro successiva diffusione (in particolare attraverso la creazione di un "osservatorio sull'educazione inclusiva").

Considerando le questioni poste in evidenza nel primo capitolo del rapporto emerge quindi un livello di pertinenza elevato delle strategie adottate al momento dell'identificazione dell'iniziativa. A questo elevato livello di pertinenza ha certamente contribuito il rapporto di continuità tra l'iniziativa medesima e l'iniziativa a gestione diretta promossa negli anni precedenti dalla Cooperazione Italiana nel Centro Escolar "Républica de Haiti" a Sonsonate.

L'iniziativa appare pertinente anche rispetto agli interventi e alle politiche di **altri donatori**. In particolare, rispetto a quelli di USAID e Banca Mondiale, anch'essi coinvolti nel sostegno alla riforma del sistema educativo e all'adozione di modelli di "scuola inclusiva". Anche rispetto ad alcune politiche della UE, che non è direttamente coinvolta sulla riforma del sistema educativo, esiste una condizione di pertinenza. In particolare, l'iniziativa può essere connessa con gli interventi relativi ai diritti umani e la democrazia, tanto che EducAid ha identificato nelle opportunità offerte dall'Iniziativa Europea per i diritti umani e la democrazia una prospettiva di finanziamento per espandere e consolidare la sua azione in El Salvador.

Al livello elevato di pertinenza rispetto ai problemi, corrisponde anche un elevato livello di coerenza (e quindi di pertinenza) tanto con le politiche nazionali (di fatto l'iniziativa persegue gli obiettivi e le strategie del "Plan Social Educativo 'Vamos a la Escuela' 2009 – 2014), quanto con le priorità della Cooperazione Italiana con El Salvador e con le più generali politiche di sostegno all'educazione assunte dalla Cooperazione Italiana (sia in generale, in

²⁶ Nel rapporto di avanzamento del Plan Nacional de Educacion 2021 si riporta un dato piuttosto vecchio, ma che viene utilizzato come riferimento, quello del 2005, anno nel quale gli alunni con bisogni educativi speciali erano 46.000. Una cifra limitata se si tiene conto del totale della popolazione scolastica, ma significativa se si tiene conto del numero di centri scolastici (circa 5000).

riferimento agli obiettivi del millennio, sia in particolare, in riferimento alla promozione del diritto universale all'educazione attraverso la promozione della "scuola inclusiva").

Un livello elevato di pertinenza è emerso dall'analisi anche in relazione alla identificazione degli specifici bisogni (formazione e aggiornamento dei soggetti scolastici; introduzione di nuove metodologie didattiche e allargamento dell'offerta formativa attraverso attività e materie extracurricolari; sperimentazione, documentazione e diffusione delle pratiche di innovazione) e dei beneficiari diretti (vale a dire i docenti e il personale scolastico).

L'elevato livello di pertinenza appare confermato, sia dall'alto grado di collaborazione che si è registrata nel corso della realizzazione dell'intervento da parte dei diversi soggetti coinvolti (MINED, scuole, Educaid, Università di Bologna), messo in evidenza da tutti gli informatori qualificati e gli informatori chiave consultati, sia dall'alto livello di soddisfazione espresso dai docenti delle scuole coinvolte, intervistati nel corso della valutazione: per quanto riguarda la propria condizione nella scuola, il 40% dei docenti intervistati si definisce "molto soddisfatto" e un ulteriore 33% si definisce "totalmente soddisfatto". Tassi di soddisfazione analoghi sono stati espressi anche circa la "collaborazione tra docenti" e rispetto alle relazioni tra docenti e altri soggetti coinvolti nell'attività educativa.

Un altro elemento di pertinenza dell'iniziativa è costituito dal fatto che le scuole identificate per la realizzazione delle attività fossero coinvolte nel più vasto processo di creazione di "reti territoriali". Questo ha infatti consentito l'interazione tra le scuole stesse, le amministrazioni locali e i soggetti associativi presenti sul territorio (il cui coinvolgimento è necessario all'adozione effettiva di un approccio di "scuola inclusiva", ma non sarebbe stato possibile con i soli strumenti dell'iniziativa).

L'elevato livello di pertinenza è confermato, infine, in modo evidente, dalla scelta del MINED di richiedere alla Cooperazione Italiana un finanziamento per l'allargamento dell'esperienza, continuando la cooperazione con l'Università di Bologna e con Educaid in una nuova iniziativa di sostegno della riforma del sistema educativo.

Un livello sicuramente inferiore di pertinenza emerge chiaramente per alcune caratteristiche centrali dell'iniziativa, quali in particolare:

- la scelta delle modalità di finanziamento (vale a dire il finanziamento attraverso l'art.18);
- la scelta delle modalità di coinvolgimento di Educaid, come entità di supporto all'Università di Bologna;
- il limitato coinvolgimento delle organizzazioni della società civile locali, sia nel corso della formulazione dell'iniziativa, sia nel corso dell'implementazione (sia attraverso la lettura dei documenti, sia attraverso le visite alle scuole si è osservato che tale coinvolgimento è occasionale, anche se quando c'è comporta effetti importanti per le attività);
- la mancanza – derivata probabilmente dal tipo di finanziamento - di azioni funzionali a rendere effettiva la costruzione e lo sviluppo dell'osservatorio sulla educazione inclusiva.

Come si vedrà nei prossimi paragrafi le scelte relative a queste caratteristiche dell'iniziativa sono all'origine di molti degli ostacoli emersi nel corso della loro realizzazione.

L'iniziativa "Appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale"

La seconda iniziativa considerata è in continuità diretta con la prima e ne costituisce l'estensione. Dalla sperimentazione in un numero limitato di scuole si passa, attraverso tale iniziativa, al coinvolgimento di un maggior numero di scuole nell'adozione del modello della "scuola inclusiva" e all'introduzione di alcuni ulteriori elementi a sostegno di questo modello, come l'adeguamento delle infrastrutture scolastiche (in particolare con opere funzionali al miglioramento dell'accessibilità e all'aumento degli spazi disponibili per le nuove attività "extracurricolari").

Anche in questo caso si rileva quindi un livello alto di pertinenza, tanto rispetto alle politiche, quanto rispetto ai soggetti coinvolti.

Al di là del livello di soddisfazione totale o molto alto espresso da oltre il 70 % dei soggetti consultati nel corso della valutazione, si possono però anche in questo caso mettere in evidenza alcuni aspetti problematici connessi alla mancata identificazione – al di là delle attività di formazione e sperimentazione pedagogica da una parte e

delle attività di adeguamento infrastrutturale, dall'altra – di misure necessarie a rendere l'introduzione del modello della scuola inclusiva a tempo pieno sostenibile e efficace sul lungo termine.

Come si analizzerà successivamente nel paragrafo riguardante la "qualità della progettazione", l'iniziativa nel suo insieme appare **meno rilevante** rispetto ad alcuni tra i problemi identificati nel documento di progetto: si tratta in particolare di quelli concernenti la lotta alla violenza e alla criminalità giovanile (visto che agisce soprattutto "dentro le scuole" e con un coinvolgimento limitato di soggetti esterni) e quelli concernenti il rapporto tra scuola e mercato del lavoro. Rispetto ad entrambi questi problemi sebbene possano essere individuate delle connessioni logiche (l'aumento del tempo trascorso a scuola da parte dei ragazzi li rende potenzialmente meno disponibili al reclutamento nelle "maras"; l'inserimento di nuove materie d'insegnamento, in aggiunta a quelle curriculari, potrebbe facilitare il loro ingresso nel mondo del lavoro), queste incidono solo su alcuni aspetti della realtà, ma che – in assenza di ulteriori azioni di accompagnamento - non possono essere considerate determinanti per quanto riguarda l'affiliazione dei giovani alle maras.

L'iniziativa appare poco rilevante anche rispetto alle dinamiche "trasversali": essa non comprende infatti né strategie specifiche per tener conto delle dinamiche di genere, di quelle di stigmatizzazione dei soggetti sociali più deboli (se non appunto l'inserimento dei bambini disabili in classi normali), quelle connesse alle difficoltà materiali e sociali nell'accedere alle scuole. Almeno in parte la mancanza di queste strategie appare connessa alla scelta di agire soprattutto sulle metodologie didattiche (presupponendo che queste comportino una migliore considerazione, nella didattica, delle dinamiche di esclusione sociale).

L'iniziativa "Rafforzamento dell'offerta formativa di livello medio-superiore .."

Per quanto riguarda la terza iniziativa, si può soltanto analizzare la pertinenza potenziale al livello di progetto. In questo caso emergono alcuni elementi di particolare importanza. La pertinenza dell'iniziativa appare elevata rispetto:

- a) alle politiche nazionali, poiché risponde alle priorità dei piani di riforma relativi all'educazione media e superiore, in particolare rispetto all'adeguamento della formazione alle domande del mercato del lavoro;
- b) alle priorità della Cooperazione Italiana in El Salvador; infatti è coerente tanto con le priorità connesse al sistema educativo, quanto con quelle riguardanti la lotta alla criminalità e alla violenza giovanile;
- c) ai problemi identificati nel contesto, in particolare al difficile accesso dei giovani al lavoro, che potrebbe essere facilitato da un miglioramento dell'educazione professionale e soprattutto dall'attivazione – prevista nel documento di progetto – di un miglioramento dei servizi di orientamento professionale nelle scuole;
- d) alla possibilità di rendere effettiva la riforma già iniziata con le azioni riguardanti il sistema dell'educazione primaria, migliorando la potenziale utilità della frequentazione delle scuole che potrebbero dare accesso a scuole medie-superiori maggiormente in grado di offrire una via di accesso al lavoro (la possibilità di accedere al lavoro attraverso l'ingresso e la frequentazione alla scuola secondaria rende infatti più attrattiva la frequenza nella scuola primaria);
- e) la necessità di rendere conto di alcune difficoltà riguardanti l'accesso e la permanenza all'interno del sistema formativo dei giovani (quali quelle connesse alla mancanza di reddito).

Analizzando le componenti dell'iniziativa non si può però fare a meno di osservare che essa finanzia la "formazione continua" di un gruppo di docenti, ma **non la messa in opera – almeno sperimentale – di alcuni servizi essenziali**, come quelli connessi a:

- le relazioni con le imprese e la rilevazione della domanda di lavoro;
- l'orientamento dei giovani (se non attraverso l'azione del corpo docente);
- la costruzione di reti territoriali;
- la mobilitazione di altri soggetti (es. associazionismo, agenzie di sviluppo locale, ecc.).

In assenza di una adeguata determinazione di azioni specifiche e di forme per sostenere l'avvio e lo sviluppo di entità che le possano realizzare in modo continuo e sostenibile, la responsabilità dell'introduzione delle innovazioni riguardanti il rapporto con il mondo dell'impresa, la rilevazione della domanda di lavoro, ecc. –

compreso anche l'orientamento all'imprenditoria – **rischia di ricadere sulle sole spalle dei docenti e dei direttori delle scuole**, che non disporrebbero delle risorse necessarie.

Non si può fare a meno di notare anche **l'assenza di una componente adeguata di comunicazione e sensibilizzazione**, l'assenza di meccanismi di coordinamento con le iniziative sostenute da altri donatori, nonché l'assenza di meccanismi e azioni specifiche volte al coinvolgimento della società civile. La mancanza di azioni di comunicazione potrebbe comportare problemi relativi al successo dell'iniziativa stessa, che per avere effettivamente successo richiede non la sola azione delle scuole, ma la mobilitazione di altri attori (comprese le organizzazioni giovanili, che nelle interviste realizzate nel corso della valutazione hanno mostrato un interesse molto limitato per iniziative volte al miglioramento della formazione professionale).

1.2. La pertinenza del “programma” nell'insieme

Se si prendono in considerazione le tre iniziative come un unico insieme, il livello di pertinenza dell'azione della Cooperazione Italiana aumenta. Esiste infatti, almeno teoricamente, un alto grado di coerenza tra le tre iniziative e un alto grado di coerenza con le politiche nazionali, con quelle della Cooperazione Italiana e con quelle degli altri donatori.

Inoltre, mentre la coerenza tra i problemi identificati nel contesto e le singole iniziative non è sempre soddisfacente, essa **aumenta quando le tre iniziative sono considerate assieme**: l'ultima iniziativa – quella in fase di avvio – infatti consentirà (almeno potenzialmente) di rendere conto di alcune dinamiche rispetto alle quali le prime due sono poco rilevanti, quali quelle riguardanti l'abbandono scolastico al crescere dell'età, quelle relative al difficile accesso dei giovani al mercato del lavoro e quelle riguardanti la partecipazione dei giovani alla criminalità organizzata.

Anche considerando le iniziative nel loro insieme permangono però alcune **debolezze relative alla adeguata analisi e considerazione delle dinamiche trasversali connesse all'esclusione sociale** (e in particolare alle dinamiche di genere). Un ulteriore elemento che è assente in modo evidente sia nelle singole iniziative, sia quando vengono considerate nel loro insieme è il **coinvolgimento dei soggetti della società civile e del territorio**: mentre il coinvolgimento e la partecipazione di tali soggetti sono considerati rilevanti nella prospettiva della “scuola inclusiva”, nei programmi appaiono assenti specifiche attività o specifiche strategie volte a sostenerli.

2. Efficacia

2.1. L'efficacia delle singole iniziative

L'iniziativa “sostegno alla promozione e allo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador”

L'efficacia della prima iniziativa appare alta, anche se non ottimale. **Tutte le attività sono state realizzate con successo**. Vale la pena tuttavia di mettere in evidenza alcuni elementi emergenti in questo contesto.

- a) **Le attività sono state modificate in corso d'opera**. Infatti, nella seconda annualità le attività di formazione che si prevedeva dovessero essere diversificate per i diversi gruppi di attori coinvolti nella gestione delle scuole, sono state trasformate in un unico corso, funzionale alla formazione dei “DAI” e hanno accolto personale diverso in un unico percorso formativo. Questo può essere considerato come un elemento di efficacia dell'iniziativa, visto che ha consentito alle attività proposte una maggiore aderenza alle esigenze emergenti nel processo di sviluppo della “scuola inclusiva”.
- b) **Non si è conseguita la creazione effettiva di un osservatorio sull'educazione inclusiva**, prevista nella descrizione della strategia dell'intervento come fase preliminare alla promozione della scuola inclusiva (cfr. “strategia dell'intervento”, pag.16 della Proposta di finanziamento”) e – più in generale – le attività definite in relazione al risultato atteso 2 (formazione di funzionari e operatori ai vari livelli per migliorare l'identificazione, l'analisi e le misure di risposta relative a fenomeni di esclusione ed inclusione sociale/scolastica e condivisione delle buone prassi con gli altri paesi dell'area latino-americana) sono state realizzate soltanto in parte e soprattutto hanno lasciato poche tracce presso le scuole e le autorità locali. Questo secondo fatto, invece, non appare legato solo all'esecuzione delle attività, ma a ragioni connesse alla formulazione del progetto stesso (e probabilmente causate dalle scelte relative alle

modalità di finanziamento, che hanno consentito soltanto di realizzare attività di formazione). In effetti, la creazione di un osservatorio sull'educazione inclusiva identificata tra gli elementi costitutivi dell'introduzione della scuola inclusiva (visto che avrebbe permesso di identificare pratiche da diffondere evitando approcci prescrittivi o la definizione di modelli a-priori) non è stata poi in seguito inserita tra le "attività previste" e non si sono allocate risorse finanziarie per la sua creazione.

La mancata creazione dell'osservatorio non è stata priva di conseguenze. Infatti, essa non ha reso possibile nel corso e successivamente alla realizzazione dell'iniziativa, la raccolta sistematica di informazioni circa l'effettiva introduzione di innovazioni concernenti la scuola inclusiva. Le informazioni disponibili a questo proposito (indispensabili per la gestione di un processo di innovazione più ampio) sono quindi soprattutto di carattere aneddotico (si conoscono i casi "eminenti" di alcune scuole) e connessi all'attività di ricerca promossa nel contesto dell'attività dell'Università di Bologna (in particolare attraverso la realizzazione della tesi di dottorato della Dott.ssa Arianna Taddei, che è stata capo progetto durante la prima annualità: 15 ottobre 2009-31 marzo 2011).

Processi contraddittori e paradossali per l'efficacia dell'iniziativa sono stati poi causati dall'interruzione per un lungo periodo delle attività (connessa a problemi connessi ai **meccanismi di gestione**). L'interruzione delle attività ha:

- da un lato, limitato la possibilità, per i docenti coinvolti, di accedere a assistenza tecnica e follow-up dopo la partecipazione alle attività di formazione;
- dall'altro, consentito un aumento della durata complessiva dell'iniziativa (e di conseguenza un aumento della sua possibilità di accompagnare un processo di trasformazione per sua natura lento e non riducibile semplicemente a un insieme di attività). Come si è accennato, le cause del blocco delle attività sono connesse soprattutto a difficoltà di carattere prevalentemente amministrativo, riguardanti la partecipazione della ONG Educaid a supporto dell'Università di Bologna (sebbene la ONG fosse menzionata nel documento di progetto, la relazione contrattuale con l'Università di Bologna è stata contestata dall'ufficio legale della DGCS – MAE) il che ha anche comportato alcuni problemi relativi all'efficienza che si analizzeranno nel relativo paragrafo.

Attraverso l'analisi della documentazione e le visite sul campo, sono stati rilevati alcuni elementi importanti rispetto all'efficacia che vale la pena mettere in evidenza:

- Il pieno coinvolgimento della controparte locale (il MINED), che si è nei fatti via via appropriato dell'iniziativa, partecipando attivamente non solo alla gestione, ma anche alla direzione e alla "progettazione in corso d'opera" delle attività;
- Il coinvolgimento di un numero di scuole maggiore di quello previsto inizialmente (si è passati da 11 a 18); inoltre è anche stata modificata la tipologia delle scuole coinvolte. Il numero e la tipologia delle scuole pilota sono cambiati rispetto alla proposta di progetto perché gli interlocutori ministeriali hanno proposto criteri di selezione differenti dai funzionari del governo precedente. I criteri sono i seguenti: 14 scuole "regolari" (alcune delle quali praticanti spontanee esperienze di inclusione), ciascuna con il ruolo di referente per la comunità scolastica del proprio Dipartimento nel processo di sviluppo e diffusione dell'educazione inclusiva; 3 scuole di educazione speciale, ciascuna con il ruolo di referente nelle rispettive zone di Oriente, Occidente e zona Centrale del Salvador, per sviluppare il processo del passaggio degli studenti con deficit psico-fisici dalle scuole speciali alle scuole regolari, la Scuola "Republica Haiti", esperienza pilota della Cooperazione Italiana.
- Un'alta partecipazione da parte dei "beneficiari" (vale a dire docenti e personale dei centri scolastici selezionati), come riferito dal MINED nel Rapporto Narrativo delle Attività per la prima annualità – Periodo 15 ottobre 2009 – 31 marzo 2011.
- L'allargamento del numero complessivo di beneficiari nella seconda annualità dell'iniziativa (il corso "DAI" è stato aperto infatti a docenti di altre 55 scuole).
- L'attivazione di processi di innovazione riguardanti l'introduzione di attività e di strumenti innovativi (corsi "non curricolari", "tempo pieno", nuove metodologie), da parte della maggioranza dei docenti coinvolti: oltre l'80% dei docenti intervistati all'interno di 10 scuole coinvolte nell'iniziativa ha dichiarato di aver adottato nuovi strumenti didattici, oltre il 40% ha anche adottato nuovi programmi).

- Il coinvolgimento occasionale delle organizzazioni della società civile locale e delle “reti territoriali” esistenti (sebbene queste siano considerate un elemento chiave dell’approccio dell’educazione inclusiva, come si è rilevato nei documenti di riflessione teorica e sistematizzazione delle esperienze prodotti da Educaid e dall’Università di Bologna).
- Alle attività previste ne è stata aggiunta un’altra (sostenuta direttamente dal MINED con le sue risorse): una missione istituzionale in Messico volta a consentire ai funzionari del MINED e ai responsabili delle scuole altre esperienze educative fondate sull’approccio della “scuola inclusiva a tempo pieno”, da cui trarre elementi per favorire l’adozione di tale approccio nel paese.

L’iniziativa “Appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale”

L’efficacia della seconda iniziativa appare più problematica. Sia le attività della componente pedagogica, sia quelle della componente infrastrutturale sono state attuate soltanto parzialmente e anche i loro risultati sono stati conseguiti soltanto in parte.

Il risultato relativo alla **adozione, sperimentazione e validazione del modello della “scuola inclusiva a tempo pieno”** è stato effettivamente conseguito in 22 centri scolastici nel corso della prima annualità (ma 15 di questi centri erano stati già coinvolti nell’iniziativa precedente) attraverso attività di formazione e di accompagnamento dei docenti. Tuttavia, per i 38 centri scolastici di cui è previsto il coinvolgimento nella seconda annualità sono disponibili nel complesso soltanto circa 7 mesi (dicembre 2015-giugno 2016), evidentemente insufficienti a introdurre e sperimentare qualsiasi modello didattico.

Anche nei 22 centri scolastici in cui sono state condotte le attività, peraltro, **l’effettiva adozione del modello è stata condizionata e limitata dalla mancanza di risorse per la realizzazione della “scuola a tempo pieno”, vale a dire delle risorse necessarie a consentire la somministrazione dei pasti agli alunni delle scuole.** Tali risorse non erano previste nel progetto, ma avrebbero dovuto essere rese disponibili dal MINED, nel contesto della riforma in corso²⁷. Nei fatti, come risulta dai questionari somministrati a 110 docenti, nel 47% dei casi l’introduzione del modello della scuola inclusiva a tempo pieno coinvolge un numero limitato di classi e di alunni, nel 18% coinvolge la maggior parte delle classi e soltanto nel 24% coinvolge tutte le classi.

In effetti, si osserva la mancanza di azioni indispensabili per garantire l’effettiva “fattibilità” dell’adozione del modello proposto, come, tra le altre:

- quelle connesse allo sviluppo di un sistema sostenibile di alimentazione nella scuola (senza un servizio di alimentazione soltanto un numero molto limitato di studenti è in grado di utilizzare effettivamente le opportunità rese disponibili al di fuori dell’orario scolastico, vale a dire il “tempo pieno” alla cui diffusione è orientata l’iniziativa);
- quelle connesse allo sviluppo di relazioni tra la scuola e il territorio circostante e alla mobilitazione delle organizzazioni della società civile (le azioni condotte hanno riguardato soltanto il personale delle scuole e del MINED, mentre una scuola inclusiva a tempo pieno richiede un coinvolgimento attivo degli attori del territorio: associazioni, amministrazioni locali, imprese, ecc.).

La mancanza di tali azioni ha influito sulla effettiva adozione del “tempo pieno”, attualmente disponibile solo in alcune scuole. E’ interessante il fatto che lo stesso MINED non sia in possesso di informazioni certe circa il numero complessivo. Nelle scuole visitate e in cui sono state svolte le interviste ai docenti, il “tempo pieno” è sempre praticato, attraverso un’estensione dell’orario quotidiano di 2 o di 3 ore. La partecipazione degli allievi alle attività pomeridiane è però in genere valutata dai dirigenti delle scuole stesse come bassa. A titolo esemplificativo, nel Centro Escolar Tomas Medina²⁸, nel Dipartimento Santa Ana, su 1506 alunni, solo 7/8 alunni partecipano alle attività del tempo pieno. C’è un solo caso in cui è stata osservata una situazione totalmente

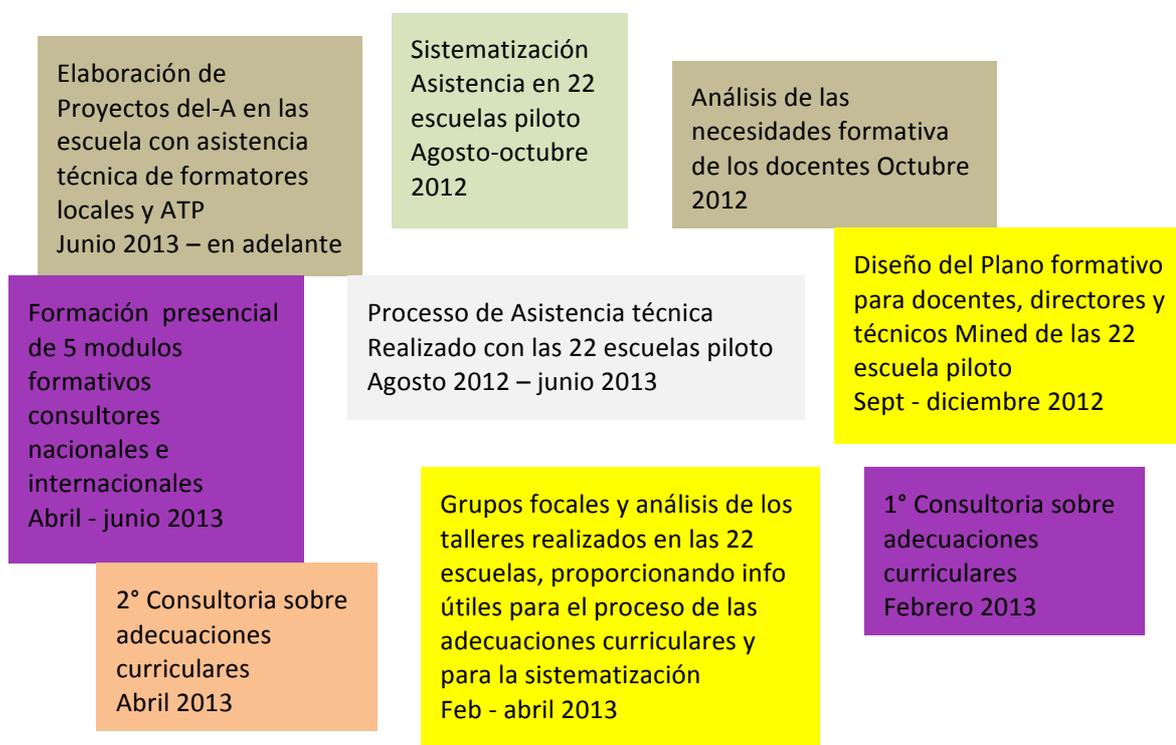
²⁷ Il MINED ha reso disponibili le risorse soltanto per un periodo molto limitato. Questo periodo varia da scuola a scuola: per esempio, il Centro Escolar Jerónimo Abarca nel Dipartimento Cabañas, ha ricevuto i pasti durante la prima annualità del progetto solo per 3 settimane; il Centro Escolar Prof. Ireneo de León nel Dipartimento di La Paz, ha ricevuto i pasti durante la prima annualità per 7 mesi.

²⁸ Si tratta di una scuola “piloto” già beneficiaria del primo intervento con l’Università di Bologna e beneficiaria delle attività di formazione durante la prima annualità.

diversa: quello del Centro Escolar Prof. Ireneo de León²⁹, nel Dipartimento di La Paz, nel quale su 979 alunni, circa la metà partecipano alle attività del tempo pieno.

Il **secondo risultato atteso**, o meglio la seconda attività (visto che c'è nel documento di progetto una corrispondenza totale tra output diretti delle attività e risultati), vale a dire la progettazione e la realizzazione di attività di formazione per i direttori, i docenti, il personale amministrativo e gli altri attori coinvolti nel settore dell'educazione, ha – come il risultato 1 – coinvolto nella prima annualità 22 scuole (in particolare hanno partecipato alle attività di formazione 363 persone, per un periodo di 13 mesi). Per il personale delle rimanenti 38 scuole è prevista invece una formazione con una durata complessiva di meno di 7 mesi (dicembre 2015 – giugno 2016). Tale durata è stata giudicata dai dirigenti di Educaid e dai docenti dell'Università di Bologna come del tutto insufficiente per conseguire risultati in termini di innovazione.

Di seguito si presenta, a titolo di esempio, una rappresentazione delle attività di formazione identificate e realizzate nel corso della prima annualità dell'iniziativa, tratta dal "Documento sistematizado sobre las experiencias desarrolladas en cada escuela del piloto. Resumen Ejecutivo del trabajo realizado con las escuelas durante la consultoria, Educaid – MINED, Junio 2013".



Al secondo risultato è da connettere anche la produzione di manuali e di documenti divulgativi destinati ai docenti e agli altri soggetti coinvolti nella gestione dei processi formativi (come per esempio la "Guia de actualización metodologica para docentes con el enfoque escuela inclusiva de tiempo pleno", prodotta dal MINED nel 2013).

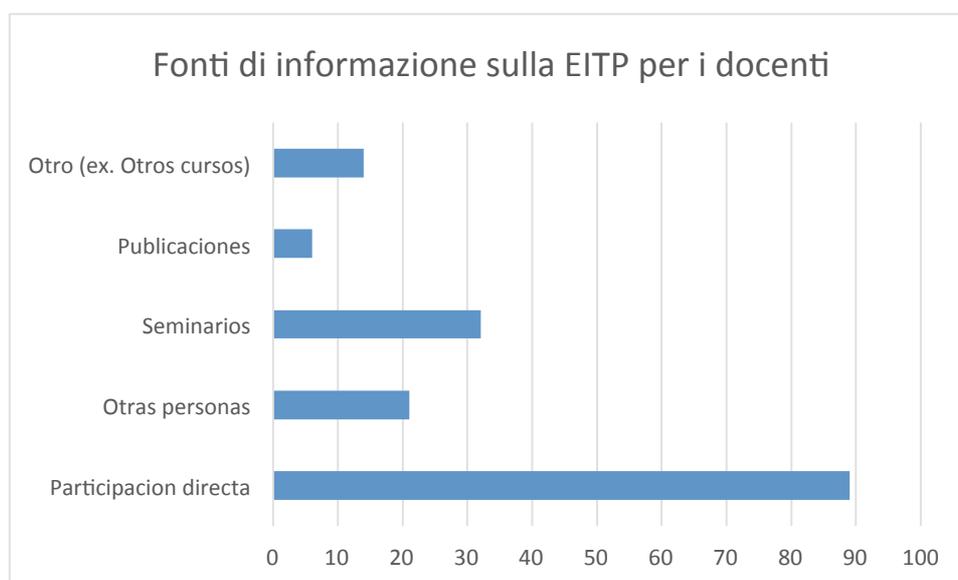
In relazione al secondo risultato dell'intervento, durante la seconda annualità, è stata introdotta nella struttura organizzativa dell'iniziativa la figura dell'ATPAi (Asistentes Técnicos Pedagógicos) come elemento della strategia di assistenza tecnica di Educaid. Sono stati contrattati 18 ATPAI, di cui tre coordinatori regionali (zona orientale, centrale ed occidentale). Gli ATPAI sono distribuiti a livello dipartimentale, ciascun ATPAI fornisce assistenza tecnica a 4 scuole. L'attività degli ATPAI consiste nello svolgere la formazione nei centri educativi loro assegnati e nell'affiancare, gli Assistenti tecnico pedagogici del MINED e il personale scolastico, nell'elaborazione di una proposta pedagogica adattata alla scuola coinvolta sul modello di "Educazione Inclusiva a Tempo Pieno". Non sempre la collaborazione tra ATPAI e ATP sembra funzionare: in particolare nel corso dell'ultima annualità problemi nel coordinamento tra gli uni e gli altri sono stati rilevati, sia nel corso delle visite alle scuole che per

²⁹ Si tratta di una scuola "Expansión" ovvero beneficiaria delle attività di formazione durante la seconda annualità. Tali attività sono attualmente in corso.

mezzo della consultazione degli esperti del MINED. Tali problemi appaiono almeno in parte connessi all'esistenza di un carico di lavoro eccessivo, che non consente di visitare con la necessaria disponibilità di tempo tutte le scuole.

Sebbene sia prevista l'elaborazione di "proposte pedagogiche" per l'adozione dell'EITP, in 60 scuole, tra quelle visitate soltanto in una, vale a dire il Centro Escolar Tomas Medina³⁰ si è potuta osservare tale attività in corso di realizzazione. Anche le visite degli assistenti hanno presentato – in particolare negli ultimi mesi – alcune irregolarità (in particolare, alcuni dirigenti intervistati hanno riferito della scarsa presenza nelle scuole del coordinatore regionale di riferimento).

Come risulta nella tabella presentata di seguito, è da mettere in evidenza, in questo contesto, che lo strumento di maggior efficacia nella divulgazione del "nuovo approccio", sia stato il **coinvolgimento diretto dei docenti nell'iniziativa**, mentre pubblicazioni e seminari hanno avuto una rilevanza minore.



Un elemento da sottolineare, in relazione a tale tabella, riguarda il fatto che soltanto in un numero limitato di casi, i docenti hanno indicato come fonti di informazione "gli altri docenti" e le "pubblicazioni". Infatti questi due elementi rivelano: a) una scarsa efficacia dell'attività di produzione di documenti/pubblicazioni (guide pedagogiche, brochures, ecc.); b) il fatto che la EITP non sia diventata ancora un "oggetto di comunicazione informale" in modo percepibile da parte dei docenti e probabilmente a causa dell'assenza o dell'insufficienza dei meccanismi e delle strutture che potrebbero facilitare la diffusione del modello attraverso la comunicazione tra pari (tali meccanismi e tali strutture peraltro non sono previsti nell'iniziativa); c) il fatto che la comunicazione "top-down" (quale di fatto è sia quella delle attività di formazione, in cui ci sono "docenti" e "discenti"/"assistenti tecnici" e "beneficiari dell'assistenza"; sia quella delle attività seminari) continui ad essere il meccanismo più percepito (e forse più efficace) anche in un contesto come quello della riforma che è volto a mobilitare i docenti come soggetti principali del cambiamento.

Anche al **terzo risultato** (generazione e potenziamento dei servizi di accompagnamento e monitoraggio del processo di innovazione educativa e creazione, raccolta e diffusione delle conoscenze rispetto a tale processo), le attività previste sono state realizzate soltanto in parte e – al momento della valutazione – i risultati non sono stati conseguiti. In particolare:

- a) le attività di formazione del personale del MINED coinvolto nella gestione dell'osservatorio al livello centrale e di dipartimento ha riguardato soltanto 7 persone nel biennio 2011 e 2012, che hanno lavorato soprattutto alla progettazione dell'osservatorio stesso (che – come si è già osservato - era stato considerato come elemento della "fase preparatoria" nell'accordo di finanziamento relativo all'iniziativa

³⁰ Alla formulazione della proposta stanno lavorando 53 docenti della scuola insieme agli ATP e ATPAI, identificando gli elementi di debolezza della scuola e le modalità di organizzazione istituzionale e di azione didattica che dovranno essere rafforzate per consentire la "pratica" della scuola inclusiva. Le attività di sperimentazione previste saranno avviate nel mese di giugno 2016.

“sostegno alla promozione e allo sviluppo della scuola inclusiva”, ma non era stato inserito tra le attività);

- b) la predisposizione del software per la raccolta e la pubblicazione dei dati è stata realizzata attraverso un contratto con un fornitore, nel corso del 2013; successivamente alla predisposizione del software le attività si arrestano;
- c) per la gestione dell’osservatorio il MINED ha designato nel 2012 un funzionario e sono state contrattate dal MINED, a febbraio del 2016, due persone (1 informatico e 1 pedagogo);
- d) al momento l’osservatorio non è in funzione; sono state raccolte informazioni sulle buone pratiche in un campione di 10 scuole (rapporto I annualità del MINED), ma tali informazioni non sono accessibili al pubblico, né sono state disponibili per il team di valutazione.

L’insieme delle attività della componente pedagogica si dovrebbe concludere, secondo l’attuale programmazione del MINED nel 2018. Questo comporterà una nuova negoziazione per il coinvolgimento di Educaid (infatti il contratto attuale riguarda le attività di assistenza tecnica sino a giugno 2016).

In relazione al **quarto risultato/attività** (diffusione dei modelli di scuola inclusiva a tempo pieno salvadoregni diffusa a livello nazionale e internazionale), nel corso del primo anno di esecuzione (nel primo trimestre del 2012) è stata organizzata una conferenza internazionale, con fondi propri del MINED, e nel luglio 2013 ne è stata organizzata un’altra, dal titolo “El rol social de la escuela”. La conferenza, organizzata da Educaid, ha visto la partecipazione di esperti e ricercatori di diversi paesi, oltre che del personale e dei rappresentanti del MINED. Una **ulteriore conferenza internazionale è prevista alla conclusione dell’iniziativa** (2018).

I **risultati 5, 6 e 7** riguardavano **l’attrezzatura dei centri scolastici e la loro accessibilità**. Come si è detto, le attività riguardanti le opere **infrastrutturali sono state avviate soltanto in alcune scuole** (22 su 34), mentre nelle altre dovranno essere realizzate nei prossimi mesi. Al momento della valutazione, le opere realizzate comprendono soprattutto piccole infrastrutture per favorire l’accessibilità dei bambini con disabilità (servizi igienici accessibili, scivoli, ecc.) e sono state realizzate – come si è accennato – grazie al trasferimento³¹ di finanziamenti alle scuole che poi hanno contrattato gli esecutori dei servizi.

Nelle 22 scuole all’interno delle quali sono state avviate opere infrastrutturali il completamento di tali opere è atteso nel maggio 2016. Oltre a tali scuole, dove le opere sono state possibili attraverso il meccanismo delle *transferencias*, sono state previste altre opere:

- in 5 centri scolastici, nei quali sono previste opere di maggiore dimensione e complessità per le quali – come si è già osservato – si è realizzata una gara d’appalto che si è conclusa nel mese di novembre 2015 e sono stati stipulati i contratti (definitivamente approvati dalla Cooperazione Italiana nel mese di marzo 2016);
- in ulteriori 14 scuole (4 delle quali non erano previste inizialmente e sono state incluse grazie all’aumento della disponibilità di risorse per i tassi di cambio Euro/Dollaro più vantaggiosi), attraverso la realizzazione di ulteriori trasferimenti diretti da parte del MINED.

Nella tabella seguente si presentano le opere previste nei 5 centri scolastici principali.

Opere di grandi dimensioni previste

No.	CODIGO	CENTRO ESCOLAR	MUNICIPIO	DEPARTAMENTO	INTERVENCION
1	10963	C.E. PROF. FRANCISCO MORAN	SAN MIGUEL DE MERCEDES	CHALATENANGO	DEMOLICIONES, DESALOJOS, CONSTRUCCION MODULOS DE SERVICIOS SANITARIOS DE LAVAR DE UNA UNIDAD EN PABELLON No. 4 Y 5, RECOLECTOR DE DESECHOS SOLIDOS, CONSTRUCCION DE OBRAS EXTERIORES (RAMPAS, INSTALACIONES HIDRAULICAS, ELECTRICAS, PISO EMPEDRADO

³¹ La legge sugli appalti salvadoregni (LACAP) prevede che per importi inferiori ai 54.000 dollari sia possibile il trasferimento ai soggetti locali e l’attribuzione di contratti di esecuzione d’opera con una procedura semplificata. Per contratti di maggiori dimensioni è invece prevista la realizzazione di gare di appalto aperte.

No.	CODIGO	CENTRO ESCOLAR	MUNICIPIO	DEPARTAMENTO	INTERVENCION
					FRAGUADO,ETC.)
2	12193	C.E. SOR HENRIQUEZ	ILOBASCO	CABAÑAS	DEMOLICIONES, DESALOJOS, REHABILITACION DE AULAS, READECUACION MODULO DE ADMINISTRACION, SERVICIOS SANITARIOS DE LAVAR, CONSTRUCCION DE OBRAS EXTERIORES (RAMPAS, INSTALACIONES HIDRAULICAS, ELECTRICAS ETC.)
3	11878	C.E. FLORENCIA RIVAS	SAN RAFAEL CEDROS	CUSCATLAN	DEMOLICIONES, DESALOJOS, REHABILITACION DE AULA Y LABORATORIO, READECUACION MODULO DE ADMINISTRACION, CONSTRUCCION MODULOS DE SERVICIOS SANITARIOS DE LAVAR, CONSTRUCCION DE OBRAS EXTERIORES (RAMPAS, INSTALACIONES HIDRAULICAS, ELECTRICAS ETC.)
4	13388	C.E. EL CARMEN	EL CARMEN	LA UNION	DEMOLICIONES, DESALOJOS, CONSTRUCCION DE MODULO DE AULA TIEMPO PLENO, SALA DE MAESTROS, MODULO DE SERVICIOS SANITARIOS DE LAVAR DE 8 UNIDADES, MODULO DE SERVICIOS SANITARIOS ANEXOS A PARVULARIA, CONSTRUCCION DE OBRAS EXTERIORES (RAMPAS, INSTALACIONES HIDRAULICAS, ELECTRICAS, PISO EMPEDRADO FRAGUADO ETC.)
5	13301	C.E. MARCELINO GARCIA FLAMENCO	TOROLA	MORAZAN	DEMOLICIONES, DESALOJOS, CONSTRUCCION MODULOS DE SALA DE MAESTRO, AULA DE TIEMPO PLENO, SERVICIOS SANITARIOS DE LAVAR PARA PERSONAS CON CAPACIDADES ESPECIALES, RECOLECTOR DE DESECHOS SOLIDOS, CONSTRUCCION DE OBRAS EXTERIORES (RAMPAS, INSTALACIONES HIDRAULICAS, ELECTRICAS,ETC.)

Fonte: MINED (2016)

La realizzazione delle opere per le quali il MINED ha stipulato i contratti dovranno essere avviate entro il giugno 2016. I trasferimenti alle scuole rimanenti sono attualmente in fase di programmazione. La conclusione delle opere è prevista alla fine del novembre 2017.

Si prevede che entro la conclusione dell'iniziativa saranno realizzate opere infrastrutturali in 41 scuole, invece che nelle 34 previste nella proposta di finanziamento approvata. **Ci sarà quindi un aumento dell'efficacia complessiva in termini di opere realizzate, anche se il ritardo nelle opere ha, secondo alcuni degli informatori chiave intervistati, influito negativamente sull'efficacia delle attività della componente pedagogica.**

L'iniziativa "Rafforzamento dell'offerta formativa di livello medio-superiore .."

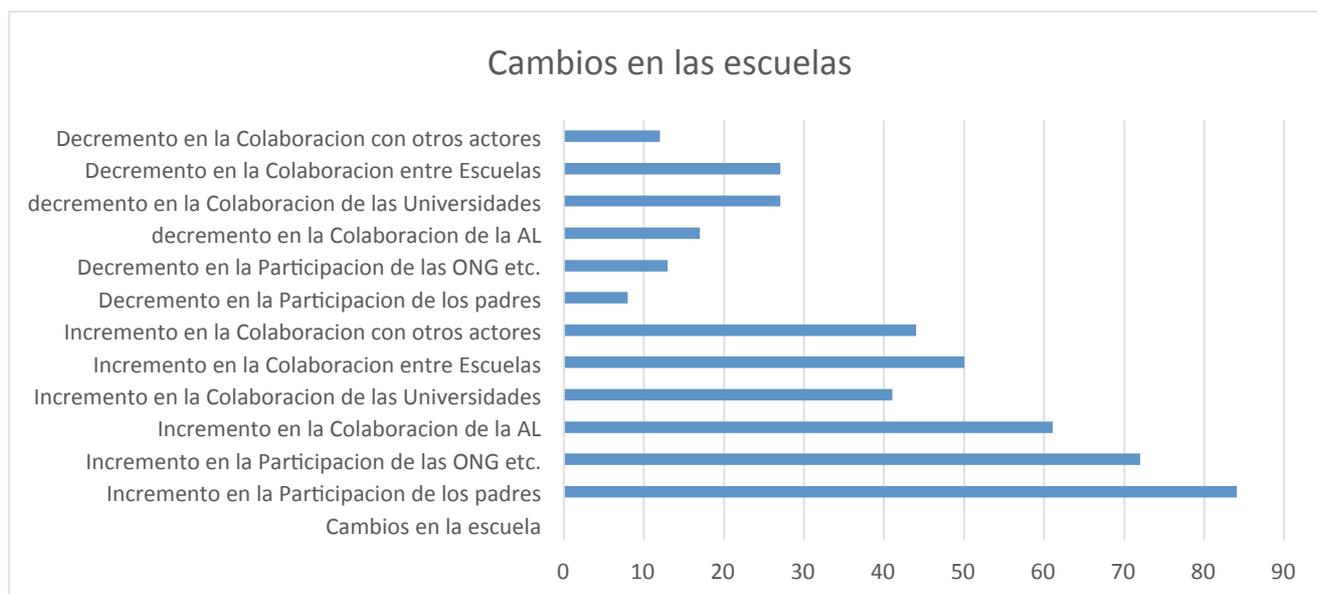
Per quanto riguarda la terza iniziativa, non è possibile svolgere un'analisi dell'efficacia. Infatti, sebbene il finanziamento dell'iniziativa sia stato approvato nel 2012, questa non ha ancora avuto inizio. Non si è inoltre osservata, negli incontri con il MINED, la presenza di strutture organizzate in funzione della prossima esecuzione dell'iniziativa.

2.2. L'efficacia del "programma" nell'insieme

Considerando le tre iniziative non nella loro dimensione di "progetto" ma in una prospettiva più ampia quale potrebbe essere l'accompagnamento e il sostegno a un processo di trasformazione, che coinvolge l'intero sistema educativo nella sua complessità, **l'efficacia può essere valutata più positivamente** che rispetto alle singole iniziative.

Come risulta dall'analisi dei questionari condotti nelle scuole, nonché dagli stessi focus group realizzati con i soggetti coinvolti nel loro funzionamento, **c'è tra i soggetti coinvolti un riconoscimento molto diffuso del processo di mutamento in corso.**

I cambiamenti in corso nelle scuole secondo i docenti intervistati



Il processo comprende aspetti diversi del sistema formativo, ma è ancora in fieri. Non potendolo considerare come dato (e peraltro non avrebbe senso farlo, visto che degli altri 5000 centri educativi presenti nel paese³² ne sono stati coinvolti meno dell'1%), si tratta, quindi, soprattutto di un'azione ancora di carattere sperimentale e in qualche modo di "anticipazione" e di costruzione del modello che dovrebbe essere poi applicato in modo più generale.

In questo contesto, possono essere menzionati alcuni aspetti particolarmente interessanti, nonché anche alcuni potenziali fattori di debolezza.

Tra i fattori di maggiore interesse, sono da menzionare:

- la realizzazione di attività sperimentali in centri educativi di una pluralità di dipartimenti e di tutte le regioni del paese, con esiti che - come mostrano i questionari - sono analoghi (nelle diverse scuole e nelle diverse regioni, le iniziative hanno comportato cambiamenti soprattutto relativi alle metodologie didattiche, riconosciuti da oltre l'80% dei docenti intervistati), l'introduzione di nuovi programmi (circa il 42% degli intervistati) e l'inserimento di un maggior numero di studenti con handicap all'interno delle scuole normali (per circa il 40% degli intervistati), l'introduzione della opzione del "tempo pieno" (riconosciuta come esistente almeno in alcune classi delle scuole da oltre il 47% dei docenti intervistati, in tutte le classi da circa il 24%; mentre sono soltanto l'11% i docenti che non riconoscono l'esistenza di questa opzione nelle loro scuole);
- l'offerta di opportunità formative (oltre il 55% dei docenti intervistati ha partecipato a corsi di formazione più volte per anno, e soltanto il 2% non è mai stato coinvolto in nessun corso di formazione);

³² Cfr. i dati del MINED utilizzati nella proposta di finanziamento per l'iniziativa "appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale" (2010)

- l'aumento delle forme di collaborazione con altri attori nel territorio locale (riconosciuta da oltre il 70% dei docenti intervistati) e tra le scuole (oltre il 55 % dei docenti);
- il miglioramento delle infrastrutture e delle attrezzature disponibili (riconosciuto da circa il 60% dei docenti);
- la formalizzazione del modello EITP (Scuola Inclusiva a tempo pieno), con il riferimento alle esperienze e alla letteratura internazionali e con la definizione di percorsi logici funzionali all'adozione del modello (cfr. la "Guia de actualización pedagógica.." già menzionata e numerosi altri documenti prodotti dal MINED con l'appoggio di Educaid).

Gli elementi più problematici relativi alla efficacia delle tre iniziative viste nell'insieme sono invece quelli riguardanti:

- **la documentazione delle buone pratiche e il monitoraggio:** la mancanza di un efficace meccanismo di monitoraggio delle azioni realizzate e dei loro risultati e impatti è evidente e – di fatto – rende difficile gestire i processi di mutamento in corso. L'informazione disponibile è frammentaria ed è soprattutto raccolta nei singoli rapporti di missione redatti dai diversi soggetti di volta in volta intervenuti, mentre manca quasi del tutto una conoscenza formalizzata circa l'intero processo in corso e circa gli ostacoli e i fattori di facilitazione che esso ha incontrato nel suo svolgersi. Lo stesso rapporto di Educaid "Documento de sistematización que contiene manuales de organización, procedimientos de evaluación y seguimiento para el modelo EITP de cada centro educativo" è focalizzato sulla "proposta" e sulla presentazione di schede relative a ogni scuola, ma non contiene un'analisi dei processi in corso sul territorio o nell'insieme delle scuole.
- Il coinvolgimento soltanto occasionale, connesso alla volontà e agli interessi di docenti e direttori delle scuole e alle specificità territoriali, delle **organizzazioni dei cittadini** (e in particolare di quelle impegnate nel sostegno ai minori in difficoltà e ai minori con disabilità).
- L'interazione soltanto occasionale con gli altri **donatori e con le loro iniziative, che ha comportato anche la persistenza parallela di concezioni diverse della "scuola inclusiva"**, con i conseguenti rischi di confusione e conflitto.

Questa mancanza potrebbe influire anche sull'iniziativa ancora in fase di avvio, che rischia di non tener conto adeguatamente di quanto sta avvenendo nelle scuole primarie e quindi di non costituire – come ci si attenderebbe – un elemento complementare nella costruzione complessiva di una "scuola inclusiva".

3. Efficienza

3.1. L'efficienza delle singole iniziative

L'iniziativa "sostegno alla promozione e allo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador"

A conclusione della realizzazione della prima iniziativa si è registrata **una forte diminuzione del costo dell'iniziativa stessa**. Rispetto al contributo reso disponibile dalla DGCS (399.140,00 Euro), il totale delle spese rendicontate è di 302.612,54 Euro: la spesa è stata quindi inferiore alle attese di quasi il 25%.

Tale risparmio è dovuto principalmente al fatto che l'Università di Bologna non ha potuto (per ragioni amministrative) utilizzare che i suoi docenti per la realizzazione delle attività: a una lettura più accurata, quindi, **quello che potrebbe essere colto come un elemento di "efficienza" si rivela come segno di "debolezza"**. Sulla base dell'analisi della documentazione e delle interviste agli informatori chiave (dirigenti di Educaid e della Università di Bologna, funzionari dell'AICS, ecc.) si possono in effetti individuare alcuni elementi che hanno limitato l'efficienza del progetto (e hanno influito anche – almeno in parte – sulla sua efficacia). Questi, tra gli altri, comprendono:

- Le difficoltà per l'Università di Bologna nel mobilitare personale esterno (quindi, di conseguenza, il fatto che si sia fatto ricorso al solo personale interno, con i suoi limiti di disponibilità e di impegno).
- La difficoltà per l'Università di Bologna nel gestire direttamente gli aspetti logistici e amministrativi connessi alle attività svolte in Salvador (vale a dire la totalità delle attività previste), che ha comportato il coinvolgimento di Educaid.

- La complessità della gestione amministrativa dell'università (che ha ostacolato lo stesso coinvolgimento di Educaid, giacché la sua identificazione nel documento di progetto come "partner" lasciava aperte le questioni connesse alla stipula di contratti diretti e/il trasferimento di risorse tra l'università e la ONG), che ha comportato ritardi nelle attività e una loro sospensione per un lungo periodo, legata alle difficoltà di rendicontazione funzionali all'erogazione della seconda tranche del contributo della DGCS, che ha richiesto più di un anno.
- Il fatto che il regolamento relativo all'art. 18 della legge 49, sulla base del quale è stata finanziata l'iniziativa, consente soltanto la realizzazione di attività di formazione; il che non ha consentito di inserire attività di ricerca e di "supporto istituzionale" (compreso l'appoggio alla creazione dell'osservatorio sull'educazione inclusiva) che avrebbero migliorato pertinenza, efficacia e impatto delle attività realizzate.

Di fatto, **l'iniziativa che doveva durare 24 mesi ha avuto una durata effettiva di 46 mesi**. Il prolungamento della durata ha generato ulteriori elementi di inefficienza nell'iniziativa, quali:

- un impegno finanziario maggiore di quello previsto per Educaid, che ha dovuto mantenere il personale in loco anche durante periodi nei quali non erano previste attività;
- la necessità di sostituire il "capo-progetto" e di selezionarne uno nuovo (ancora da parte di Educaid);
- la necessità di rinegoziare l'iniziativa con i partner locali, dovuta al fatto che visto il prolungamento dell'iniziativa, questa ha dovuto "gestire" la transizione tra diversi governi;
- la necessità di ricostruire più volte una relazione di collaborazione con l'ufficio locale della Cooperazione Italiana, che ha subito – nel più lungo periodo di esecuzione delle attività – l'avvicendamento di personale diverso.

I diversi fattori che hanno ostacolato la gestione del progetto e ne hanno ridotto l'efficienza sono stati però superati, da un lato, grazie alla collaborazione e al sostegno delle istituzioni salvadoregne, tanto al livello locale come al livello nazionale e, dall'altro, attraverso la presenza di forti legami (formali e informali) tra i soggetti italiani coinvolti: Università di Bologna e Educaid. In particolare, la stretta collaborazione tra questi soggetti ha consentito: a) di coordinare lo staff dell'iniziativa (personale in loco, docenti dell'Università); b) di monitorare in modo continuo le attività e l'impegno del personale, da parte dell'Università di Bologna; c) di promuovere la formazione di un "Comitato di gestione" che si facesse carico sia della soluzione dei problemi di carattere pedagogico, sia della gestione dei problemi connessi alle relazioni con il MINED da un lato e con la Cooperazione Italiana dall'altro.

L'iniziativa "Appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale"

Anche la seconda iniziativa appare caratterizzata da un basso livello di efficienza, connesso soprattutto a questioni di carattere amministrativo e legale, che non erano state identificate e risolte prima dell'avvio dell'iniziativa medesima. Come già si è visto anche questa iniziativa, che doveva avere una **durata di 36 mesi** avrà probabilmente una durata molto più lunga. L'insieme delle attività si dovrebbe concludere – secondo i programmi attuali del MINED – nel 2018, vale a dire dopo **oltre 80 mesi**.

Al di là dei ritardi accumulati nella fase di avvio (il finanziamento è stato approvato nel novembre 2010 e le attività sono iniziate circa 12 mesi dopo, nell'ottobre 2011), l'iniziativa ha subito numerose modifiche riguardanti la spesa e la gestione delle attività. In particolare, a ottobre 2013 è stato fatto un emendamento dell'Accordo Bilaterale sulle condizioni di richiesta della 2a tranche abbassando dal 70% al 50% l'importo minimo della prima tranche da rendicontare. Ciò in vista della necessità di ovviare una impasse amministrativa che non consentiva al MINED di rendicontare un minimo del 70% in quanto circa il 30% della spesa corrispondente all'esecuzione delle opere infrastrutturali non aveva ricevuto la no objection.

Queste modifiche rendono possibile individuare un insieme di fattori di inefficienza che comprendono:

- a) **Ritardi e lungaggini nelle procedure amministrative**, compresi i tempi di formulazione di domande e risposte, tanto nell'amministrazione italiana che in quella salvadoregna.
- b) **Il riferimento a sistemi e meccanismi regolatori diversi, senza che fosse stato stabilito un "sistema condiviso" di riferimento prima dell'avvio dell'iniziativa**, che ha richiesto di effettuare alcune operazioni (es. stipula di contratti, formulazione di bandi, realizzazione di gare d'appalto, ecc.) più volte

e che ha ulteriormente complicato le relazioni tra burocrazie (per esempio, l'anno finanziario della amministrazione salvadoregna è diverso da quello italiano). Le gare realizzate dall'amministrazione del MINED non sono state in un primo tempo validate dalla DGCS: si è trovata una soluzione che permettesse di utilizzare un format condiviso soltanto nel giugno 2013 e il primo capitolato d'appalto per le infrastrutture è stato approvato nel 2013. Le gare effettuate in Salvador per quanto riguarda i servizi di audit non sono state validate in un primo momento. L'attribuzione dell'IVA relativa alla liquidazione delle spese del progetto, da parte del MINED ha comportato una negoziazione che ha coinvolto l'Ambasciata Italiana, il MINED, il Ministero delle relazioni estere e il Ministero delle finanze salvadoregni, dall'aprile al dicembre 2013.

- c) **La mancanza di determinazione e una certa "confusione" nelle modalità di contrattazione di Educaid, come esecutore e gestore delle attività della componente pedagogica.** Sono stati stipulati due contratti ad affidamento diretto tra il MINED e Educaid; tuttavia esistevano dubbi relativi alla legittimità di tale procedura di contrattazione diretta (giacché la legge salvadoregna richiede che l'affidamento di servizi di entità finanziaria analoga a quelli previsti avvenga attraverso gare d'appalto), che hanno comportato ritardi tanto da parte delle autorità Salvadoregne quanto da parte della DGCS. Ad Educaid in ogni caso è stato richiesto di formulare una proposta tecnica e una proposta finanziaria come se si fosse trattato di una gara d'appalto (il che ha comportato un aggravio di spesa per la stessa ONG).
- d) **Cambiamenti amministrativi e organizzativi dell'istituzione responsabile della gestione dell'iniziativa:** il MINED è stato coinvolto – dal 2011 – in tre successive riforme, che hanno comportato il mutamento della struttura del ministero stesso. Alcune direzioni sono state abolite, altre sono state create, con la conseguente necessità di individuare nuovi referenti nelle attività e con una perdita nella memoria istituzionale.

Altri problemi individuati nel corso delle interviste con i funzionari del MINED e quelli della DGCS, riguardano:

- La mancanza di meccanismi di controllo della spesa decentrati (presso il MINED sono disponibili informazioni circa le risorse finanziarie trasferite alle scuole, ma non circa il modo nel quale sono state utilizzate)
- L'inadeguatezza, soprattutto dopo l'interruzione delle attività e il cambio del responsabile delle attività di Educaid, del coordinamento tra la ONG e il MINED, che ha comportato l'emergere di situazioni di conflitto circa le modalità di esecuzione dei servizi previsti (in particolare, il MINED considera l'attività di Educaid come troppo "autonoma" e di conseguenza intende, nella 3° annualità del progetto, ridefinire i termini della collaborazione con la ONG).

L'iniziativa "Rafforzamento dell'offerta formativa di livello medio-superiore"

Per quanto riguarda la terza iniziativa, non si può propriamente analizzare il livello di efficienza. Se però si considera il fatto che il finanziamento è stato approvato nel 2012 e al maggio 2016 le attività non sono ancora iniziate non si può certo affermare che l'iniziativa sia stata caratterizzata da un alto livello di efficienza.

Per quanto riguarda la terza iniziativa, due fattori principali contribuiscono all'inefficienza complessiva:

- a) Le procedure necessarie all'avvio dell'azione, che si sono rivelate complesse e pesanti, sia in Italia, sia in El Salvador, richiedendo successive approvazioni da parte di soggetti diversi (Ministeri, Istituti che gestiscono il credito, istituzioni parlamentari, ecc.), sia di carattere amministrativo e tecnico, sia di carattere politico. Per di più in alcuni casi tali soggetti – come, per esempio, le istituzioni creditizie - non sono coinvolti direttamente nella realizzazione delle attività e quindi sono, di fatto, poco interessati al loro rapido avvio.
- b) I mutamenti istituzionali in corso tanto in Salvador come in Italia, che hanno comportato ulteriori passaggi tra entità in fase di transizione, con un conseguente aumento dei tempi necessari (il trasferimento delle procedure e delle responsabilità a nuovi soggetti ha richiesto infatti anche il passaggio delle conoscenze relative all'identificazione e al senso dell'iniziativa, un'azione per sua natura ancora più lenta del semplice passaggio di competenze).

3.2. L'efficienza del "programma" nell'insieme

Anche considerando l'insieme delle iniziative, l'efficienza resta bassa. Per di più il ricorso a diverse modalità di finanziamento rende difficile un'accumulazione di sapere che possa consentire un miglioramento dell'efficienza delle azioni successive. Inoltre, il ricorso a modalità di finanziamento diverse non sembra essere stato motivato dalle esigenze relative alle attività previste, ma semplicemente dalla presenza di "opportunità" e occasioni. La prima iniziativa, in particolare, avrebbe potuto essere realizzata probabilmente in modo più semplice ed efficiente se fosse stata finanziata come "art. 15" o come "contributo alle iniziative delle ONG nei paesi partner" (ma questo avrebbe richiesto di partecipare a una procedura competitiva dagli esiti incerti).

Altri due fattori appaiono importanti nel permanere, durante un periodo di oltre 10 anni, di una situazione di scarsa efficienza:

- **L'assenza di un'unità di gestione "esterna" o permanente e relativamente autonoma dal MINED** (quindi non soggetta ai cambiamenti di struttura dello stesso), che non ha consentito di mantenere un medesimo approccio alla gestione delle attività e non ha reso possibile, infatti, promuovere un'accumulazione di conoscenze riguardanti l'oggetto delle attività realizzate, né creare una effettiva memoria istituzionale circa le modalità di gestione delle risorse della Cooperazione Italiana.
- **L'assenza di un sistema di monitoraggio efficace nel MINED e di un meccanismo di accompagnamento permanente e formalizzato da parte della Cooperazione Italiana:** nel periodo considerato – tanto nell'amministrazione italiana quanto in quella salvadoregna - le iniziative sono state gestite non solo da persone diverse, ma da diversi uffici e secondo approcci e modalità diversi. Sia informatori qualificati locali, sia informatori qualificati intervistati in Italia hanno messo in evidenza, per esempio, come l'accompagnamento delle iniziative fosse stato negletto in alcuni periodi, per essere poi ripreso con entusiasmo in altri.

4. Sostenibilità

4.1. La sostenibilità delle singole iniziative

L'iniziativa "sostegno alla promozione e allo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador"

L'iniziativa "sostegno alla promozione e allo sviluppo della scuola inclusiva in Salvador" è stata finanziata come "attività di formazione". Le uniche attività previste nel documento di finanziamento che avrebbero potuto contribuire alla "sostenibilità" dell'iniziativa e i suoi risultati erano quelle comprese **nell'attività 1.7: creazione di un comitato tecnico-scientifico per la definizione di un curriculum formativo universitario sulla pedagogia speciale**, vale a dire:

- la costituzione di un "Comitato tecnico-scientifico" (composto dai rappresentanti del MINED, della Università di Bologna, di Educaid e di alcune università salvadoregne);
- la realizzazione di un workshop per l'elaborazione di una proposta di curriculum formativo da proporre al MINED.

Rispetto alla creazione dell'osservatorio sulla scuola inclusiva (legato al risultato atteso 2) non è stata prevista nessuna attività orientata a costruire condizioni effettive di continuità, se non la formazione di funzionari e personale locale.

La mancanza di misure specifiche connesse alla sostenibilità dei singoli risultati ha nei fatti comportato che questi, dopo la conclusione del progetto, non siano continuati.

Tuttavia, proprio grazie alla costituzione del comitato tecnico-scientifico e alla creazione di vincoli tra Educaid/Università di Bologna da un lato e il MINED dall'altro, il risultato in termini di **sostenibilità dell'iniziativa è stato particolarmente alto**: non soltanto il MINED ha deciso di richiedere all'Italia di sostenere una seconda iniziativa riguardante l'educazione inclusiva, ma – soprattutto – **il governo salvadoregno ha fatto dell'approccio dell'educazione inclusiva il perno intorno al quale è stata definita l'intera riforma del sistema educativo nazionale, sia per quanto riguarda la scuola primaria, sia per quanto riguarda la scuola secondaria.**

L'iniziativa "Appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale"

Anche nell'ambito della seconda iniziativa, la sostenibilità non sembra da valutare tanto rispetto alle singole attività realizzate (per le quali comunque – almeno per la parte pedagogica – è possibile individuare due importanti fattori di sostenibilità, vale a dire: l'istituzionalizzazione del profilo professionale e formativo del DAI e l'istituzione di attività di formazione sulla scuola inclusiva a tempo pieno presso le due principali università locali – la Universidad Centro-Americana e la Universidad de San Salvador), quanto rispetto alla politica del governo e alla decisione di impernare la riforma del sistema scolastico sull'approccio della scuola inclusiva.

Gli elementi di forza e di debolezza della sostenibilità dell'iniziativa dovrebbero essere valutati rispetto alla riforma, piuttosto che rispetto alle semplici attività previste nell'iniziativa sostenuta dalla Cooperazione Italiana. A questo proposito possono essere messi in evidenza alcuni elementi emergenti:

- a) il governo del Salvador è stato in grado di mobilitare altre risorse internazionali a sostegno della riforma e del miglioramento della qualità del sistema educativo nazionale, come – tra le altre – quelle dalla Banca Mondiale (programma sul miglioramento della qualità della formazione, con un finanziamento di 60 milioni di USD), della cooperazione e del governo USA (Programa FOLIMENIO II, che prevede il coinvolgimento di 344 centri educativi nelle zone costiere) e della Banca Interamericana di Sviluppo, che è attualmente coinvolta nella formulazione di una iniziativa sul sistema scolastico.
- b) Risorse private nazionali sono state mobilitate in appoggio al programma della "scuola inclusiva" (per esempio, nel biennio 2009 – 2010, la FEPADE – Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo – ha sostenuto le attività d'introduzione della scuola inclusiva a tempo pieno in 630 centri scolastici, coinvolgendo 711 direttori; 5311 maestri; 1236 alunni e le loro famiglie e 400 assessori tecnico-pedagogici - ATP del MINED³³).
- c) Il governo ha vincolato l'adozione della "scuola inclusiva" alla adozione della modalità del "tempo pieno", ma non sembra in grado di sostenere finanziariamente le scuole nel mantenimento di tale modalità organizzativa (nei fatti, dopo un breve periodo in cui le scuole hanno avuto i trasferimenti finanziari necessari al mantenimento delle mense scolastiche, queste hanno dovuto essere chiuse nella maggior parte dei centri scolastici per mancanza di risorse finanziarie) e non sembra al momento aver attivato meccanismi alternativi di finanziamento. Meccanismi alternativi di finanziamento non sono neanche però stati considerati nelle attività previste nell'ambito dell'intervento sostenuto dalla Cooperazione Italiana, lì dove sarebbe stato possibile contribuire a creare le condizioni per l'ottenimento di risorse da altri soggetti presenti sul territorio locale). E' interessante notare, a questo proposito, che meno del 50% dei docenti intervistati nel corso della valutazione ha osservato un aumento delle relazioni tra la scuola e altri soggetti locali (rispetto a quasi il 90% che ha notato una maggiore collaborazione con i genitori) e ben il 12% ha osservato che negli ultimi tre anni si è addirittura prodotto un decremento della collaborazione con i soggetti locali (Amministrazioni locali e altri soggetti privati e della società civile).
- d) Altri modelli di "scuola inclusiva" sono stati sperimentati nel corso dell'iniziativa, attraverso l'introduzione di nuovi strumenti didattici nell'ambito dei corsi principali (lingua, matematica, scienze naturali e scienze sociali) oltre che nell'ambito di attività "fuori-curricolo", praticate soprattutto nel pomeriggio. Inoltre, in connessione con l'iniziativa il MINED ha prodotto numerosi materiali funzionali all'adozione delle nuove metodologie della scuola inclusiva, destinati soprattutto ai docenti, che presentano una pluralità di possibilità. Considerando anche il fatto che l'iniziativa ha ancora una durata prevista di quasi due anni, esiste quindi, nel corso delle nuove attività, la possibilità di aumentare le risorse dedicate all'introduzione di modalità di "scuola inclusiva" meno dipendenti dal tempo pieno inteso come "prolungamento dell'orario scolastico".

L'iniziativa "Rafforzamento dell'offerta formativa di livello medio-superiore .."

Per quanto riguarda la terza iniziativa, come per la seconda, la sostenibilità è vincolata alla capacità del governo di farsi carico delle azioni intraprese sul lungo termine. Anche in questo caso è da mettere in evidenza il fatto che

³³ http://fepade.org.sv/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=279

il governo ha già messo in atto azioni di rafforzamento dell'istruzione tecnica e di livello medio-superiore e ha mobilitato già ulteriori risorse.

Il finanziamento italiano tende quindi essenzialmente ad essere complementare agli altri. Il principale rischio da menzionare in questo contesto riguarda il mantenimento di una distinzione dell'iniziativa della Cooperazione Italiana rispetto a quelle di altri soggetti o del MINED in quanto tale. Questo problema si è, in effetti, già riscontrato nel contesto della "seconda iniziativa" in cui la presenza e il contributo "italiano" essenzialmente consistono nel "coinvolgimento di Educaid" (le modalità di tale coinvolgimento sono attualmente l'oggetto di una riflessione strategica del MINED, che sta avviando una valutazione dell'attività di assistenza tecnica e intende ridefinirne la strategia).

Un elemento critico rispetto alla sostenibilità dell'iniziativa è rappresentato dal lungo tempo trascorso tra il momento della formulazione dell'iniziativa stessa e il momento in cui essa sarà avviata. Le politiche governative rispetto alle quali è stata inizialmente valutata la fattibilità e la sostenibilità dell'iniziativa erano infatti relative al periodo 2009 – 2014 e non c'è stato un aggiornamento del documento di progetto successivo alla decisione di finanziamento assunta nel 2012. A quattro anni di distanza e terminato il periodo di programmazione di riferimento potrebbero prodursi cambiamenti nelle politiche che influiscono anche sulla sostenibilità delle azioni. Alcuni elementi però in questo contesto appaiono confortanti:

- a) Il fatto che l'iniziativa sia basata su un credito e che quindi il governo salvadoregno richiedendo l'esborso dei finanziamenti di fatto "confermerà" il suo interesse nelle azioni previste;
- b) Il fatto che le autorità salvadoregne consultate nel corso della valutazione hanno confermato l'interesse e l'impegno del governo nella promozione della scuola inclusiva a tempo pieno al livello dell'educazione media-superiore e il loro interesse per l'introduzione e/o il miglioramento della formazione professionale nella scuola pubblica;
- c) Il fatto che siano presenti iniziative di altri soggetti (sia donatori, sia soggetti privati, come la già menzionata FEPADE) sulle stesse linee di sviluppo dell'educazione professionale.

4.2. La sostenibilità del "programma" nell'insieme

Come si è osservato in relazione agli altri criteri di valutazione, anche per quanto riguarda la sostenibilità guardare le tre iniziative come un insieme tende a produrre un effetto di innalzamento del livello. Infatti, da un lato le tre iniziative costituiscono di per sé un processo in cui l'iniziativa successiva diventa un fattore di sostenibilità di quelle precedenti e, dall'altro, le iniziative nel loro insieme risultano in un continuo e crescente coinvolgimento del governo locale, che è via via passato dall'essere un "beneficiario" dell'attività di introduzione della educazione inclusiva a tempo pieno all'esserne un promotore attivo e che impegna le proprie risorse.

Anche in questo ambito restano ovviamente aperte le questioni relative alla capacità del governo del Salvador di sostenere il processo nel lungo termine, ma possono essere rilevati alcuni elementi positivi per la sostenibilità:

- a) Nel periodo in cui le iniziative si sono succedute si sono mobilitati altri soggetti a fianco dell'amministrazione pubblica, al livello locale e nazionale e al livello internazionale;
- b) L'educazione inclusiva a tempo pieno è diventata un elemento integrante dell'azione ordinaria dell'azione pubblica: non è una scelta temporanea o una possibilità connessa alle opportunità emergenti, ma è la politica principale relativa all'educazione e rispetto ad essa il governo si fa promotore della mobilitazione di risorse finanziarie interne e esterne;
- c) L'educazione inclusiva a tempo pieno è divenuta un obiettivo condiviso tra tutti i soggetti coinvolti nella promozione dell'educazione in Salvador. Sia per la Banca Mondiale, sia per l'USAID questo termine è un sinonimo di "miglioramento della qualità", mentre nel caso della Università di Bologna esso è stato utilizzato facendo riferimento a un approccio specifico e a specifici strumenti didattici. Tutti però sono orientati a sostenerlo.

5. Impatto

La valutazione dell'impatto in un caso come quello delle tre iniziative considerate è particolarmente difficile. Non soltanto le iniziative sono inserite in un contesto complesso, sul quale incidono una pluralità di fattori e rispetto

al quale è difficile individuare delle “situazioni di confronto”, ma nel caso specifico delle tre iniziative considerate si deve tener conto:

- a) della **mancaza di un “dato di partenza”**: non è stata definita alcuna linea di base all’avvio delle iniziative e gli stessi dati riportati nei documenti di progetto sono poco significativi rispetto alle iniziative ed erano, in alcuni casi, poco aggiornati al momento in cui sono stati inseriti in tali documenti e obsoleti al momento dell’avvio delle iniziative (si tratta per esempio, anche per la prima iniziativa considerata di dati relativi agli anni precedenti il 2006);
- b) della **mancaza di dati consolidati e validi recenti**: non esiste un vero monitoraggio relativo a quanto è accaduto nelle scuole coinvolte nel progetto ed esistono pochi dati al livello nazionale riguardanti i processi considerati; i dati disponibili presso il MINED, presso la Cooperazione Italiana e presso i soggetti coinvolti riguardano soltanto le attività realizzate e il numero di beneficiari diretti (vale a dire il numero di docenti coinvolti);
- c) **nello stesso periodo sono state attuate in Salvador numerose iniziative con le stesse finalità di quelle sostenute dalla Cooperazione Italiana e a volte di dimensioni assai maggiori** (si veda per esempio un progetto della FEPADE, che ha coinvolto 630 centri scolastici, oltre 10 volte più di quelli coinvolti direttamente e indirettamente dalle iniziative prese in esame in questa valutazione). Separare gli impatti sul territorio e sul sistema educativo delle diverse iniziative – che per di più hanno caratteristiche simili - è quindi di fatto impossibile con un livello di attendibilità adeguato.

5.1. L’impatto delle singole iniziative

L’iniziativa “sostegno alla promozione e allo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador”

Considerati gli ostacoli menzionati sopra, gli impatti che possono essere attribuiti alla prima iniziativa sono soprattutto:

- a) l’introduzione in Salvador del concetto e del modello di “Educazione inclusiva” e l’adozione di tale concetto dal MINED, che ne ha fatto una base per l’elaborazione delle sue politiche;
- b) la formulazione di un insieme di strumenti pedagogici connessi al modello stesso (e quindi lo sviluppo di una pluralità di opzioni “possibili”);
- c) la formulazione di un insieme di strumenti per la formazione dei docenti e degli altri soggetti coinvolti nella gestione dei processi formativi (in particolare la formalizzazione del “corso per i docenti di appoggio”).

L’impatto quindi è stato di duplice carattere:

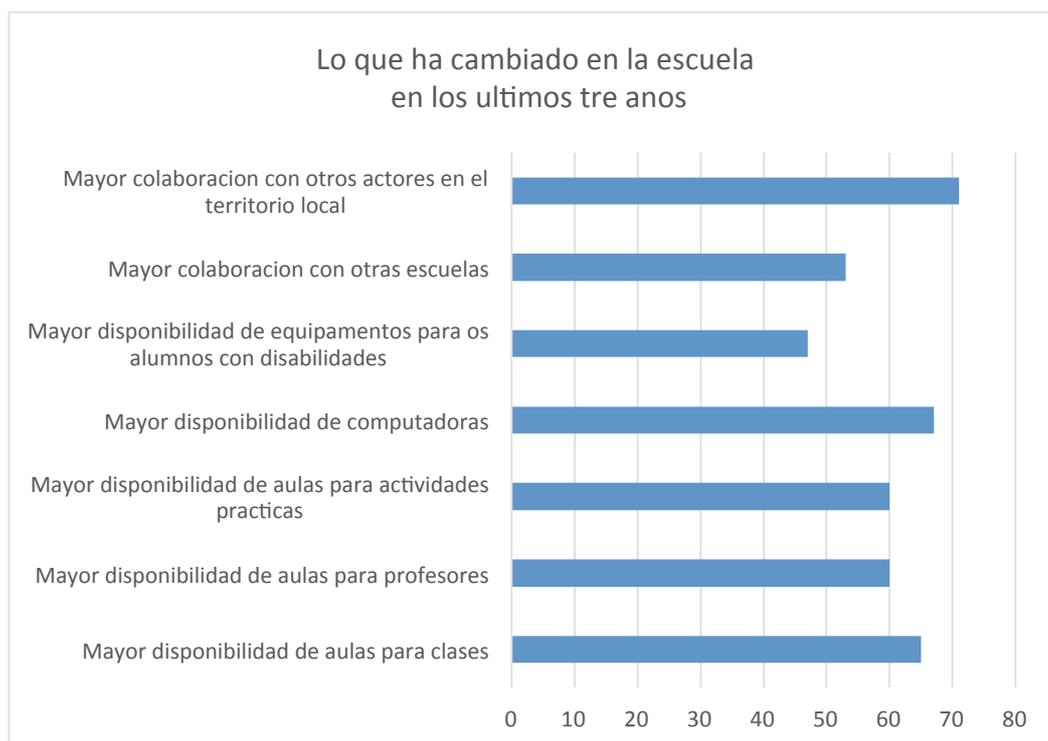
- da un lato di carattere **politico e culturale** (vale a dire la determinazione del modello che ha guidato la riforma del sistema educativo nazionale e la diffusione di un approccio all’educazione fondato sull’inclusione sociale, invece che su quello dell’assistenza e dell’integrazione degli alunni con difficoltà in sistemi di educazione speciale);
- dall’altro – in modo meno diretto – di **carattere economico**, vale a dire la mobilitazione delle risorse di un grande numero di altri soggetti in appoggio all’introduzione dell’educazione inclusiva (FEPADE, USAID, Banca Mondiale, Fomilenio II, ecc.);
- un impatto diretto al livello locale nel miglioramento delle condizioni e delle modalità di insegnamento nelle scuole direttamente coinvolte nelle attività e (come si vedrà nel paragrafo seguente) nella partecipazione attiva degli alunni all’attività didattica.

Un ulteriore impatto si è prodotto al di fuori del Salvador e consiste nella identificazione di elementi importanti per la formulazione delle **linee guida della Cooperazione Italiana sull’Educazione inclusiva**.

L’iniziativa “Appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale”

In relazione all’iniziativa di appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale, al di là del consolidamento degli impatti generali dell’iniziativa precedente sul sistema educativo, è possibile osservare i principali impatti al livello locale a partire dai cambiamenti riconosciuti dai docenti intervistati all’interno di un campione di scuole:

Cambiamenti osservati dagli insegnanti in relazione alle loro scuole



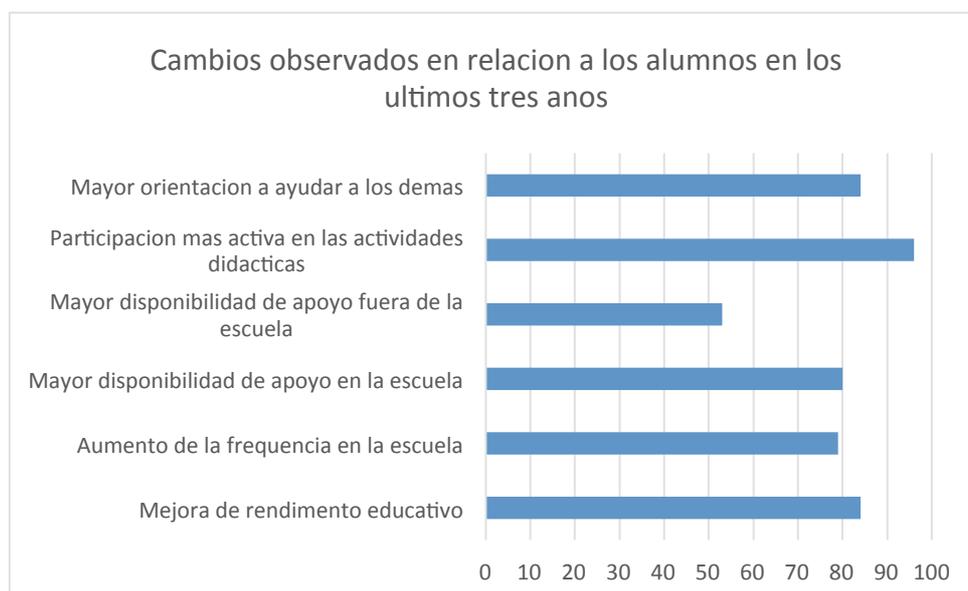
Gli impatti sulle scuole coinvolte nell'iniziativa appaiono quindi piuttosto pervasivi e ben al di là di quelli che potrebbero essere riconosciuti come effetti diretti della formazione dei docenti e del loro accompagnamento nella sperimentazione di nuove metodologie didattiche. Essi infatti comprendono:

- una crescita della disponibilità di spazi e delle attrezzature (ancora prima che siano state realizzate le opere oggetto delle iniziative);
- un aumento della disponibilità di attrezzature per gli alunni con disabilità (in quasi la metà dei casi).

Un impatto ha riguardato anche l'attività professionale dei docenti, che come si è già preso in esame, in oltre l'80 % dei casi hanno adottato nuovi strumenti didattici e in più del 40 % hanno adottato nuovi programmi.

Ulteriori impatti sono stati osservati, dai docenti, in relazione ai loro alunni, nel modo seguente:

Cambiamenti osservati dagli insegnanti in relazione agli alunni



Gli impatti più evidenti sono nel miglioramento della partecipazione attiva alla didattica e del rendimento educativo (oltre 80% dei docenti intervistati), seguito da vicino dalla maggiore disponibilità di sostegno all'interno della scuola (per l'80 % dei docenti - a prova del fatto che i laboratori di teatro, inglese, musica, attività manuali non sono percepiti semplicemente come "attività extracurricolari", ma piuttosto come elementi del "modello educativo"). Un impatto molto significativo sembra emergere anche rispetto alle attitudini che gli alunni presentano nelle relazioni reciproche: circa l'80 % dei docenti mette in evidenza la crescita dell'orientamento ad "aiutarsi a vicenda".

Un po' inferiore – ma comunque significativo – appare l'aumento della disponibilità di sostegno all'esterno della scuola (per circa il 50% dei docenti). In effetti è difficile connettere questo mutamento alle azioni dell'iniziativa, che si sono concentrate all'interno della scuola. Più verosimile è il fatto che le scuole coinvolte nell'intervento siano coinvolte anche in un più ampio processo di miglioramento della qualità che prevede anche l'aumento della collaborazione con soggetti esterni (in coerenza con uno degli orientamenti principali della politica di riforma).

Un ulteriore elemento che si può mettere in evidenza rispetto all'impatto sembra essere relativo alla costruzione di un ambiente scolastico "armonioso", in cui il livello dei conflitti tende a diminuire. Infatti, come si può osservare nella tabella seguente, nonostante il fatto che nelle scuole salvadoregne le situazioni di conflitto non siano infrequenti (anzi, sono numerosi i casi in cui si sono registrate addirittura situazioni di insicurezza per i docenti, che subiscono minacce da parte di soggetti esterni) i docenti intervistati hanno mostrato un livello di soddisfazione per lo più alto o molto alto rispetto alla propria situazione.

Livelli di soddisfazione degli insegnanti

	Molto alto	Alto	Medio	Basso	Molto basso
Situazione dei professori	33 %	40 %	17 %	4 %	6 %
Collaborazione tra professori	34 %	50 %	11 %	3 %	2 %
Collaborazione tra professori e direttori	40 %	42 %	11 %	3 %	4 %
Collaborazione con i genitori	25 %	43 %	28 %	3 %	3 %
Collaborazione con altri attori	20 %	44 %	20 %	13 %	3 %
Attività di formazione	29 %	41 %	19 %	6 %	5 %
Risultati degli alunni	21 %	54 %	20 %	2 %	3 %

L'iniziativa "Rafforzamento dell'offerta formativa di livello medio-superiore .."

Ovviamente, per quanto riguarda la terza iniziativa appare del tutto improprio parlare di "impatto", tuttavia potrebbe essere rilevante guardare alle aspettative esistenti come a un "primo impatto". Sulla base delle interviste con informatori qualificati e della consultazione dei diversi soggetti coinvolti nelle attività dei centri scolastici non sembra possibile rilevare una aspettativa rispetto all'iniziativa. Diversi elementi potrebbero contribuire a mantenere il livello di aspettativa basso, nonostante le dimensioni che essa dovrebbe avere:

- il fatto che non sia ancora diffusa l'informazione circa il suo avvio;
- il lungo tempo passato dall'identificazione e la formulazione dell'iniziativa: chi è stato coinvolto nel processo di identificazione e formulazione in alcuni casi ha cambiato la sua funzione nel MINED e in ogni caso non si sa quando effettivamente le risorse saranno disponibili e quando inizieranno le attività;
- il fatto che contemporaneamente siano in corso iniziative analoghe, orientate a rafforzare l'offerta formativa di livello medio-superiore e a rafforzare la formazione professionale, così che l'iniziativa sostenuta dalla Cooperazione Italiana tende ad essere percepita con difficoltà, come distinta dalle altre.

5.2. L'impatto del "programma" nell'insieme

Considerando le tre iniziative assieme, si può ancora meglio mettere in evidenza la presenza di un impatto sulle politiche e la "cultura educativa". Al di là degli impatti che le singole azioni realizzate hanno comportato al livello locale – e che considerate le difficoltà a cui si è fatto cenno all'inizio del paragrafo sono difficilmente distinguibili da quelle di altri interventi, sia nel settore educativo, sia in altri settori – il principale e più importante impatto riguarda l'introduzione del modello della scuola inclusiva e la sua adozione da parte del MINED (e più in generale del governo salvadoregno).

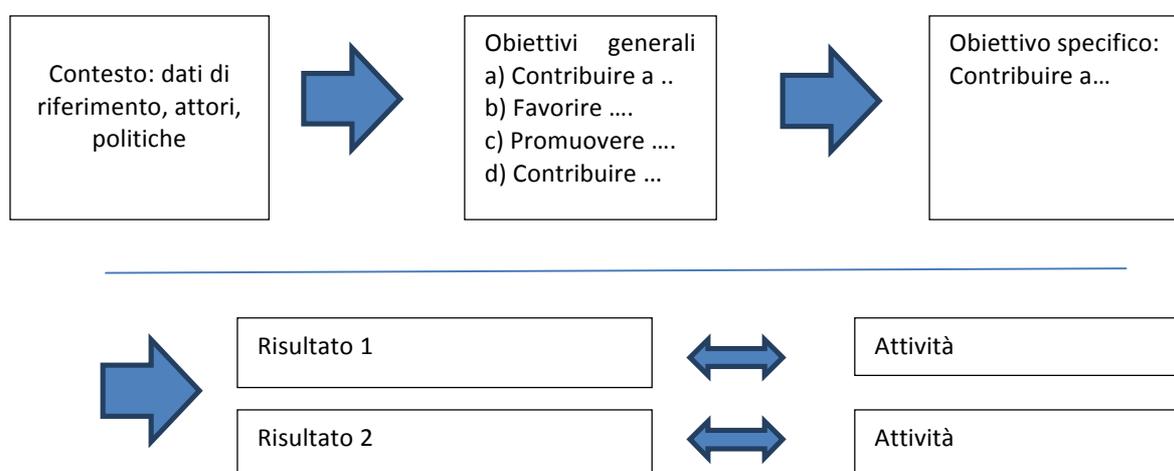
Come si è già accennato, la terza iniziativa – apparentemente in discontinuità con le prime due – rappresenta in questo contesto una vera e propria occasione di “inveramento”. Gli elementi identificati nel contesto degli “obiettivi generali” rispetto alle prime due iniziative (es. scarsa partecipazione al mercato del lavoro dei giovani, violenza e coinvolgimento dei giovani nelle maras, esclusione sociale diffusa, ecc.) possono effettivamente essere oggetto d’influenza soltanto se alle iniziative sulla scuola primaria segue un’iniziativa su quella secondaria. I processi che si sono generati attraverso le prime due iniziative, infatti, sono soprattutto “dentro” i centri scolastici, mentre quelli che potrebbe generare la terza iniziativa comportano necessariamente un “impatto esterno”, nell’ambiente locale delle scuole, oltre che nelle politiche.

Senza considerare le tre iniziative nell’insieme, inoltre, lo stesso cambiamento politico che si è prodotto in Salvador rischia di dover essere considerato monco: si sarebbero prodotti cambiamenti soltanto ai livelli iniziali del processo educativo, senza aver indotto cambiamenti in quelli successivi e quindi senza aver indotto cambiamenti nell’inclusione sociale ed economica a lungo termine per i minori coinvolti.

6. Qualità della progettazione

La formulazione dei progetti delle tre iniziative, come si vedrà, costituisce una delle loro debolezze principali. Tuttavia, tale debolezza appare in gran parte legata alle modalità di progettazione in uso – al tempo della formulazione delle iniziative – presso la DGCS. In effetti, nel periodo in cui sono stati formulati i progetti considerati, era presente una tendenza diffusa a utilizzare uno schema di progetto nel quale la logica dell’intervento era di fatto spezzata: da un lato si consideravano le “condizioni del contesto” e si formulavano gli obiettivi generali e – in modo più o meno conseguente – l’obiettivo specifico e, dall’altro, in modo di fatto autonomo si identificavano i risultati e le attività. I risultati stessi tuttavia erano identificati in rapporto con le attività piuttosto che in rapporto con l’obiettivo specifico.

Di seguito si presenta schematicamente il modello di progettazione che è stato utilizzato nelle tre iniziative e ne ha determinato le debolezze.



In uno schema siffatto emergono alcuni problemi: a) la descrizione del contesto facilmente risulta priva di connessioni con la determinazione dell’iniziativa nella sua concretezza e con la determinazione della logica dell’iniziativa stessa; b) la definizione degli obiettivi generali avviene a un livello di astrattezza elevato (più o meno legato al contesto e alle politiche definite); c) la definizione dell’obiettivo specifico avviene attraverso una “reductio ad unum” degli obiettivi generali, che – necessariamente – invece di ridurre il grado di astrattezza lo aumenta (infatti un solo obiettivo per “contenerne” una pluralità dovrà essere più ampio e più astratto di ognuno di essi e anche potenzialmente della loro somma); oppure – producendo ulteriori problemi – una scelta sommaria di uno o più di tali obiettivi; d) in relazione a un obiettivo così astratto non è possibile identificare “risultati” logicamente connessi; tali risultati, quindi, sono definiti in relazione alle attività identificate, spesso semplicemente traducendo il “prodotto” di una attività o di un insieme di attività in un risultato, a volte descritto in modo astratto, a volte in modo concreto (ma sempre quando si guardano gli indicatori del quadro logico, completamente riducibile alle attività).

Di fatto si produce uno iato tra la logica degli obiettivi e la logica dei risultati e delle attività. Iato che difficilmente è colmato dalla descrizione della “metodologia” o della “strategia”, spesso riguardante più il modo in cui le attività saranno svolte che il modo in cui l’iniziativa nel suo insieme conseguirà gli obiettivi.

Non è un caso che adottando uno schema di progettazione di questo genere, gli indicatori riferiti al conseguimento dell’obiettivo specifico e dei risultati attesi si identifichino con il prodotto diretto dell’attività.

Il rischio è quello di produrre, invece che un modello (o una rappresentazione) delle trasformazioni della realtà che l’iniziativa intende indurre, uno schema tautologico, nel quale i risultati si conseguono necessariamente se si realizzano le attività previste. Uno schema del genere, in effetti, rende impossibile modificare un’iniziativa sulla base degli eventi e dei processi che essa “incontra” e rende inutile il monitoraggio dei processi in atto, visto che ciò che interessa è soltanto la “prestazione di servizi o la realizzazione di opere”. Questo è in effetti, come si è visto nei paragrafi precedenti, esattamente quello che è accaduto in relazione alle iniziative valutate: non sono state prodotte informazioni circa le trasformazioni nella realtà delle scuole coinvolte, ma sono state prodotte informazioni circa le “azioni svolte” e i loro beneficiari diretti.

6.1. La progettazione delle singole iniziative

L’iniziativa “sostegno alla promozione e allo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador”

Come si è accennato la progettazione dell’iniziativa “sostegno alla promozione e allo sviluppo della scuola inclusiva” è uno dei fattori di debolezza dell’iniziativa stessa. In particolare, nel documento di progetto/richiesta di finanziamento:

- Il **contesto** è definito in modo molto generale, senza offrire informazioni relative alle realtà effettivamente coinvolte nell’iniziativa. Inoltre, i dati presentati fanno riferimento all’intero sistema educativo e a un periodo piuttosto lontano da quello in cui l’iniziativa è stata attuata (i dati più recenti sono del 2006 e fanno riferimento alla copertura del sistema formativo nel suo insieme; non si sa nulla delle realtà specifiche nelle quali l’iniziativa sarà realizzata). Nella definizione del contesto si inseriscono inoltre numerose informazioni che non sono state utilizzate nella identificazione e formulazione delle azioni (come per esempio quelle relative alla distribuzione territoriale delle scuole o ai tassi di scolarità o ancora alle caratteristiche economiche del paese).
- L’identificazione degli enti realizzatori e delle loro controparti è inserito nel contesto: non si definisce quindi “perché” tali soggetti sono coinvolti e in che modo (alcuni tra questi soggetti peraltro non saranno poi effettivamente coinvolti nelle attività svolte, come in particolare i servizi sanitari e il CONAIPD).
- Una prima definizione degli **obiettivi** è determinata nella descrizione dell’oggetto dell’intervento, il quale inoltre precede la definizione dei “problemi da affrontare”, ancora all’interno della determinazione del contesto.
- La strategia – definita all’interno del paragrafo relativo al contesto - e il quadro di riferimento metodologico sono definiti prima di fissare gli obiettivi: di fatto, alcuni elementi considerati essenziali nella strategia dell’intervento come “l’osservatorio nazionale sulla dispersione scolastica e sulle buone prassi di inclusione educativa” si perdono nella definizione delle attività e degli obiettivi.
- La definizione dei beneficiari non avviene in funzione dei problemi identificati o delle strategie: il paragrafo concernente i beneficiari offre ulteriori elementi informativi, funzionali alla definizione del contesto dell’intervento.
- **L’obiettivo specifico è più ampio e più astratto degli obiettivi generali**; come prevedibile né per l’uno né per gli altri si adotta una definizione che possa essere oggetto di valutazione e possa tradursi in “indicatori verificabili”.
- **I risultati sono esattamente corrispondenti alle attività e non riguardano mutamenti della realtà ma la “realizzazione delle attività stesse”** (es. “definiti e sperimentati i percorsi formativi” - “workshop per analizzare ipotesi curriculari proposte da UNIBO e definire un’ipotesi di curricula” + “ricerca azione per definire un percorso formativo”... **come si è detto questo meccanismo tende ad auto-realizzarsi** (se si realizzano le attività si conseguono i risultati).
- Le **condizioni esterne e i rischi** sono stati definiti in modo sconnesso dalla effettiva possibilità di conseguire gli obiettivi, essenzialmente sono stati identificati nell’emergere di condizioni politiche che

potessero ostacolare la realizzazione delle attività. **Non sono stati identificati tra i rischi quelli che hanno poi effettivamente ostacolato lo svolgersi delle attività.** Tali rischi sarebbero stati totalmente prevedibili, visto che già erano “presenti” al momento della formulazione del progetto (vale a dire la presenza di quadri regolativi diversi, che avrebbero richiesto un’armonizzazione).

- Anche i **fattori di sostenibilità** sono definiti in modo generale. Non solo, ma la maggior parte dei fattori individuati non hanno a che vedere con la sostenibilità, ma con la fattibilità (es. l’esistenza di politiche coerenti, gli aspetti socio-culturali, l’uso di tecnologie per realizzare alcune attività, ecc.). **La sostenibilità nei fatti non è considerata un problema** (non si mette in nessun luogo in evidenza il fatto che l’adozione di una metodologia di scuola inclusiva richiede risorse aggiuntive). Inoltre si inserisce tra i fattori di sostenibilità anche la definizione del modo in cui l’iniziativa considererà gli **aspetti ambientali e quelli di genere**: in entrambi i casi non si definiscono strategie specifiche ma si indica semplicemente che le attività formative tratteranno questi temi. In entrambi i casi il risultato è che l’iniziativa non ha generato effetti misurabili o almeno visibili sulle dinamiche ambientali e su quelle di genere.
- Il **piano finanziario** è stato stabilito per un biennio, considerando non soltanto l’apporto “cash” ma anche l’apporto “in kind” sia dell’Università di Bologna, sia del MINED. In nessuno dei due casi si è definito quali siano state le modalità per calcolare tale apporto. In alcuni casi, il calcolo dell’apporto in kind appare piuttosto alto (es. 21.060 euro per l’uso di un server e di un tecnico per la piattaforma di e-learning, a cui se ne aggiungono altri 20.000 cash come apporto dell’università di Bologna e altri 90.000 come contributo della DGCS, su un periodo di 2 anni; il che comporterebbe che **la piattaforma online dell’iniziativa – di cui ormai non c’è nessuna traccia – sia costata 131.000 Euro**).
- Appaiono molto alte le spese di gestione e coordinamento delle attività (76.000 Euro per il coordinamento delle attività di un progetto che in tutto ha un costo di 570.000, pari a oltre il 13% delle spese complessive, a cui sono da aggiungere ulteriori 35.000 euro per la struttura organizzativa in loco, 24.000 per un assistente locale e 43.200 euro per la struttura organizzativa in Italia³⁴) che **ammontano a oltre il 31% del costo totale e a quasi il 45 % dell’intero contributo richiesto alla DGCS**).

Nel documento di progetto (proposta di finanziamento) non si è tenuto conto delle regole e delle leggi a cui i diversi attori sono soggetti (quali, tra le altre quelle relative al sub-appalto, alla contrattazione del personale, ecc.). **La mancata considerazione di tali regole non ha consentito l’impegno dell’intero ammontare finanziario disponibile e ha comportato ritardi e lentezze che hanno appesantito in modo “improduttivo”, quando non controproducente, l’attività dei diversi soggetti coinvolti.**

Infine, ancora in rapporto al piano finanziario, è da notare il fatto che non si stabiliscano regole rispetto alla proprietà dei beni acquisiti.

I difetti della proposta di finanziamento si riflettono nel quadro logico: in **particolare gli indicatori relativi ai risultati corrispondono agli output delle attività**, e ovviamente **mancano totalmente le condizioni relative alla possibilità di conseguire i risultati specifici**. Condizioni sono state invece identificate in rapporto alle attività (azione normalmente non prevista nella formulazione del quadro logico, dove alle attività dovrebbe invece corrispondere il piano finanziario – in questo caso assente). **Date queste premesse non stupisce la mancanza di un sistema di monitoraggio e di valutazione che abbia raccolto dati circa il modo in cui l’intervento ha influito sul contesto nel quale si è inserito.** Le indicazioni relative al monitoraggio e alla valutazione riguardano, infatti, un insieme di documenti da produrre nel corso della realizzazione dell’iniziativa, ma mancano totalmente sia indicazioni relative ai fenomeni e ai processi da monitorare, sia indicazioni relative alle caratteristiche richieste agli esperti delle due missioni di valutazione previste.

L’iniziativa “Appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale”

La struttura della proposta di finanziamento della seconda iniziativa è simile a quella della prima e soffre di difetti simili. Anche in questo caso esiste uno iato tra la determinazione del contesto e la determinazione delle caratteristiche dell’iniziativa. In questo caso gli obiettivi generali e l’obiettivo specifico sono definiti in modo tautologico (per di più con un corto circuito logico): i primi riguardano a) la sperimentazione del modello e b) lo sviluppo di capacità organizzative; il secondo riguarda l’adozione del modello attraverso la formazione (nei fatti corrispondente ad a) e la qualificazione edilizia (corrispondente a b). Attraverso una singolare modalità, gli

³⁴ In modo piuttosto singolare, tali costi in Italia vengono valutati come congrui, tenuto conto del lavoro previo di rilevazione effettuato dal proponente in collaborazione con la controparte locale.

obiettivi generali già comprendono la definizione delle azioni del progetto, e l'obiettivo specifico (che dovrebbe essere uno solo, si sdoppia in due nella formulazione).

Con queste premesse, non stupisce che i risultati attesi siano definiti secondo le componenti (a loro volta definite sulla base della tipologia di attività che le compongono) e non viceversa. E non stupisce neanche che si **individuino ben 7 risultati e ben 38 attività diverse, creando una struttura sicuramente complessa da gestire e difficile da monitorare**. In effetti, è facile osservare che le attività sono definite in modo differente: in alcuni casi si tratta di insiemi complessi di attività e operazioni (per esempio "formazione"), in altri di operazioni più semplici (per esempio "acquisto di materiale").

Altri elementi da notare sono elencati di seguito:

- In relazione all'acquisizione di beni e servizi si identifica la legge di riferimento. Tuttavia, non si verifica in che misura tale legge sia coerente e compatibile con le normative italiane ed europee sulle quali si fonda il finanziamento dell'iniziativa.
- Manca completamente l'analisi dei rischi e delle condizioni.
- Per quanto riguarda gli elementi di sostenibilità ci si limita a fare riferimento al fatto che l'iniziativa è coerente con il Piano di Sviluppo Educativo 2009 – 2014, che fa parte delle priorità del Piano Quinquennale di governo, nonché del fatto che i materiali di sostegno prodotti nel contesto del programma saranno elaborati secondo un "approccio inclusivo" (non si definisce in cosa consista tale approccio) e che tale materiale sarà raccolto attraverso l'Osservatorio sull'inclusione (che come si è visto nei fatti non è stato costituito). Dopo aver offerto alcune indicazioni generali sull'uso delle tecnologie dell'informazione e sulla scelta di intervenire sia in area urbana che rurale (non si spiega però perché questo costituisca un "elemento di sostenibilità" socio-culturale), si specifica che il MINED "considererà nei budget delle scuole selezionate le risorse necessarie per il mantenimento dell'infrastruttura e delle risorse umane"... **Quali siano le strategie attraverso le quali le risorse dovrebbero essere rese disponibili e garantite (e garantite anche al di là della durata dell'iniziativa) non si definisce in alcun modo.**

Nella formulazione del quadro logico si possono individuare diversi problemi:

- a) Si identificano – in modo generico a dire il vero – **gli indicatori relativi agli obiettivi generali**. In realtà se anche gli obiettivi generali fossero conseguiti (cosa non proprio logica per proposizioni astratte) sarebbe molto difficile dimostrare il loro legame con gli "indicatori classici del sistema educativo" e con gli "indicatori sulla qualità dell'apprendimento" raccolti dalle fonti statistiche nazionali e da UNDP, UNICEF, UNESCO, OCSE e Banca Mondiale. Per quanto riguarda gli obiettivi generali si individuano anche delle condizioni (il fatto che il Piano quinquennale del governo sia applicato e che ci sia continuità nella riforma).
- b) Anche per gli obiettivi specifici si individuano degli indicatori, tuttavia essi non sono quantificati. Gli indicatori oggettivamente verificabili sono: la "disponibilità" di una proposta sperimentata (e questo indicatore potrebbe funzionare) e la disponibilità di personale e strutture del MINED (e questo indicatore evidentemente senza parametri quantitativi sarebbe piuttosto difficile da misurare). Le condizioni vengono identificate, ancora una volta essenzialmente nella **volontà politica**.
- c) Passando ai "risultati", gli **indicatori vengono semplicemente definiti facendo riferimento ai "prodotti immediati delle attività**. In alcuni casi, nonostante questo, si evita di determinare parametri di riferimento quantitativi (così si ha un "numero dei partecipanti"; quando questo numero sia considerato adeguato non si sa), o si ha "livello di partecipazione" o "livello di utilizzo", ma senza definire a quali condizioni tale livello sarebbe considerato adeguato. In questo caso, le condizioni sono più significative, ma riguardano eventi e processi che potrebbero essere gestiti attraverso azioni specifiche (es. il livello di interesse dei soggetti coinvolti o il fatto che i docenti continuino a lavorare nel MINED).
- d) Per i risultati relativi alle **infrastrutture** ovviamente identificare gli indicatori è più semplice: essenzialmente si tratta del numero di opere realizzate. Un problema emerge invece quando si definiscono le condizioni: le uniche condizioni definite riguardano la regolarità del trasferimento dei fondi, la disponibilità di fondi di contropartita e il supporto delle istituzioni scolastiche coinvolte. La condizione "effettiva", vale a dire la presenza di un sistema regolativo adeguato alla realizzazione dell'attività nei tempi previsti, non si è neanche immaginata.

L'iniziativa "Rafforzamento dell'offerta formativa di livello medio-superiore"

La proposta di finanziamento relativa alla terza iniziativa è stata formulata seguendo uno schema simile a quello delle altre. Ancora una volta, quindi, emergono problemi relativi al rapporto tra la definizione del contesto e delle strategie da un lato e la determinazione degli obiettivi e delle attività dall'altro.

L'obiettivo specifico è ancora una volta piuttosto generale, ma potrebbe essere ridefinito con la proposizione: "garantire un ampliamento dell'offerta di istruzione tecnica di buon livello qualitativo in 12 dipartimenti, al fine di aumentare la produttività economica complessiva nel paese, combattere la disoccupazione giovanile e modernizzare i settori agricolo e industriale in un'ottica di lotta alla povertà". Sarebbe quindi piuttosto semplice stabilire degli indicatori per valutarne il conseguimento: offerta ampliata; aumento della produttività economica complessiva; diminuzione della disoccupazione; modernizzazione del settore agricolo e del settore industriale; riduzione della povertà.

Sulla base dell'obiettivo sarebbe anche possibile identificare la strategia da adottare: nella proposta di finanziamento però tale strategia è stata definita nelle pagine precedenti (nelle quali è stato in realtà anche già anticipato, in modo meno formalizzato, l'obiettivo del programma).

Una volta definito l'obiettivo vengono immediatamente definite componenti e attività dell'iniziativa, nonché, in subordine ad esse, i risultati attesi. Questi ultimi sono definiti con dei parametri quantitativi e si identificano in alcuni casi con il "prodotto delle attività" (questo non vale per la componente 1: ampliamento dell'offerta educativa, rispetto alla quale però c'è una determinazione molto bassa delle attività: attività 1: definizione dei bisogni di ciascun centro educativo; attività 2: dotazione delle forniture).

In questo caso, rispetto a quello della seconda iniziativa, le attività sono in generale definite in modo meno specifico e determinato (le 4 componenti dell'iniziativa e le 11 attività identificate sono tutte descritte in una sola pagina – per un totale di 36 righe, compresi titoli e citazioni). La genericità nella formulazione delle attività si mantiene nella formulazione del quadro logico dove sono presenti due indicatori per i quali sono definiti parametri quantitativi; tutti gli indicatori sono in ogni caso relativi alla esecuzione delle attività, mentre sono **del tutto assenti indicatori relativi all'obiettivo specifico e ai risultati**.

Un ultimo elemento da mettere in evidenza in relazione alla terza iniziativa è il fatto che il "contributo" italiano in termini di conoscenza e assistenza tecnica è questa volta ridotto a una componente a dono, direttamente eseguita dalla Cooperazione Italiana, e relativa alle missioni di esperti per valutazione, comunicazione e visibilità (tale componente ammonta a 50.000 Euro, nell'ambito di una iniziativa del costo complessivo di circa 15.000.000 di Euro). E' difficile che la cifra stanziata possa essere effettivamente sufficiente a curare la valutazione dell'iniziativa e a svolgere anche attività efficaci di comunicazione.

6.2. La progettazione del "programma" nell'insieme

Anche guardando l'insieme delle iniziative la progettazione appare un fattore di debolezza importante. Nei fatti, le modalità attraverso le quali i progetti sono stati formulati non consentono di far tesoro delle esperienze precedenti. Per di più, mentre nel caso delle prime due iniziative c'era una continuità nei soggetti coinvolti, che consentiva – almeno teoricamente – di mantenere una memoria rispetto agli elementi e ai problemi emersi in precedenza, nel caso della terza questa continuità cessa di esserci (visto che nulla vincola il MINED a Educaid o all'Università di Bologna).

Guardando alle tre iniziative come ad un unico processo emerge una certa irrilevanza della qualità della formulazione dei progetti. Nel caso della terza iniziativa il documento di progetto è estremamente sommario, poco più di una "project idea" o di una "concept note" (se si mettono da parte la parte introduttiva e la parte amministrativa, restano 4 pagine che contengono l'intera descrizione dell'iniziativa, compresa la determinazione degli obiettivi, delle attività, dei beneficiari e della strategia) e quindi ci si può aspettare che i "progetti" reali siano definiti successivamente. Tuttavia, anche nel caso delle due iniziative precedenti di "sostegno alla promozione e sviluppo della scuola inclusiva" e di "appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale", si è assistito in corso d'opera a un insieme di modifiche ai documenti di progetto iniziali che ne hanno radicalmente modificato la struttura e i contenuti.

Questo non sarebbe di per sé un problema: i mutamenti nella realizzazione delle attività e persino i ritardi avvenuti hanno infatti permesso alle iniziative di seguire e di adattarsi meglio ai mutamenti nel sistema educativo locale (sicuramente più lenti di quanto non possano essere le attività previste nel contesto di una iniziativa della durata di 2 o 3 anni); è però un problema quando non si dispone di strumenti adeguati a conoscere i processi in corso e a monitorare i mutamenti. Nei fatti, questo ha comportato, per le iniziative oggetto della valutazione, la possibilità di valutare l'impatto in termini di "politiche pubbliche" (anche se sicuramente si tratta di un impatto "spurio", al quale hanno contribuito anche azioni condotte al di fuori delle iniziative), ma l'impossibilità di valutare effettivamente e in maniera adeguata gli impatti e l'efficacia sul funzionamento effettivo del sistema educativo e sui beneficiari indiretti delle iniziative: minori, famiglie, comunità.

7. Visibilità

7.1. La visibilità delle singole iniziative

L'iniziativa "sostegno alla promozione e allo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador"

Nell'ambito della prima iniziativa la visibilità e la comunicazione sono state promosse attraverso:

- La realizzazione di un **evento finale** (cerimonia conclusiva);
- La produzione e distribuzione di **2.500 brochures** sull'iniziativa (Cooperación e Inclusión Escolar. Proyecto "Apoyo a la Promoción y al Desarrollo de la Escuela Inclusiva en El Salvador") che riporta una fiche circa l'iniziativa medesima e una breve sintesi della proposta della scuola inclusiva (i concetti principali, la dimensione pedagogica, le sfide). Nella brochure sono presenti e ben visibili il simbolo dell'Università di Bologna, il simbolo della Cooperazione Italiana e quello del MINED;
- La produzione e distribuzione di **1.300 manuali sui metodi di didattica inclusiva**;
- La produzione e distribuzione nell'agosto **2014 di un libro dallo stesso titolo della brochure**³⁵, organizzato nelle tre parti che compongono la brochure a cui si è fatto riferimento sopra: (a) il progetto, (b) la proposta dell'Università di Bologna rispetto alla scuola inclusiva, (c) le sfide dell'educazione inclusiva. Il libro contiene anche documentazione fotografica e una bibliografia. Nel libro i simboli del MINED, della Cooperazione Italiana e dell'Università di Bologna si trovano in quarta di copertina;
- La pubblicazione su internet, sul sito di Educaid, di documentazione relativa all'iniziativa nei suoi diversi aspetti.

Nel corso degli incontri svolti in Salvador, tutti gli interlocutori istituzionali del governo salvadoregno hanno dichiarato di conoscere l'iniziativa. Come prevedibile, attraverso i questionari – realizzati però essenzialmente nelle scuole coinvolte nelle iniziative di EITP – si è rilevato che la quasi totalità dei docenti è a conoscenza dell'iniziativa (anche se non necessariamente ne conosce i particolari). Sui 110 docenti intervistati, 1 solo ha dichiarato di non conoscere l'iniziativa.

L'iniziativa "Appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale"

La seconda iniziativa considerata ha sicuramente avuto una grande visibilità come iniziativa del governo. Non solo nelle scuole e nello stesso MINED sono presenti murali, fotografie, cartelli, simboli e scritte riguardanti l'educazione inclusiva a tempo pieno, ma sono anche state realizzate numerose pubblicazioni – in parte reperibili anche attraverso internet - riguardanti tale approccio e comprendenti il logo e il nome del programma del governo. Inoltre, tra il 2012 e il 2013 sono state organizzate due conferenze internazionali.

La stessa cosa non si può sostenere se si considera la visibilità della Cooperazione Italiana. Sebbene i beneficiari diretti dell'iniziativa (vale a dire i docenti che hanno preso parte alle attività di formazione e che hanno beneficiato delle attività di assistenza tecnica di Educaid) siano nella quasi totalità consapevoli del fatto che sia coinvolta la Cooperazione Italiana (almeno nel finanziamento dell'attività della ONG), tale consapevolezza non si è ulteriormente diffusa. Non esistono, infatti, segni all'interno delle scuole, né nel MINED, né sulle pubblicazioni, che rendano evidente che le attività e le opere sono realizzate con il sostegno italiano.

³⁵ Cadin R., Guerra L., Taddei A., Cooperacion e Inclusion Escolar, MINED, Agosto 2014.

Nei documenti prodotti nel contesto del progetto (es. Documento sistematizado sobre las experiencias desarrolladas en cada escuela piloto, Junio 2013; “Observatorio Nacional del Sistema Educativo”, Enero 213) è a volte presente il logo di Educaid o è segnalata Educaid tra gli autori, ma non è menzionata, né rappresentata con il suo logo la Cooperazione Italiana.

Note relative all’iniziativa sono presenti sia sul website della DGCS³⁶, sia su quello di Educaid³⁷: per trovarle è però necessario “cercarle” introducendo tra i termini della ricerca “Cooperazione Italiana” o “Educaid”. Dalla fine del 2015, informazioni sono disponibili inoltre sulla pagina web dell’AICS a San Salvador³⁸.

La scarsa visibilità del contributo italiano è ulteriormente ridotta dalla presenza di iniziative e pubblicazioni di altre agenzie di cooperazione internazionale (come USAID – che già nel 2005 ha pubblicato con il MINED una guida per l’educazione inclusiva che è tuttora reperibile su internet, l’UNICEF – il cui logo è ben visibile sulla copertina del documento del MINED “Política de Educación Inclusiva” del dicembre 2010, e la Banca Mondiale), in cui il coinvolgimento del donatore è particolarmente visibile.

L’iniziativa “Rafforzamento dell’offerta formativa di livello medio-superiore ..”

Per quanto riguarda la terza iniziativa, non è possibile valutare comunicazione e visibilità. Come si è già osservato, nel documento di proposta finanziaria è stata stanziata una cifra a dono che dovrebbe consentire anche la realizzazione di attività per la visibilità dell’iniziativa, tale cifra appare però molto limitata rispetto alle necessità che potrebbero presentarsi a questo proposito (la cifra è infatti di 50.000 euro e dovrebbe anche consentire di finanziare la valutazione esterna. A questo proposito, vale la pena ricordare che, nella proposta di finanziamento relativa all’iniziativa “appoggio alla riforma...” si è previsto un fondo di oltre 46.000 euro per la sola elaborazione di bollettini, manifesti e banner (A.3.6).

7.2. La visibilità del “programma” nell’insieme

Paradossalmente, la visibilità degli interventi sembrerebbe tendere a diminuire progressivamente: da una visibilità soddisfacente durante la prima iniziativa si passa a una visibilità “parziale” nella seconda e alla mancanza di una strategia di visibilità nella terza. In effetti, in nessuna delle iniziative sembra presente una strategia definita relativa alla comunicazione: nella prima iniziativa e nella seconda iniziativa si individuano alcuni strumenti, ma in nessuna si individuano con precisione né i “target”, né gli obiettivi e ancora meno i contenuti delle azioni di comunicazione.

Di conseguenza, la visibilità delle tre iniziative è limitata, mentre molto maggiore è la visibilità del MINED e del programma di introduzione della “Educazione Inclusiva a tempo pieno”: il fatto che anche altri soggetti e altri donatori siano coinvolti in tale programma e che siano a volte portatori di un’idea di “educazione inclusiva” diversa da quella proposta nelle iniziative sostenute dalla Cooperazione Italiana comporta che – come si è verificato nei focus group realizzati – esista una certa confusione in rapporto a ciò che si intende con il termine “educazione inclusiva”.

Certamente alla limitata visibilità delle iniziative come insieme e come “attività strategica” per la Cooperazione Italiana sembra aver contribuito l’attenzione “a fasi alterne” che gli uffici della Cooperazione Italiana hanno prestato alle iniziative. Tale attenzione è stata certamente forte nel periodo iniziale (durante la realizzazione della prima iniziativa) e poi ha subito delle oscillazioni successivamente, per tornare a rafforzarsi recentemente.

³⁶<http://www.ambansalvador.esteri.it/NR/rdonlyres/3917272D-721E-481B-A938-57B14CA410DA/68769/Progetti.pdf> (scheda datata 2013)

³⁷ <http://www.educaid.it/progetti/rafforzando-la-scuola-inclusiva-tempo-pieno-salvador/>

³⁸ www.coopit-acc.org

Capitolo 5 – Conclusioni e raccomandazioni

1. Uno sguardo sintetico

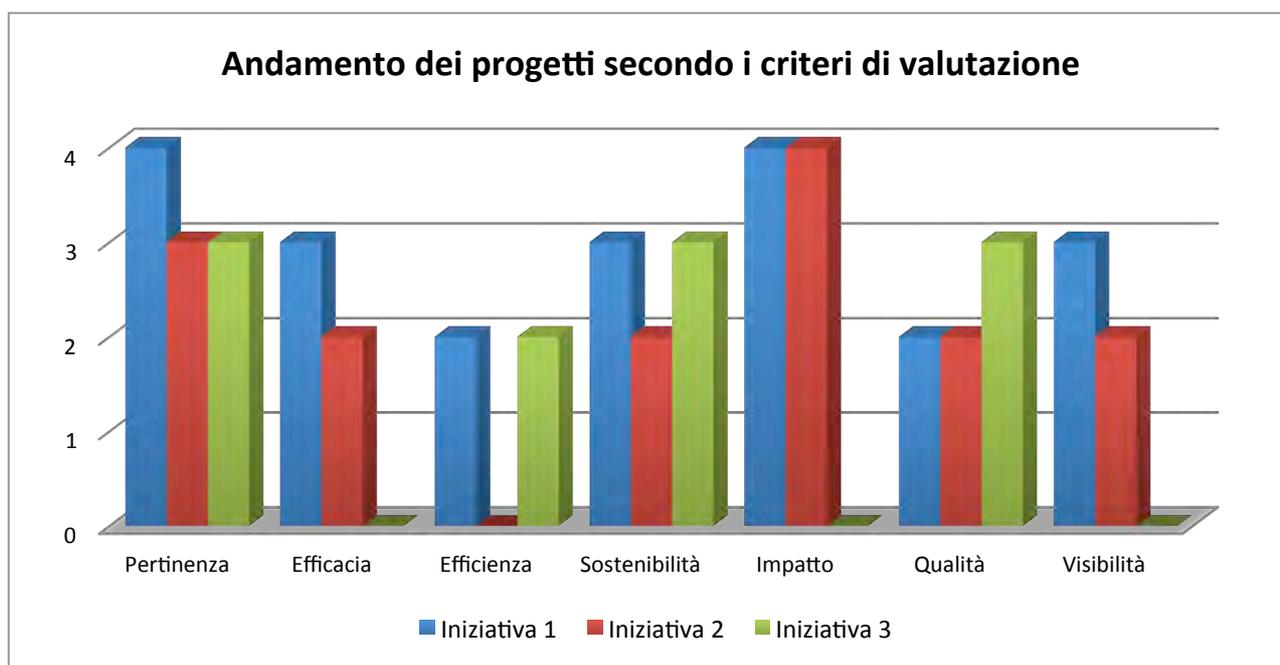
Nel capitolo precedente, sono state analizzate in modo analitico le tre iniziative dal punto di vista della rilevanza, della validità del design del progetto, dell'efficienza, dell'efficacia, della sostenibilità e dell'impatto. Si è presa in considerazione anche la visibilità delle iniziative. Per facilitare la comprensione d'insieme, che permetta di cogliere in modo immediato l'andamento delle iniziative secondo tali criteri è possibile anche un'analisi sintetica. A questo proposito si può fare riferimento a un semplice sistema di indici, che consentano di distinguere 4 livelli di "performance":

- (4) Performance molto soddisfacente;
- (3) Performance in generale soddisfacente: alcuni problemi emergono ma non compromettono l'iniziativa, nel conseguimento dei suoi risultati e obiettivi;
- (2) Performance poco soddisfacente: i problemi esistenti compromettono la riuscita del conseguimento di alcuni risultati e obiettivi dell'iniziativa;
- (1) Performance per nulla soddisfacente: i problemi esistenti compromettono gravemente l'iniziativa.

Utilizzando questi indici, si ottiene il risultato seguente

	Pertinenza	Efficacia	Efficienza	Sostenibilità	Impatto	Qualità del progetto	Visibilità
Iniziativa 1 – Sostegno alla Scuola Inclusiva	4	3	2	3	4	2	3
Iniziativa 2 – Appoggio alla Riforma	3	2	2	2	4	2	2
Iniziativa 3 – Rafforzamento offerta formativa	3	NV	2	3	NV	3	NV

Ancora meglio si può percepire il complessivo andamento dei progetti provando a tracciarne i profili, come nella figura seguente.



Come si vede, le tre iniziative hanno rispetto ai criteri degli andamenti simili:

- una pertinenza soddisfacente;
- una efficacia problematica, anche se con esiti finali relativamente soddisfacenti;
- una efficienza molto problematica, tale da influenzare l'intero andamento delle iniziative;
- una sostenibilità problematica, che ha compromesso in alcuni casi alcune componenti importanti delle iniziative (e comunque fa affidamento a un solo meccanismo di sostenibilità, cosa che di per sé appare rischiosa);
- un impatto soddisfacente (lì dove è valutabile);
- una qualità della progettazione problematica, che è alla base di alcuni dei problemi incontrati;
- livelli di visibilità problematici, anche se variabili.

In sostanza, quello che emerge dalla valutazione è che nonostante livelli molto alti di pertinenza, **le iniziative hanno sofferto di una progettazione carente** (relativa sia alle attività, sia ai meccanismi istituzionali e finanziari) che ne ha avuto effetti spesso problematici. In particolare, vale la pena di sottolineare le principali carenze in fase di progettazione:

- la logica reale del progetto e la determinazione dei risultati attesi (che ha reso difficile accorgersi di alcuni problemi in tempo utile da correggerli);
- l'individuazione degli attori coinvolti (che appare caratterizzata dal mancato coinvolgimento di attori di "supporto", che avrebbero potuto almeno in parte consentire il superamento delle questioni relative alla sostenibilità);
- la mancanza di considerazione delle questioni concrete legate alla implementazione e ai meccanismi istituzionali e legali relativi al trasferimento/utilizzazione delle risorse finanziarie;
- la mancanza di considerazione dei problemi di sostenibilità (come se il coinvolgimento di un'amministrazione pubblica di per sé risolvesse la questione);
- la poca attenzione alla visibilità e la totale mancanza di strategie di comunicazione.

2. Le buone pratiche e le lezioni apprese

Considerando le due prime iniziative è possibile individuare diversi insiemi di pratiche e di lezioni: il primo insieme riguarda l'educazione inclusiva di per sé (vale a dire le numerose pratiche che sono state oggetto di formazione e di sperimentazioni nelle scuole; tali pratiche costituiscono per esempio il contenuto del già menzionato "Documento di sistematizzazione" pubblicato da Educaid nel quadro della sua collaborazione con il MINED). Il secondo insieme riguarda gli interventi nel settore educativo (in questo quadro si potrebbe inserire, a titolo d'esempio, l'utilizzazione di un approccio di ricerca-azione e di un approccio formazione – assistenza tecnica, che hanno caratterizzato rispettivamente la prima e la seconda iniziativa). Il terzo insieme riguarda, infine, il processo di formulazione/realizzazione delle iniziative di cooperazione allo sviluppo.

2.1. Buone pratiche e lezioni apprese relative alla educazione inclusiva

Nel corso della prima e della seconda iniziativa sono state identificate buone pratiche/lezioni apprese relative alla "educazione inclusiva a tempo pieno" che vengono di seguito riportate.

- La necessità di **evitare discontinuità nella prestazione dell'assistenza tecnica**. Le discontinuità producono sia confusione tra i soggetti coinvolti, sia problemi relativi alla programmazione delle attività didattiche e problemi relativi alla rotazione degli insegnanti.
- La necessità di **definire i ruoli dei diversi soggetti coinvolti** nell'introduzione e nella sperimentazione della scuola inclusiva, rendendo chiaro chi ha funzioni di promozione e sviluppo della EITP (vale a dire di modelli metodologici), chi ha funzioni di sostegno pedagogico e chi ha funzioni di identificazione e sviluppo di "pratiche specifiche". Gli assistenti pedagogici ai diversi livelli – nazionale, dipartimentale, di scuola, di programma (come quelli contrattati dalle organizzazioni che prestano assistenza tecnica) rischiano altrimenti di "diffondere" approcci differenti e di entrare in conflitto gli uni con gli altri. In questo ambito si deve anche chiarire la funzione degli assistenti tecnici "esterni al sistema educativo" (come sono ad esempio quelli messi a disposizione da Educaid), che rischiano di entrare in conflitto con gli altri soggetti coinvolti nell'introduzione della scuola inclusiva.

- La necessità di **evitare l'assunzione di posizioni prescrittive** da parte degli assistenti pedagogici nei confronti degli insegnanti. L'azione di assistenza tecnica dovrebbe essere caratterizzata da un orientamento e una posizione di "accompagnamento" e di "sostegno nella riflessione", piuttosto che da orientamenti e posizioni orientati a imporre nuovi approcci.
- La necessità di un'azione di **"connessione" tra le sperimentazioni nelle scuole che lavorano all'interno del medesimo territorio**: la condivisione di conoscenze si è dimostrata, infatti, un fattore fondamentale per sostenere gli sforzi dei singoli docenti e la mobilitazione dei dirigenti scolastici. Gli assistenti tecnici pedagogici possono assumere la funzione di promuovere e facilitare la "connessione" e lo scambio di conoscenze e esperienze.
- La necessità di **coinvolgere attivamente i direttori delle scuole**. Al di là dell'impegno dei docenti, in tutte le scuole in cui l'introduzione del nuovo approccio ha avuto successo si è registrato un forte coinvolgimento e un forte interesse dei direttori. Il coinvolgimento dei direttori è necessario perché la "scuola inclusiva" non è fondata solo sulle attività svolte in classe e sulle metodologie adottate dai singoli docenti, ma sulla costruzione di un ambiente adatto interno alla scuola (tempi, spazi, attività inter-classe, scambio di conoscenze e esperienze tra docenti, ecc.) e sulla costruzione di relazioni con altri soggetti, sia locali, sia al livello nazionale e internazionale (in alcune scuole, ad esempio, un forte impulso alla scuola inclusiva si è ottenuto organizzando scambi di visite e di esperienze con scuole del Costa Rica impegnate in iniziative analoghe).
- La necessità di riconoscere la **centralità dei processi di apprendimento collettivo** e del coinvolgimento dei docenti come "gruppo" e non singolarmente. L'effettiva adozione del nuovo approccio non è possibile attraverso l'azione di un singolo docente, poiché oltre all'adozione di strumenti di relazione tra docente e discente, comprende l'adozione di modalità di lavoro che riguardano l'intero processo di partecipazione all'attività educativa. In questo contesto anche eventuali meccanismi premiali e di incentivo non dovrebbero essere indirizzati ai singoli docenti, ma a "gruppi" di docenti che lavorano assieme e in modo coordinato.
- La necessità di **integrare le specifiche attività della "scuola a tempo pieno" (laboratori, insegnamenti non curricolari, attività sperimentali, ecc.) con le attività curricolari**. Se tale integrazione è assente, la frequenza alle attività pomeridiane si riduce e si riduce anche la loro efficacia come strumenti di "inclusione nel percorso scolastico". L'integrazione riguarda non solo le attività, ma anche i docenti. Come rilevato da Educaid nell'analisi delle esperienze pilota di EITP, in molti casi le scuole fanno ricorso per la realizzazione dei laboratori a docenti contrattati ad hoc (il che risulta anche dai questionari raccolti, nei quali circa il 20% dei docenti dichiarano di aver sperimentato nel contesto dell'EITP un aumento delle loro ore di insegnamento/lavoro, mentre quasi il 90% ha adottato nuovi strumenti didattici). Se non c'è una effettiva integrazione con i docenti interni e con le attività curricolari, l'affidamento delle attività di laboratorio a docenti "esterni", rischia di risultare in una periferizzazione delle attività e in una riduzione della loro influenza (sull'attrattività della scuola, sulla sua capacità di contrastare l'abbandono scolastico, sulla sua capacità di tener conto dei "bisogni educativi" individuali).
- La necessità di **valutare e considerare gli elementi e i fattori di sostegno all'attività didattica, come gli spazi, l'alimentazione e il trasporto**: le esperienze delle scuole hanno messo in evidenza come l'adozione della scuola inclusiva a tempo pieno non dipenda soltanto dallo sviluppo di metodologie e dall'introduzione di nuove attività (come i "laboratori"), ma anche dalla disponibilità di spazi adeguati (nella maggior parte delle scuole mancano gli spazi per la mensa, la cucina, la realizzazione di laboratori, ecc.) e il coinvolgimento di soggetti esterni che possono facilitare la costruzione di condizioni minime di funzionamento della scuola inclusiva (dalle municipalità, alle agenzie di sviluppo locale, alle chiese presenti sul territorio, alle imprese...). Questa necessità, osservata finora nelle scuole primarie, sarà ancora maggiore nelle azioni riguardanti le scuole medie – superiori. In questo ambito si deve mettere in evidenza la **necessità di coordinare azione pedagogica e azione infrastrutturale**: l'azione pedagogica rischia di essere inutile (perché inapplicabile) in assenza di un adeguamento delle infrastrutture. Dall'altra parte, un adeguamento delle infrastrutture senza azione pedagogica o svolto molto tempo prima o molto tempo dopo la realizzazione delle azioni pedagogiche rischia di avere un'utilità limitata nel processo di mutamento delle scuole (nel corso delle visite sul campo, si è osservato che in alcune scuole i dirigenti erano unicamente interessati alle azioni infrastrutturali, che avrebbero comunque consentito l'accesso a nuove risorse e il miglioramento degli spazi disponibili, ma non avevano assunto nessun effettivo impegno nell'introduzione di nuove metodologie e di un approccio inclusivo).

- Una necessità specifica che è emersa chiaramente nelle iniziative, riguarda il rapporto tra scuola inclusiva e tempo pieno e l'esigenza di **identificare modalità che consentano di praticare effettivamente il tempo pieno**. Al di là dell'adozione di metodologie/programmi didattici nuovi, l'adozione di un approccio di scuola inclusiva si è concretizzato spesso nell'avvio di attività di carattere extracurricolare e nel prolungamento del "tempo-scuola" nel pomeriggio. Tuttavia, in assenza di servizi di alimentazione e mense, dell'introduzione di nuove attività e opportunità hanno in numerosi casi potuto usufruire soltanto pochi alunni. Uno strumento di "inclusione" rischia dunque di trasformarsi in uno strumento di "esclusione": gli alunni con maggiori difficoltà – come quelli che non hanno famiglie in grado di garantire un pasto fuori casa – non hanno accesso a opportunità, di fatto, accessibili solo a chi ha maggiori possibilità. È indispensabile, quindi, perché il modello della "scuola inclusiva a tempo pieno" possa funzionare attivare **meccanismi per sostenere l'alimentazione a scuola**. Tali meccanismi non possono realisticamente dipendere dal solo finanziamento del governo, ma devono essere individuati localmente e, quindi, devono diventare oggetto di attività di rafforzamento delle capacità istituzionali delle scuole.
- Una ulteriore necessità osservata durante la valutazione riguarda le relazioni **tra centri scolastici e società civile**. Al di là del contributo che alcune organizzazioni della società civile possono dare al rinnovamento della didattica dal punto di vista metodologico e dell'assistenza tecnica, un ruolo importante può essere giocato dalle organizzazioni di livello locale, comprese quelle più informali, nel sostenere attivamente l'adozione delle innovazioni, nell'offrire opportunità, nell'organizzare le risorse locali a sostegno della scuola inclusiva (si consideri ad esempio che uno degli "impatti" mancati delle iniziative è stato – secondo i docenti intervistati – il miglioramento dell'assistenza e del sostegno agli alunni "fuori della scuola": una funzione che in molti luoghi viene svolta proprio da organizzazioni – anche piccole o piccolissime – della società civile e che è indispensabile se vogliono effettivamente conseguire risultati di riduzione dell'esclusione sociale per i minori).
- La possibilità di utilizzare le **attività "extracurricolari" della scuola inclusiva a tempo pieno come opportunità per il coinvolgimento di soggetti esterni presenti sul territorio locale**. Almeno in una scuola, un ruolo fondamentale nella gestione e nella realizzazione dei laboratori è stato assunto da genitori e artigiani locali, che hanno consentito, inoltre, di risolvere alcuni problemi legati alla mancanza di risorse per pagare insegnanti esterni, consentendo di mantenere la continuità nelle attività di laboratorio. Il coinvolgimento degli attori esterni si è rilevato molto importante anche nelle scuole situate in zone ad elevato rischio (come per esempio quella del Distretto Italia, costruita con il contributo della Cooperazione Italiana dopo il terremoto del 2001): il sostegno dei soggetti esterni tende infatti a produrre una barriera protettiva attorno alle scuole e ai soggetti coinvolti nel loro funzionamento, proteggendole dalle pressioni della criminalità organizzata e delle maras. In questo senso, si dovrebbe considerare il coinvolgimento dei soggetti del territorio locale come una vera e propria necessità e come un elemento del modello di scuola inclusiva di cui non si può fare a meno.

2.2. Buone pratiche e lezioni apprese relative agli interventi nel settore educativo

Il secondo insieme di buone pratiche e lezioni apprese riguarda – come si è accennato – gli interventi di sviluppo nel settore dell'educazione. In questo quadro, infatti, le due iniziative che hanno coinvolto il MINED e l'Università di Bologna hanno consentito di sperimentare con successo la possibilità di utilizzare due strumenti di promozione dell'innovazione:

- **Il primo è costituito dalle metodologie e dall'approccio di "ricerca-azione"**. Piuttosto che introdurre un modello costruito a priori (quindi attuando un mero trasferimento di capacità e conoscenze, attraverso corsi di formazione o la diffusione di manuali pre-definiti) o di adottare un modello di carattere prescrittivo (magari, sostenendo il MINED nella costruzione di norme, regolamenti, programmi, modalità di gestione, ecc. da imporre alle scuole in modo standardizzato), si è sperimentata la possibilità di individuare nelle pratiche "generate localmente" i tratti fondamentali di un insieme di modelli adattati alla scuola salvadoregna. In tale processo di "generazione" della conoscenza i diversi soggetti coinvolti non hanno soltanto assunto il ruolo di "beneficiari" delle azioni, ma quello di attori nell'identificazione e nella valutazione delle pratiche e quindi poi nella loro applicazione. In questo ambito è da mettere in evidenza che il modello di ricerca-azione attuato è originale rispetto ai modelli più vecchi di ricerca-azione, nei quali questa non è orientata alla produzione di "conoscenza" effettiva (e dotata dei caratteri di validità e scientificità), ma alla mera generazione di "consapevolezza" tra i

soggetti coinvolti (riproducendo di fatto un approccio pedagogico, in cui i ricercatori professionisti assumono – a volte in modo surrettizio - il ruolo di docenti, mentre gli altri attori svolgono un ruolo di discenti). E' importante sottolineare come adottare un approccio effettivo di ricerca-azione richieda anche di superare gli ostacoli connessi al dislivello di conoscenza e di "potere" tra i diversi soggetti coinvolti, ostacoli che si incontrano in qualsiasi azione di ricerca/consultazione di carattere partecipativo: come si è visto nel paragrafo precedente l'assunzione di approcci prescrittivi da parte degli assistenti è un possibile ostacolo da evitare.

- Il secondo consiste nell'adozione di una **metodologia fondata sull' integrazione tra formazione – assistenza tecnica – azioni di accompagnamento**. In questo caso, lo sforzo messo in atto è quello di superare le concezioni ingenua alla formazione e alla costruzione di capacità, da un lato, riconoscendo il fatto che la costruzione delle capacità necessarie all'innovazione ha una pluralità di dimensioni (individuali, collettive, istituzionali, connesse alla relazione tra soggetti, connesse alle relazioni con un contesto complesso) e, dall'altro, riconoscendo come tale processo comporti un tempo lungo, l'interazione tra "sistemi cognitivi" di carattere diverso (rappresentazioni, motivazioni, conoscenze, informazioni, capacità, ecc.), l'interazione tra soggetti diversi e quindi un insieme diversificato di strumenti, compresi la realizzazione di corsi di formazione, di seminari e workshop, di attività di sperimentazione, di accompagnamento prolungato e assistenza alla gestione delle iniziative sperimentali, di comunicazione, ecc.. L'adozione di una metodologia di questo genere non è stata priva di intoppi. In particolare, nel corso delle iniziative, si sono dovuti superare gli ostacoli connessi alla discontinuità delle attività, alla presenza di prospettive e punti di vista diversi, alla mancanza di coordinamento tra le azioni e tra "i tempi" dei diversi attori coinvolti. L'adozione di una metodologia di questo tipo è stata permessa dal coinvolgimento "in quanto istituzione" dell'Università di Bologna, che ha consentito la mobilitazione di numerosi docenti e ricercatori e delle risorse dell'università medesima. L'adozione di una metodologia "integrata" sarebbe stata più difficile se la cooperazione avesse coinvolto soltanto un docente o un piccolo gruppo di docenti senza un impegno strategico dell'istituzione universitaria medesima.

Proprio in riferimento a queste due "buone pratiche" è possibile individuare alcune lezioni fondamentali emerse in relazione alla implementazione delle iniziative. In particolare si tratta di:

- a) La **necessità di sistemi adeguati di gestione della conoscenza, di monitoraggio e di valutazione**. Sebbene siano state svolte alcune missioni di monitoraggio, è mancato nell'ambito dell'implementazione delle iniziative un meccanismo funzionante di monitoraggio continuo che permettesse di registrare e di tener conto degli eventi che si producevano tanto al livello di "sistema" come al livello delle singole scuole o delle singole sperimentazioni. Le stesse conoscenze che sono state di volta in volta prodotte hanno generato poche volte informazioni utilizzabili per un miglioramento della gestione e per la formalizzazione dei vari modelli sperimentati (lo stesso documento sistematizzazione, predisposto da Educaid e già menzionato più volte, rappresenta più una "miniera" da sfruttare che un insieme formalizzato di conoscenze da utilizzare: le esperienze delle 22 scuole che costituiscono la base del rapporto sono infatti ancora in forma di "studi di caso", senza una trattazione sintetica orientata a individuare e rendere utilizzabili gli elementi emergenti nell'insieme delle esperienze).
- b) La **necessità di continuità nelle attività di formazione – riflessione – accompagnamento**. Nei fatti, le interruzioni dell'azione di formazione – riflessione – accompagnamento di cui hanno sofferto entrambe le iniziative hanno comportato una riduzione dell'efficacia di tali attività, legata ai mutamenti accaduti nei "luoghi" e tra gli "attori" della sperimentazione nei periodi di discontinuità, al fatto che in molti casi i referenti e i soggetti coinvolti nelle azioni sono cambiati, al fatto che si è prodotta confusione circa i concetti e le conoscenze sviluppate e che si sono addirittura perse conoscenze derivanti dalle esperienze condotte.
- c) **Necessità di tempi lunghi e di una pluralità di azioni successive e coordinate**. Come si è visto, l'introduzione della "scuola inclusiva" non è stata semplicemente l'oggetto di una iniziativa. Al contrario, i processi di innovazione richiesti dallo sviluppo di un modello siffatto di scuola sono ancora in corso e continuano a richiedere accompagnamento e assistenza, oltre che azioni a diversi livelli: da quello delle scuole primarie, a quello delle scuole secondarie, all'organizzazione del ministero, alla costruzione di percorsi di formazione nelle università e per gli insegnanti o alla costruzione di reti territoriali. In questo

senso, per la realizzazione di interventi di innovazione e sostegno nel sistema educativo potrebbe convenire adottare forme di programmazione fondate sull'integrazione di "progetti" diversi.

- d) Un'ulteriore necessità è quella relativa alla **comunicazione e alla sensibilizzazione, non soltanto rivolta ai docenti e agli attori coinvolti direttamente nell'attività educativa, ma anche agli attori esterni**. Già si è detto a questo proposito della rilevanza – soprattutto in aree con livelli elevati di rischio sociale – degli attori del territorio locale. La comunicazione verso i diversi attori deve essere funzionale sia a consentire la loro mobilitazione in azioni di appoggio (si pensi ad esempio alla rilevanza delle imprese nelle azioni di formazione professionale e "experiential learning"), sia a promuovere il riconoscimento dei mutamenti in atto (fondamentale per aumentare l'attrattività della scuola, in particolare presso quei soggetti in cui la frequenza scolastica è in competizione con altre attività, come quelle di produzione di reddito, e/o richiede un investimento di risorse spesso percepito come eccessivo, come accade spesso nelle zone rurali).
- e) Già si è fatto riferimento alla necessità di un coinvolgimento più intenso della società civile nelle iniziative di sostegno all'educazione inclusiva. Tale necessità esiste anche per quanto riguarda altre iniziative nel settore dell'educazione. Le organizzazioni della società civile ai diversi livelli possono giocare una pluralità di ruoli, dalla partecipazione all'identificazione e alla formulazione delle iniziative (una partecipazione che è stata assai limitata nelle iniziative considerate in questa valutazione), alla realizzazione di azioni di appoggio (assistenza tecnica, attività di accompagnamento e rafforzamento, attività sul territorio locale), al monitoraggio e alla valutazione.
- f) Un'ultima necessità è quella di coordinamento, non solo tra i diversi attori coinvolti nella singola "iniziativa", ma tra i diversi attori che intervengono nel/sul settore. Non si tratta tanto o solo di coordinare le azioni da un punto di vista organizzativo, così da evitare sovrapposizioni e conflitti nell'impiego delle risorse, ma anche e soprattutto di **coordinare gli aspetti metodologici e strategici, nonché il "linguaggio adottato"**. Come osservato nelle visite alle scuole e nei focus group realizzati durante la valutazione, l'adozione di metodologie e strategie diverse e non coordinate e l'uso inconsapevole di un linguaggio diverso (magari con diverse interpretazioni degli stessi termini o degli stessi concetti) può facilmente risultare in conflitti, incomprensioni e confusione.

2.3. Buone pratiche e lezioni apprese relative alle iniziative di cooperazione allo sviluppo

L'analisi delle tre iniziative ha consentito anche di identificare alcune pratiche e alcune lezioni riguardanti la formulazione e la gestione delle iniziative di cooperazione, in un contesto non settoriale.

- La prima lezione riguarda la possibilità e i vantaggi dell'adozione di un approccio orientato a "sostenere processi in corso", piuttosto che ad "avviare" o "introdurre" nuovi processi. Come si è dimostrato nel caso dell'educazione inclusiva – la cui introduzione era già all'avvio della prima iniziativa oggetto di alcuni progetti promossi da altri donatori e da alcuni partner del MINED – sostenere un processo in corso ha assicurato una maggiore pertinenza e consentito un grado più elevato nell'efficacia e nell'impatto delle iniziative, nonostante queste abbiano sofferto di carenze nella gestione. Sostenere processi in corso comporta inoltre la possibilità di far leva sulle risorse, le motivazioni e le azioni di una pluralità di soggetti.
- Una seconda lezione riguarda l'innovazione come oggetto di cooperazione, evitando di impegnare risorse nella semplice prestazione di servizi o nell'estensione dell'accesso. Mentre in questi ultimi due casi, la sostenibilità delle azioni di cooperazione è particolarmente problematica (soprattutto considerando la debolezza delle amministrazioni pubbliche nella "gestione" di opere e servizi), nel primo caso la sostenibilità può essere ricondotta a una pluralità di elementi anche di tipo immateriale e può essere costruita attraverso le azioni svolte. Nelle iniziative oggetto della valutazione un fattore importante di "successo" è consistito nell'assumere – anche se non sempre in modo esplicito – un obiettivo di innovazione, che guardava agli approcci e alla definizione dei "problemi" e delle relative strategie di soluzione più che semplicemente alla realizzazione di azioni di "miglioramento/sviluppo dei servizi". Questo ha permesso di ottenere, anche con iniziative caratterizzate da difficoltà nell'implementazione delle azioni previste e da problemi connessi alla progettazione, un impatto importante, in particolare contribuendo alla definizione delle politiche e, quindi, alle modalità di utilizzazione delle risorse da parte di una pluralità di soggetti. Nel caso delle iniziative di cooperazione di sviluppo (e delle politiche di sviluppo) influire sulla "dimensione cognitiva", vale a dire sulle rappresentazioni e sulle interpretazioni della realtà, sulla formalizzazione dei problemi,

sull'identificazione di approcci di riferimento, consente spesso di ottenere impatti di lungo termine maggiori di quanto non farebbe un "intervento" diretto sulla realtà.

- Una terza lezione riguarda la possibilità di passare da un approccio "progetto" a un approccio "programma". Come si è visto nell'analisi delle tre iniziative analizzate, le loro performance appaiono migliori se considerate nell'insieme. Diversi fattori influiscono su questo:
 - un effetto di accumulazione dei risultati;
 - un effetto di adeguamento dei tempi di "intervento" ai tempi di mutamento propri alle organizzazioni pubbliche o responsabili della prestazione di servizi;
 - un effetto di apprendimento e di efficacia crescente nella stessa azione realizzata;
 - un effetto di costruzione progressiva delle condizioni di sostenibilità;
 - un effetto crescente di "leverage" rispetto alle politiche e rispetto agli altri attori che intervengono nel settore/paese.

Considerando questo, il passaggio da un "approccio per progetto" (in cui si identifica una iniziativa singolarmente, considerando un insieme di risorse definito, un tempo relativamente breve, il coinvolgimento di un determinato insieme di attori, ecc. con il fine di conseguire uno specifico obiettivo e alcuni specifici risultati) a un "approccio programma" (all'interno del quale si possono focalizzare obiettivi più vasti, da conseguire su un tempo più lungo, attraverso un insieme di azioni connesse, orientate al conseguimento di risultati diversi, ...) costituisce una opportunità per migliorare sia l'efficacia, sia l'impatto e la sostenibilità delle iniziative di cooperazione.

- La necessità di una **revisione dell'approccio metodologico alla progettazione**. Come si è osservato, una progettazione parzialmente inadeguata è stata l'origine di numerose difficoltà che le iniziative hanno dovuto affrontare. In particolare, una certa indeterminazione logica ha comportato difficoltà per il monitoraggio e la valutazione in corso d'opera e per la definizione di un approccio strategico alla gestione. L'approccio adottato nei progetti, infatti, invece che da un progressivo passaggio dal generale (il progetto globale) al particolare ("risultati attesi") era basato sulla definizione di un "obiettivo specifico" più astratto degli "obiettivi generali" e poi su un salto tra l'obiettivo specifico e i risultati intesi come prodotto delle attività. Si dovrebbe invece recuperare, facendo anche riferimento alle pratiche internazionali, un orientamento ai risultati, non intesi come "prodotto delle attività" (cosa che comporta un approccio per così dire tautologico alla progettazione), ma come "mutamenti nella realtà di riferimento, necessari al conseguimento dell'obiettivo(i) specifico (i)". In questo ambito sarebbe anche importante una ridefinizione e rivalutazione del quadro logico delle iniziative, definendo una linea di base di riferimento rispetto ai mutamenti attesi ed identificando in relazione ai risultati attesi indicatori di mutamento della realtà, evitando di utilizzare – come indicatori di risultato – i prodotti delle attività previste.
- Una lezione importante che emerge dalla valutazione riguarda la necessità di armonizzazione normativa come condizione degli interventi di cooperazione. Soprattutto nel caso della seconda iniziativa di cooperazione presa in esame, la mancanza di una armonizzazione tra i sistemi normativi in uso in Salvador e quelli della Cooperazione Italiana ha comportato un forte ritardo e compromesso parzialmente l'efficacia dell'iniziativa stessa. Un'analisi delle esigenze legali connesse alla realizzazione delle iniziative e la formulazione di accordi relativi alle regole che saranno applicate costituisce un elemento essenziale nella fase di negoziazione e di finanziamento delle iniziative medesime. L'analisi delle esigenze e dell'effettiva presenza di condizioni legali per l'implementazione regolare delle azioni previste dovrebbero essere elementi essenziali tanto nella formulazione del quadro logico (condizioni), quanto nella formulazione (rischi e assunzioni) e nella valutazione ex-ante delle iniziative di cooperazione.

3. Una questione aperta: partecipazione dei bambini nelle iniziative di cooperazione allo sviluppo

Come si è già discusso nel paragrafo dedicato alla metodologia, nel corso della valutazione delle iniziative si è dovuto affrontare la questione riguardante la partecipazione dei minori (e in particolare dei bambini) alle iniziative di cooperazione e alla loro valutazione. In relazione alla formulazione dell'inception report della valutazione si è infatti discusso sia della possibilità di "coinvolgere" i beneficiari finali – vale a dire i bambini – nella valutazione stessa, sia del fatto che la "consultazione" dei minori beneficiari degli interventi di

cooperazione è prevista in numerosi documenti, sia italiani, sia internazionali, relativi alle iniziative nei settori dell'educazione e dei diritti dei minori.

Tenendo conto dei tempi e delle risorse disponibili per questa valutazione e delle difficoltà metodologiche che la consultazione diretta dei minori comporta si è deciso di adottare strategie metodologiche alternative. Tuttavia, vale la pena mettere in evidenza che, anche nell'identificazione, nella formulazione e nell'implementazione delle iniziative valutate non appare possibile osservare un effettivo ricorso ad attività di consultazione diretta dei "beneficiari finali".

In effetti l'identificazione di modalità per la consultazione dei beneficiari finali degli interventi che coinvolgono bambini e in una certa misura anche ragazzi, che siano efficaci da un punto di vista metodologico, possibili nel contesto di studi relativamente rapidi (quali necessariamente le valutazioni) e rispettose dei diritti dei minori, resta una questione aperta. Rispetto a tale questione si dovrebbero quindi sia identificare e valutare le esperienze, sia definire standard e possibili modalità di azione.

4. Indicatori per la valutazione e il monitoraggio degli interventi di sostegno all'educazione inclusiva

La formulazione di indicatori per la valutazione e il monitoraggio degli interventi di educazione inclusiva è stata un oggetto di attenzione nel corso dell'attività di valutazione delle tre iniziative in Salvador. Nel corso della valutazione sono stati formulati e sperimentati gli indicatori per la valutazione della pertinenza, della efficacia, dell'efficienza, della sostenibilità, dell'impatto, della qualità della progettazione e della visibilità delle iniziative stesse.

E' possibile, inoltre, sulla base dell'esperienza, identificare alcuni elementi funzionali all'integrazione degli indicatori previsti nella "scheda di analisi e valutazione" definita dal Gruppo di lavoro "Educazione Inclusiva" del Piano di Azione Disabilità della Cooperazione Italiana, nella formulazione delle linee-guida su "educazione inclusiva delle persone con disabilità e cooperazione allo sviluppo".

Tale scheda prevede la considerazione nella formulazione della proposta progettuale, nell'implementazione del progetto e alla sua conclusione di quattro aree di analisi:

- La dimensione politica (considerata un "criterio");
- La dimensione culturale (considerata un "criterio");
- La dimensione operativa (considerata un "criterio");
- Le partnership e il coinvolgimento degli stakeholders.

Si nota, rispetto alla esperienza della valutazione condotta, la mancanza di alcune dimensioni, che quindi potrebbero essere aggiunte:

- La dimensione dei processi e delle dinamiche in cui sono coinvolti gli attori locali;
- La dimensione dei processi e delle dinamiche di partecipazione sociale, economica e politica che coinvolgono i minori (e più in generale i beneficiari delle iniziative);
- La dimensione della logica progettuale (in che modo obiettivi, risultati e attività sono logicamente connessi).

In effetti, la "scheda di analisi e valutazione" per il modo in cui è formulata attualmente tende a valutare la presenza di specifici elementi all'interno delle iniziative, ma rischia di non essere in grado né di valutare in che modo effettivamente l'iniziativa considerata interagisce con la realtà (e con i soggetti locali), né in che misura l'iniziativa è costruita logicamente e non semplicemente attraverso un processo di addizione/affiancamento di azioni/caratteristiche. In sostanza, il rischio della "scheda" è in questo momento di guardare solo all' "offerta" e di non essere in grado di valutare il rapporto tra "offerta" e "domanda" e la coerenza interna dell'offerta stessa.

5. Raccomandazioni

5.1. Raccomandazioni per la formulazione di nuove iniziative di cooperazione

A partire dalla valutazione delle iniziative e dall'identificazione delle lezioni apprese, è possibile formulare sinteticamente le seguenti raccomandazioni, rivolte essenzialmente agli uffici rilevanti della Agenzia Italiana per la Cooperazione allo Sviluppo, per quanto riguarda la formulazione delle nuove iniziative di cooperazione:

- a) Adottare un **approccio per programma** o per settore, evitando l'identificazione di iniziative al di fuori di programmi definiti e determinando quindi programmi/politiche che integrino una pluralità di iniziative volte a un singolo insieme di obiettivi.
- b) Correggere l'approccio alla **progettazione**, adottando gli standard internazionali, aumentando l'attenzione alla logica interna delle iniziative, migliorando l'analisi dei rischi, e adottando un approccio fondato sull'identificazione degli obiettivi specifici e sulla formulazione di "risultati attesi" relativi a mutamenti nella realtà e non alle attività previste. In questo contesto appare importante anche porre attenzione alla congruità e alla coerenza dei piani finanziari, promuovendo l'equilibrio tra le componenti, la riduzione delle spese di gestione generali e l'attribuzione di risorse adeguate alle funzioni di gestione della conoscenza, monitoraggio e valutazione, comunicazione e visibilità.
- c) Inserire le risorse per il **monitoraggio** e la **valutazione**, e richiedere fin dalla fase di progettazione la determinazione delle modalità attraverso le quali monitoraggio e valutazione saranno effettuati e potranno influire sulla gestione delle iniziative.
- d) Individuare e risolvere in fase di progettazione e di accordo inter-governativo le **pre-condizioni istituzionali e legali** necessarie all'implementazione delle iniziative, evitando di lasciare a fasi successive il superamento di problemi che possono determinare la sospensione o l'abbandono delle attività.
- e) Garantire un **accompagnamento** costante delle iniziative durante l'implementazione, offrendo tanto sostegno tecnico, come supervisione e supporto politico. Si tratta in particolare, in questo ambito, di evitare una "presenza" o un "accompagnamento" intermittente, che può comportare una riduzione dell'influenza della Cooperazione Italiana sulle iniziative, con effetti quali la trasformazione delle iniziative stesse (cambiamento degli obiettivi effettivi), il conflitto tra i soggetti coinvolti, la limitazione dell'efficacia delle iniziative di cooperazione come strumenti di politica estera.
- f) Introdurre misure di **gestione della conoscenza**, che consentano di identificare e di valorizzare le pratiche innovative sperimentate nell'ambito delle iniziative e di promuovere la mutua assistenza tra iniziative diverse, nonché l'emergere di sinergie e di effetti cumulativi e di moltiplicazione.
- g) Promuovere un migliore e maggiore **coordinamento** con gli altri donatori nei settori di intervento, così da armonizzare gli approcci e le attività e/o, se questo non è possibile, gestire le differenze esistenti, evitando l'emergere di situazioni di conflitto o di sovrapposizione tra iniziative di cooperazione.
- h) Promuovere un'azione continua di **comunicazione**, fondata su una strategia definita, che identifichi i target e i contenuti oltre che gli strumenti.

5.2. Raccomandazioni per la gestione dell'iniziativa di appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale

Per quanto riguarda l'iniziativa di appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale, che è già in una fase avanzata di implementazione, è possibile formulare alcune raccomandazioni, prevalentemente riguardanti il MINED, ma che dovrebbero coinvolgere anche la Cooperazione Italiana e Educaid.

- a) Migliorare la definizione dei ruoli e delle funzioni che i vari soggetti (MINED, Educaid, Dipartimenti e Scuole, ecc.) svolgono e le relazioni tra di essi, rendendo più chiara anche la distinzione tra i ruoli e le attività degli assistenti tecnico pedagogici ai diversi livelli.
- b) Migliorare la comunicazione, soprattutto per quanto riguarda la visibilità della Cooperazione Italiana.
- c) Migliorare il sistema di monitoraggio e valutazione, rendendo effettivo il funzionamento dell'Osservatorio sulla scuola inclusiva e rendendo sistematica e continua l'attività di raccolta e di elaborazione delle informazioni sui processi di mutamento in atto nelle scuole, con il passaggio da un'attenzione prevalente alle questioni di carattere amministrativo e all'offerta a un'attenzione maggiore sul processo di adozione dell'approccio della scuola inclusiva e sulle trasformazioni che l'adozione di tale approccio comporta nella realtà.

- d) Migliorare i meccanismi di condivisione delle conoscenze e delle esperienze tra i soggetti coinvolti nell'intervento, tra i docenti e tra i direttori delle scuole, tra i soggetti interni alle scuole e quelli "del territorio".
- e) Aumentare il coinvolgimento delle organizzazioni della società civile nell'accompagnamento delle azioni in corso (anche con funzioni di monitoraggio e valutazione). In particolare, in questo contesto si dovrebbe promuovere una maggiore partecipazione della società civile (comprese le organizzazioni delle persone con disabilità) come standard praticato in tutte le scuole.
- f) Armonizzare gli approcci al tema della "scuola inclusiva", riducendo la distanza tra la definizione di questo approccio adottata nelle iniziative sostenute dalla Cooperazione Italiana e quella adottata dagli altri donatori (in particolare, da Banca Mondiale e USAID).

5.3. Raccomandazioni per l'avvio dell'iniziativa "rafforzamento dell'offerta educativa di livello medio-superiore per migliorare la produttività in 12 dipartimenti del paese"

Per quanto riguarda l'iniziativa "rafforzamento dell'offerta educativa di livello medio-superiore per migliorare la produttività in 12 dipartimenti del paese", che è ancora in fase di avvio, le raccomandazioni riguardano la possibilità di fare tesoro delle esperienze precedenti. Anche in questo caso si tratta di raccomandazioni che riguardano "assieme" il MINED – che sarà coinvolto direttamente nella gestione dell'iniziativa – e la Cooperazione Italiana, che ha un ruolo minore.

- a) Considerando i limiti della "proposta di finanziamento" e il tempo passato dalla formulazione del "piano operativo", svolgere un'azione di aggiornamento e progettazione operativa all'avvio delle attività, che riesamini e definisca meglio gli obiettivi, i risultati, le azioni e i loro rapporti. Un elemento importante da definire in questo contesto dovrebbe essere un piano di monitoraggio e di valutazione, comprendente una definizione adeguata degli indicatori per la valutazione dei risultati attesi (eliminando la loro corrispondenza con il prodotto delle azioni).
- b) Considerando i limiti che ha avuto la consultazione in fase di formulazione dell'iniziativa, avviare un'azione di consultazione e di coinvolgimento dei soggetti rilevanti nelle azioni (comprese le organizzazioni della società civile, le organizzazioni giovanili, i sindacati e le organizzazioni delle imprese) e definire modalità per il coinvolgimento efficace nel corso dell'implementazione dell'iniziativa stessa. Forme di coinvolgimento nell'iniziativa dovrebbero essere previste tanto a livello centrale, quanto a livello locale dove rappresentano uno strumento indispensabile a garantire la capacità dell'iniziativa di accompagnare i mutamenti del mercato del lavoro e delle attività produttive.
- c) Coordinare la programmazione delle attività relative alle infrastrutture con quelle relative alla componente pedagogica, evitando il ripetersi della scissione tra le due attività che ha caratterizzato (con esiti negativi sull'efficacia) l'iniziativa di appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale.
- d) Coordinare le azioni previste nel quadro dell'iniziativa con quelle previste nei programmi di sostegno all'educazione e alla formazione professionale sostenuti dalla Banca Mondiale e USAID, promuovendo la definizione e l'adozione di un approccio comune.
- e) Considerando la limitatezza delle risorse attualmente disponibili, identificare nuove risorse per sostenere le componenti di valutazione (valutazione esterna) e di comunicazione/visibilità e più in generale la partecipazione della Cooperazione Italiana all'iniziativa.
- f) Formulare strategie e modalità di comunicazione, che consentano sia un'adeguata visibilità all'iniziativa e al contributo italiano, sia un migliore coinvolgimento di tutti i vari soggetti rilevanti: MINED e altri ministeri (compresi quello del lavoro), dirigenti e insegnanti delle scuole, studenti e famiglie, organizzazioni giovanili, organizzazioni datoriali e sindacati, agenzie di sviluppo locale, entità specializzate e donatori.

ALLEGATI

ALLEGATO 1 TERMINI DI RIFERIMENTO



MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI E DELLA COOPERAZIONE INTERNAZIONALE

DIREZIONE GENERALE PER LA COOPERAZIONE ALLO SVILUPPO

*Ufficio IX
Sezione Valutazione*

**TERMINI DI RIFERIMENTO
PER LA VALUTAZIONE DELLE INIZIATIVE
A SOSTEGNO DEL SISTEMA EDUCATIVO
EL SALVADOR**

MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI E DELLA COOPERAZIONE INTERNAZIONALE

DIREZIONE GENERALE PER LA COOPERAZIONE ALLO SVILUPPO



“Sostegno alla promozione e allo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador” - AID N. 9227 –Art.18

PAESE BENEFICIARIO:	EL SALVADOR
LINGUA DEL PROGETTO:	Italiano, Spagnolo
ENTE PROPONENTE:	Università degli Studi di Bologna – Facoltà di Scienze della Formazione
CONTROPARTE:	MINED (Ministero dell’Educazione salvadoregno)
DURATA:	24mesi
BUDGET:	EURO 570.200,00
A CARICO DELLA DGCS:	EURO 399.140,00 (Art. 18 L. 49/87)
A CARICO DI UNIBO:	EURO 116.060,00
A CARICODELMINED:	EURO 55.000,00

“Appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale (Potenziando la scuola inclusiva a tempo pieno in El Salvador)” AID N. 9542 – Art.15

PAESE BENEFICIARIO:	EL SALVADOR
LINGUA DEL PROGETTO:	Italiano, Spagnolo
ENTE ESECUTORE:	MINED (Ministero dell’Educazione salvadoregno)
DURATA:	36 mesi
BUDGET:	EURO 3.808.985,38
A CARICO DELLA DGCS:	EURO 3.808.985,38 (ex Art. 15 L.49/87)

“Rafforzamento dell’offerta educativa di livello medio-superiore per migliorare la produttività in 12 Dipartimenti del Paese” – AID N. 9929 – Credito d’Aiuto

PAESE BENEFICIARIO:	El Salvador
LINGUA DEL PROGETTO:	Italiano, Spagnolo
ENTE ESECUTORE:	MINED (Ministero dell’Educazione salvadoregno)
DURATA:	36 mesi
BUDGET:	EURO 15.000.000,00 (a credito d’aiuto) EURO 50.000,00 (fondo esperti DGCS a dono)

Premessa

Nel corso dell'ultimo decennio la Cooperazione italiana ha assunto un impegno maggiore a favore della promozione e della tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, sostenendo e realizzando una serie di iniziative multidisciplinari volte alla promozione dell'educazione di base attraverso l'accesso ai percorsi formativi, il diritto allo studio e il miglioramento dello status sociale del minore di età. Coerentemente con le Linee Guida della Cooperazione Italiana, il settore dell'istruzione rappresenta uno tra i settori prioritari d'intervento e l'America Centrale è tra le aree prioritarie (El Salvador e Guatemala) della Direzione Generale per la Cooperazione allo Sviluppo, in particolar modo per i bassi indici di sviluppo, la presenza del narcotraffico e l'aspra conflittualità sociale.

Tutti questi fattori si ripercuotono sulle condizioni di vita dei minori che, numerosissimi e in assenza di prospettive, aderiscono alle bande giovanili. Nel caso specifico del Salvador, la Cooperazione italiana ha identificato nella scuola inclusiva uno strumento utile per prevenire la violenza giovanile e il coinvolgimento dei giovani nelle organizzazioni criminali.

Il sostegno all'educazione inclusiva è finalizzato alla creazione di condizioni istituzionali, pedagogiche e infrastrutturali che favoriscano la partecipazione alla vita economica, culturale, sociale e politica della comunità da parte dei bambini e delle bambine a grave rischio di emarginazione sociale determinata da condizioni di povertà e da discriminazioni di natura socio- culturale e fisica (disabilità psicologiche, fisiche e sociali).

I processi di inclusione coinvolgono l'intera comunità, le famiglie, le associazioni, i servizi sociali e sanitari, nonché le istituzioni locali. L'inclusione si realizza a partire dall'accoglienza nella scuola di tutti, anche dei bambini con bisogni educativi speciali.

1. "Sostegno alla promozione e allo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador" - Art.18 – Valutazione finale

L'iniziativa si realizza sulla base di una partnership interistituzionale tra la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna, promotrice dell'intervento, e il Ministero dell'Educazione Salvadoregno(MINED).

La proposta di finanziamento è stata approvata in data 9 dicembre 2008 al fine di sostenere e promuovere un modello di scuola inclusiva in El Salvador per aumentare gli elementi che favoriscono la lotta all'esclusione sociale, attraverso la trasformazione di scuole "regolari" (pilota) in centri educativi inclusivi, distribuiti nei 14 Dipartimenti amministrativi del Salvador; attraverso la formazione e riqualificazione del personale docente interno, dei dirigenti e dei funzionari tecnici del MINED impegnati nell'implementazione di politiche educative inclusive a livello nazionale. Gli obiettivi generali dell'iniziativa sono: a) contribuire al miglioramento del livello formativo delle figure docenti nel campo dell'educazione in generale e di quella inclusiva in particolare; b) contribuire ad una maggiore sensibilizzazione delle istituzioni preposte al sistema educativo salvadoregno nonché all'opinione pubblica del Paese sulle tematiche dell'educazione scolastica volte a favorire l'inclusione sociale; c) favorire l'accesso ai servizi educativi di base da parte della popolazione minorile disabile e socialmente esclusa.

L'obiettivo specifico dell'iniziativa è quello di contribuire ad un significativo e durevole incremento dell'offerta educativa a favore della popolazione minorile disabile e con svantaggio e vulnerabilità sociale in El Salvador in termini quantitativi e qualitativi.

Le attività previste dall'iniziativa sono:

- la costituzione di un Osservatorio nazionale sulla rilevazione di "buone pratiche" educative nel sistema scolastico del Paese;
- l'organizzazione di un Convegno Internazionale, che consenta il confronto della realtà educativa salvadoregna con quella dei Paesi dell'area centro e latinoamericana;
- la definizione e sperimentazione di un percorso formativo per insegnanti specializzati in educazione inclusiva,
- la definizione e sperimentazione di un percorso formativo per il "sostegno diffuso" per minori con bisogni speciali nelle classi ordinarie,

- la formazione degli insegnanti delle scuole speciali e dei dirigenti scolastici,
- la formazione tecnica del personale del MINED per l'elaborazione di un modello di scuola inclusiva.

I beneficiari dell'iniziativa sono: 105 funzionari del MINED, i dirigenti scolastici, 14 consulenti pedagogici, gli insegnanti, 3.500 studenti e i loro familiari. I beneficiari indiretti sono gli studenti e i docenti che vedranno applicare un modello scolastico inclusivo in grado di rispondere i bisogni speciali di tutti, al fine di rendere esigibile il diritto di accesso alle scuole indipendentemente dalle diversità psichiche, fisiche e socio-economico-culturali.

L'iniziativa ha avuto inizio in data 15/10/2009 e a seguito di richiesta di proroga da parte dell'Università di Bologna, autorizzata dalla DGCS con la previsione di chiusura per il 31 agosto 2014. Il progetto, invece, si è chiuso formalmente nel dicembre 2013 con un residuo finanziario.

2. "Appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale (Potenziando la scuola inclusiva a tempo pieno in El Salvador)" - Art.15 – Valutazione in itinere

Il progetto trae origine da una formale richiesta da parte del Ministero dell'Educazione salvadoregno (MINED) alla Direzione Generale per la Cooperazione allo Sviluppo al fine di contribuire al processo di diffusione del modello di scuola inclusiva su scala nazionale attraverso la formulazione, sperimentazione e validazione di un sistema di modelli di scuola a tempo pieno. La nuova politica educativa del governo salvadoregno (2009-2014) prevede la realizzazione di un sistema educativo centrato sulla persona umana, che contribuisca alla promozione della cultura e che sia sensibile nei riguardi delle fasce della popolazione minorile che si trovano in condizioni di marginalità ed esclusione (circa il 70% della popolazione tra 0-30 anni). A tal proposito, si segnala il *Plan Nacional de Desarrollo Educativo 2009-2014*, presentato dal Governo di El Salvador per la riforma del settore educativo, che individua nell'educazione inclusiva lo strumento principale per favorire l'accesso e la permanenza nel sistema educativo nazionale ed offrire un prezioso contributo al fine di prevenire la violenza giovanile, il coinvolgimento di giovani nella criminalità organizzata e la marginalità sociale.

Gli obiettivi generali dell'iniziativa sono: a) contribuire allo sviluppo del sistema educativo nazionale salvadoregno a livello di scuola primaria attraverso la sperimentazione di un modello pedagogico cosiddetto della "*escuela a tiempo pleno*"; b) contribuire allo sviluppo delle capacità organizzative e programmatiche dell'istituzione partner (MINED) attraverso la formazione delle risorse umane coinvolte nella realizzazione dell'iniziativa.

L'obiettivo specifico è quello di contribuire all'adozione da parte del sistema educativo salvadoregno di una pedagogia innovativa, attraverso la definizione, la sperimentazione e la validazione di un sistema organico e sostenibile di modelli di scuola inclusiva a tempo pieno, che includa varie forme di educazione informale ed extra curriculare, qualificando la formazione delle risorse umane e l'organizzazione istituzionale, contribuendo ad un incremento degli *standard* dell'edilizia scolastica coerentemente all'applicazione di tali modelli.

L'iniziativa prevede una realizzazione per componenti (pedagogica e infrastrutturale), alle quali fanno riferimento una serie di attività. Relativamente alla componente pedagogica, l'iniziativa si focalizza sull'inclusione scolastica mediante la definizione di un sistema di modelli di scuola a tempo pieno da sperimentare all'interno delle scuole selezionate e il miglioramento delle competenze e delle conoscenze delle risorse umane che operano nel sistema educativo. Inoltre, l'iniziativa interviene al fine di contribuire all'aumento e miglioramento dei servizi offerti dall'Osservatorio nazionale sull'Inclusione Educativa e i tre centri di formazione professionale dei docenti. Relativamente alla componente infrastrutturale, l'iniziativa interviene sul miglioramento dell'accessibilità delle scuole selezionate e l'adeguamento degli spazi delle strutture scolastiche dedicati alla realizzazione delle attività del modello di scuola a tempo pieno. Inoltre, il progetto si focalizza sul miglioramento delle infrastrutture e delle dotazioni dei Centri di Formazione Professionale dei docenti.

I beneficiari dell'intervento sono gli alunni che usufruiscono direttamente delle attività previste, ma anche tutti gli alunni dei centri (60.000 circa) sono considerati beneficiari indiretti delle nuove attività scolastiche, delle pratiche pedagogiche e dell'adeguamento delle infrastrutture; i docenti, i 470 assistenti pedagogici, di gestione e il personale tecnico, oltre ai tecnici del MINED, ei professori universitari (formatori di docenti). Infine, l'iniziativa include come beneficiari diretti delle attività di sensibilizzazione e formazione, le famiglie che costituiscono l'organismo di amministrazione scolastica. L'iniziativa è stata approvata con delibera n. 143 dal Comitato

Direzionale della DGCS nel novembre 2010, mentre l'Accordo bilaterale per la realizzazione del programma è stato sottoscritto il 28 gennaio 2011.

3. "Rafforzamento dell'Offerta Educativa di livello medio-superiore per migliorare la produttività in 12 Dipartimenti del Paese"- Credito d'aiuto – Valutazione in itinere

L'iniziativa risponde ad una esplicita richiesta del Ministero dell'Educazione salvadoregno (MINED) in applicazione della politica di riforma del sistema educativo nazionale. La strategia della presente iniziativa è coerente con il *Plan Quinquennal 2010/2014* del Governo Salvadoregno in tema di educazione. Il MINED intende estendere l'offerta formativa del programma di riforma della scuola a livello medio-superiore nazionale, parte integrante del Piano Educativo Nazionale denominato "*Vamos a la Escuela*", rivolgendosi ai ragazzi compresi tra i 15-19 anni e proponendo un'offerta formativa allo scopo di creare dei profili professionali potenzialmente richiesti dal locale mercato di lavoro per un inserimento più efficace nel mondo lavorativo, anche nell'ottica di prevenire il fenomeno della violenza giovanile. Coerentemente con quanto descritto, l'iniziativa intende accrescere il volume dell'offerta formativa qualitativamente e quantitativamente, investendo nel potenziamento di cinquanta centri di formazione specializzati e nel miglioramento qualitativo della formazione tecnica dei giovani beneficiari grazie ad un'accresciuta capacità tecnica del personale docente nelle sue funzioni di insegnamento.

Gli obiettivi generali dell'iniziativa sono i seguenti: a) contribuire allo sviluppo del sistema educativo nazionale salvadoregno a livello di scuola superiore attraverso il rafforzamento della formazione tecnica finalizzata all'inserimento dei giovani beneficiari nel mondo del lavoro con una particolare attenzione alle pari opportunità; b) contribuire a prevenire e a ridurre i fenomeni di marginalità sociale dei giovani salvadoregni contrastando l'affiliazione alle bande giovanili, conosciute come *maras*, e altre forme di criminalità e di devianza giovanile; c) formare i docenti per aumentare qualitativamente l'offerta educativa; d) riabilitare l'infrastruttura scolastica dotandola degli strumenti necessari per i laboratori tecnici; e) dotare gli studenti meno abbienti di borse di studio a copertura dei costi di vitto, alloggio e trasporti al fine di ridurre il fenomeno dell'abbandono scolastico.

L'obiettivo specifico è quello di contribuire ad un aumento significativo delle opportunità formative in campo tecnico rivolte ai beneficiari salvadoregni, attraverso un'accresciuta offerta di istruzione tecnica di buon livello qualitativo, al fine di migliorare la produttività in dodici dipartimenti del Paese.

I beneficiari dell'iniziativa sono i giovani, con un'età compresa tra i 15 e i 19 anni, i cinquanta direttori dei centri scolastici selezionati e almeno duecento docenti impegnati presso le scuole selezionate che usufruiranno di una formazione mirata ad un'offerta didattica di qualità. Il Piano Operativo è attualmente in fase di approvazione dal Parlamento salvadoregno.

4. Utilità della valutazione

L'utilità della valutazione dei progetti relativi al sostegno del sistema educativo in El Salvador è di accertare i progressi, valutare le prestazioni e lo stato di avanzamento delle attività dei progetti in corso in relazione agli obiettivi generali e specifici indicati nei documenti dei progetti.

Inoltre, la valutazione dovrà accertare il coordinamento e la complementarietà tra la Cooperazione italiana e le controparti coinvolte, la coerenza tra le politiche della DGCS e le priorità del Governo salvadoregno, nonché tra le attività promosse e i propositi internazionali nel settore dell'educazione. Il risultato della valutazione di medio termine dovrà fornire una relazione finale della valutazione compresi i risultati, le conclusioni e le raccomandazioni da presentare ai partner esecutivi e alla DGCS in modo da contribuire al processo decisionale per quanto riguarda lo sviluppo futuro dei progetti e inoltre la previsione d'impatto del progetto concluso.

Le conclusioni della valutazione saranno basate su risultati oggettivi, credibili, affidabili e validi e dovranno fornire alla Cooperazione italiana raccomandazioni utili e operative.

A questo scopo, la valutazione dovrà analizzare come, per i progetti considerati, il sostegno al sistema educativo salvadoregno da parte della Cooperazione Italiana ha influito o potrà influire:

sulle previsioni e l'implementazione delle politiche, delle strategie e dei programmi nazionali atte al raggiungimento dei MDGs e ad altre priorità dell'educazione inclusiva.

La valutazione dovrà essere lungimirante, tenendo anche conto delle più recenti decisioni politiche e di programmazione nel settore, delle valutazioni effettuate da altri donatori nel settore di riferimento, fornendo lezioni e raccomandazioni finalizzate alla continuità degli aiuti al settore educativo nel contesto attuale. A tal proposito si segnala che l'Accordo intergovernativo per la concessione del Credito d'Aiuto è stato stipulato nel febbraio 2014 e che pertanto la suddetta valutazione dovrà fornire elementi utili per la programmazione e la definizione della fase esecutiva dell'iniziativa.

5. Scopo della valutazione

Lo scopo del lavoro comprende - ma non è necessariamente limitato a quanto segue:

- Valutare i progressi attuativi dei progetti considerando le performance degli agenti attuatori. Valutare la capacità organizzativa e tecnica degli stessi partner in relazione al raggiungimento degli obiettivi dei progetti.
- Valutare le procedure finanziarie attualmente applicate (esborso dei vari finanziamenti) e la sostenibilità finanziaria dei progetti per il periodo rimanente.
- Individuare i rischi esterni che possono avere implicazioni durante l'attuazione dei progetti. Valutare il ruolo e le prestazioni dei diversi responsabili locali.
- Verificare le modalità in cui la risposta è stata responsabile per le esigenze locali e il livello di partecipazione dei bambini nel programma;
- Esaminare come i progetti hanno integrato le questioni trasversali come la promozione dei diritti umani, le parità di genere, la disabilità e i diritti dei bambini e fornire eventualmente raccomandazioni concrete e suggerimenti per riprogrammare le future attività.

Nel caso in cui si evinca che esiste sovrapposizione di attività dei progetti, sarà necessario valutarli singolarmente triangolandone i risultati al fine di evitare duplicazioni. Sarà fondamentale inoltre verificare che tutte le attività contribuiscano al reale sviluppo della scuola inclusiva.

La valutazione dovrà:

- esprimere un giudizio sulla rilevanza degli obiettivi e sul loro grado di raggiungimento;
- esprimere un giudizio su efficienza ed efficacia;
- esaminare i Progetti nella loro completezza, per identificare le buone pratiche e le lezioni apprese, in modo da usarle come base conoscitiva per sviluppare i futuri pacchetti d'assistenza tecnica nel territorio;
- analizzare le strategie e le modalità d'implementazione, come fornire raccomandazioni da integrare nel programma di rafforzamento del sistema sanitario;
- tenere in considerazione i fattori di previsione della sostenibilità e dell'impatto.

Infine, la valutazione terrà in considerazione:

- l'efficacia degli interventi tesi al rafforzamento delle possibilità di sostegno al sistema educativo e al relativo incremento qualitativo e quantitativo dei servizi erogati alla popolazione;
- l'analisi delle capacità gestionali degli enti coinvolti nei progetti.

Attraverso la valutazione del finanziamento italiano relativo al sostegno del sistema educativo in Salvador sarà fornita alla DGCS una matrice per la valutazione e il monitoraggio delle iniziative sull'educazione inclusiva e una matrice per la valutazione ed il monitoraggio dei progetti del settore educazione in ottica di *Result Based Management*. Tutto ciò si traduce nell'impostare un piano di monitoraggio a breve e medio termine e un piano di valutazione a lungo termine che ne stabilisca: la fattibilità, le azioni, i ruoli e le responsabilità.

Tali matrici potranno essere utilizzate ed applicate nei futuri progetti di settore. È estremamente importante per la DGCS stabilire e attuare processi sistematici di monitoraggio e valutazione sin dalla redazione e approvazione del progetto. Una corretta matrice di monitoraggio e valutazione può contribuire in maniera significativa al conseguimento degli obiettivi del progetto per valutare il livello di inclusione scolastica (o di educazione) a condizione che vengano seguiti indicatori predefiniti e mirati. Per inclusione scolastica si intende un processo volto a rimuovere gli ostacoli alla partecipazione e all'apprendimento e a garantire uguali opportunità senza

alcuna distinzione di genere, di provenienza geografica, di appartenenza sociale, di condizioni psico-fisiche. Si sottolinea come l'inclusione è un processo che coinvolge tutta la comunità scolastica, che ne condivide i principi e si attrezza per concretizzarli nella pratica didattica ed educativa.

6. Quadro analitico suggerito

Il *team* di valutazione può includere altri aspetti consoni allo scopo della valutazione. I criteri di valutazione si basano sui seguenti aspetti:

- **Rilevanza:** Il team di valutazione dovrà verificare il grado in cui i progetti tengono conto del contesto e dei problemi amministrativi del Paese. La valutazione riesaminerà la misura con la quale gli obiettivi dei progetti sono coerenti con le richieste e le esigenze dei beneficiari, anche alla luce delle linee politiche nazionali. La valutazione stimerà se l'approccio è strategico e in che misura la controparte locale sta usando le risorse per l'attuazione dei programmi. Nel valutare la rilevanza dell'iniziativa bisognerà tenere conto: a) in che misura gli obiettivi delle iniziative sono validi, b) in che misura gli obiettivi delle iniziative sono coerenti, c) percezione dell'utilità delle iniziative da parte del destinatario.
- **Validità del design del progetto:** La valutazione riesaminerà la misura con la quale il *design* dei programmi è stato logico e coerente.
- **Efficienza:** Analisi dell'ottimizzazione nell'utilizzo delle risorse per conseguire i risultati attesi dei Progetti. Nel valutare l'efficienza sarà utile considerare: 1) se i risultati sono stati raggiunti o saranno raggiunti con i costi previsti, 2) se i risultati sono stati raggiunti o saranno raggiunti nel rispetto dei tempi previsti, 3) se l'alternativa utilizzata è la più efficiente (minori costi o minori tempi) rispetto alle altre.
- **Efficacia:** La valutazione misurerà il grado e l'entità dell'eventuale raggiungimento degli obiettivi del programma. Nel valutare l'efficacia del progetto sarà utile: a) considerare se gli obiettivi, generale e specifico dei progetti, sono stati chiaramente identificati e quantificati, b) verificare se le caratteristiche progettuali dei progetti sono coerenti con gli obiettivi generali e gli obiettivi specifici.
- **Impatto:** Il team di valutazione dovrà definire le modalità operative di misurazione della previsione degli effetti diretti ed indiretti determinati dai programmi nel contesto di riferimento e, ove possibile, formulare raccomandazioni in merito alle modalità per incrementare la sostenibilità degli effetti positivi.

7. Outputs

Gli outputs dell'esercizio saranno:

- Un *inception report* di max 12 pagine, venti giorni dopo il primo incontro con gli uffici della DGCS.
- Un rapporto finale in formato cartaceo rilegato in broccia (10 copie in lingua italiana, 10 copie in lingua inglese) e su supporto informatico in formato Word e Pdf (max 3Mb).
- Un *summary report* di max 15 pagine, 10 copie in lingua italiana, 10 copie in lingua inglese e 10 copie in lingua spagnola, comprensivo di quadro logico, griglia dei risultati del progetto e sommario delle raccomandazioni.
- Documentazione fotografica (ad alta definizione), fornita su supporto informatico, sull'iniziativa valutata e suo contesto.
- Workshop di presentazione presso la DGCS.
- Workshop di presentazione del rapporto finale nel Paese.
- Una griglia di valutazione e monitoraggio per i programmi relativi all'inclusione scolastica.

8. Metodologia

La metodologia dovrà prevedere due tipi di approccio. In primo luogo, uno studio finalizzato a valutare la pertinenza, la qualità delle attività e la spesa in relazione agli obiettivi indicati nei documenti di progetto. In secondo luogo, uno studio sul campo con interviste qualitative ai coordinatori dei progetti, ai beneficiari e agli attuatori per meglio vagliare le aspettative e i risultati della attività espletate. Inoltre, per la valutazione finale, l'uso della metodologia che il team ritiene più opportuna.

Lo studio si propone di:

- valutare la capacità organizzativa e tecnica delle controparti utili al raggiungimento degli obiettivi;

- effettuare una analisi dei rischi esterni che possano eventualmente inficiare le attività del progetto.

Data Collection:

Il team di valutazione userà un metodo di approccio multiplo che includerà la revisione della documentazione, l'analisi dei dati derivanti dalle attività di monitoraggio, le interviste individuali, i *focus groups* e la visita delle zone interessate dai progetti.

Il metodo finale selezionato dal team di valutazione dovrà tenere conto degli obiettivi della valutazione e delle domande di valutazione che il team di valutazione formulerà.

A questo scopo, la proposta tecnica dovrà:

- a. Identificare la metodologia;
- b. Stabilire il livello di partecipazione degli *stakeholders* alla *valutazione*.

Validation:

Il team di valutazione userà diversi metodi (inclusa la triangolazione) al fine di assicurare che i dati rilevati siano validi.

Coinvolgimento degli stakeholders:

Sarà usato un approccio inclusivo coinvolgendo un ampio numero di stakeholders e di partners. Dovranno essere interessati rappresentanti di istituzioni coinvolte, di organizzazioni della società civile, del settore privato e, più importanti, i beneficiari del progetto tra i quali:

- a) Per l'iniziativa: *"Appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale (Potenziando la scuola inclusiva a tempo pieno in El Salvador)"*
 - Ministerio de Educación de El Salvador (MINED)
 - Ministerio de Relaciones Exteriores (MRREE)
 - Departamento de Proyectos de Ejecución de Escuelas Inclusivas de Tiempo Pleno
 - Secretaria Técnica del Financiamiento Externo (SETEFE)
 - Comité de Coordinación y Control (CCC)
 - Comitato Tecnico di Coordinamento (CTC)
 - Unità di Gestione e Coordinamento (UGC)
 - Centri di Formazione professionale dei docenti (CFPD)
 - Escuela Superior de Maestros (ESMA)
 - ONG EducAid
 - Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna
 - I beneficiari
- b) Per l'iniziativa: *"Sostegno alla promozione e allo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador"*
 - Ministerio de Educación de El Salvador (MINED)
 - Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna
 - Consejo Nacional de Atención Integral a la Persona con Discapacidad (CONAIPD)
 - ONG EducAid
 - Associazioni Comunali per l'educazione
 - La Segreteria della Famiglia
 - Insegnanti e dirigenti scolastici delle scuole Integradoras e Speciali
 - Ministero della Salute
 - I beneficiari
- c) Per l'iniziativa: *"Rafforzamento dell'Offerta Educativa di livello medio-superiore per migliorare la produttività in 12 Dipartimenti del Paese"*
 - Ministerio de Educación de El Salvador (MINED)

Nome e cognome	Qualifica	Ente
	la Inclusión	
Ruth Elizabeth Tobar de Chamorro	Asistentes Técnicos Pedagógicos A la Inclusión	Educaid
Zuleima Evelyn Moran Aguilar	Asistentes Técnicos Pedagógicos A la Inclusión	Educaid
Geovany Tobias Galdamez	Asistentes Técnicos Pedagógicos A la Inclusión	Educaid
M. Sandez	Asistentes Técnicos Pedagógicos A la Inclusión	Educaid
Noma Yanira Zaldema Mena	Asistentes Técnicos Pedagógicos A la Inclusión	Educaid
Edgar Abrego	Gerente de Asistencia Técnica	MINED
Sonia Aracely Carrillo de Alvarado	Jefe de diseño y planificación de proyectos de infraestructura gerencia de infraestructura	MINED
Lourdes Elizabeth Castaneda de Cordova	Unidad Coordinadora de Proyectos	MINED
Augusto Antonio Cornejo Huevo	Unidad Coordinadora de Proyectos	MINED
Oscar Orlando Delgado Galeas	Unidad Coordinadora de Proyectos	MINED
Jeannette de Lopez	Dirección Nacional de Educación Basica	MINED
Graciela de Salgado	Gerente de Educación Media Tecnica	MINED
Silvia Patricia Dheming Voss	Dirección Nacional de Educación de la Primera Infancia	MINED
Alex Granados	Dirección Nacional de Educación Media	MINED
Fernando Guerrero	Coordinador General de proyectos	MINED
Melvin Adonay Henriquez Miranda	Dirección Nacional De Educación Media	MINED
Ana Elisabeth Moreno Sevilla de Coreas	Dirección Nacional de Gestión Educativa	MINED
Renzo Valencia	Director Nacional de Gestión Educativa	MINED
Mauricio Trejo	Director de Gestión Curricular	UCA Universidad Centro-americana
Nancy Rocio Banegas Raudales	Oficial de operaciones, Educación, Salud y Protección Social	World Bank
José Roberto Ecozar Marroquin	Director	Incuven (Centro de incubación de empresas innovadoras)
Mina Elisabeth Noubleau de Frigueros	Directora	CE Tomas Medina
Ovidio Orlando Guzman	ATP	CE Tomas Medina
Ricardo Antonio Escalante Quintanilla	Director	CE Jerónimo Abarca
Olivia Antonia Hernandez	ATP	CE Jerónimo Abarca
Javier Alexis	studente	CE Distrito Italia
María ines Meléndez	studente	CE Distrito Italia
Alejandra Fernández	studente	CE Distrito Italia
José Adán Figueroa	studente	CE Distrito Italia
Carlos Eugenio Torres	Direttore	CE Prof. Ireneo de León
Guillermo Rodas	Alcade	CE Prof. Ireneo de León
Carlos Jacobo Palacios -	Pastore scuola evangelica	CE Prof. Ireneo de León
Oscar Armando Fugor	Genitore	CE Prof. Ireneo de León

ALLEGATO 3 ELENCO DEI DOCUMENTI CONSULTATI

- “Appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale (Potenciando la escuela inclusiva de tiempo pleno en El Salvador” – AID 9542 - Corrispondenza Ambasciata Italiana in El Salvador/DGCS*
- “Appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale (Potenciando la escuela inclusiva de tiempo pleno en El Salvador” – AID 9542, Documentazione di gara (infrastruttura e audit) e relativi pareri tecnici*
- “Appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale (Potenciando la escuela inclusiva de tiempo pleno en El Salvador” – AID 9542 - Documentazione relativa al contratto di assistenza tecnica alla ONG Educaid (offerta tecnico-economica, ToRs, Documento invitación contratación directa EducAID, ecc...) e relativi pareri tecnici*
- “Cooperación y inclusión escolar”, Università di Bologna*
- “Rafforzamento dell’offerta educativa di livello medio-superiore per migliorare la produttività in 12 dipartimenti del Paese” – AID 9929 - Corrispondenza Ambasciata Italiana in El Salvador/DGCS*
- “Sostegno alla promozione e sviluppo della scuola inclusiva in Salvador” - AID 922, Accordo Bilaterale tra il governo della Repubblica italiana e il governo della Repubblica di El Salvador e relativi allegati (allegato finanziario, allegato tecnico, Guidelines procurement)*
- “Sostegno alla promozione e sviluppo della scuola inclusiva in Salvador” - AID 9227 - Corrispondenza Ambasciata Italiana in El Salvador/DGCS*
- “Sostegno alla promozione e sviluppo della scuola inclusiva in Salvador” - Corrispondenza MAECI/Università di Bologna*
- “Sostegno alla promozione e sviluppo della scuola inclusiva in Salvador” - AID 9227- Informe de asesoría de trabajos finales diplomado docente de apoyo a la inclusión – Università di Bologna*
- Aguilar J. (curatore), La situación de la seguridad y la justicia 2009-2014, Instituto Universitario de Opinión Pública (Iudop) – UCA, San Salvador, 2014 (http://www.uca.edu.sv/iudop/wp-content/uploads/libro_la_situaci%C3%B3n_de_la_seguridad.pdf)
- Betti M. Rapporti missione (29 marzo– 12 aprile 2014; 28 giugno – 5 luglio 2014), Università di Bologna, 2014
- Betti M., Rapporti di missione (20 – 26 gennaio 2010; 28 febbraio – 6 marzo 2010; 25 aprile – 13 maggio 2010), Università di Bologna – Educaid (2010)
- Brutti F., Rapporto di missione (30 agosto – 20 settembre 2010), Università di Bologna, 2010
- Caldin R., Guerra L., Taddei A., Cooperación e Inclusión Escolar. Proyecto “Apoyo a la promoción y al desarrollo de la Escuela Inclusiva en El Salvador, Università di Bologna – Cooperazione Italiana – Ministerio de Educación, El Salvador (2014)
- Caldin R., José Chade, Rapporto di missione (24 - 30 novembre 2009), Università di Bologna, 2009
- Caldin R., Rapporti missione (31 gennaio - 8 febbraio 2014; 8 - 15 marzo 2014), Università di Bologna, 2014
- Camerini A., Rapporto di missione del Prof. (20 – 26 gennaio 2010), Università di Bologna, 2010
- Cavaliere T., Relazione di fine collaborazione in qualità di assistente tecnico dal 27/05/2014 al 26/09/2014, *“Sostegno alla promozione e sviluppo della scuola inclusiva in Salvador” - AID 9227, Università di Bologna*
- Chade J.-G., Rapporto di missione (8 - 19 marzo 2010), Università di Bologna, 2010
- Cinotti A., Rapporto di missione (28 giugno – 12 luglio 2014), Università di Bologna, 2014
- Cooperación e Inclusión Escolar. Proyecto “Apoyo a la promoción y al desarrollo de la Escuela Inclusiva en El Salvador, Università di Bologna – Cooperazione Italiana – Ministerio de Educación, El Salvador
- Dainese R., Rapporto di missione (31 maggio - 7 giugno 2014), Università di Bologna, 2014
- DIGESTYC, Avances y desafíos en el cumplimiento de los derechos de niñas, niños e adolescentes, 2014
- Educaid, Documento de sistematización que contiene Manuales de organización, procedimientos de evaluación y seguimiento para el modelo EITP de cada centro educativo (2013)
- Educaid, Documento sistematizado sobre las experiencias desarrolladas en cada escuela del piloto (2013)
- Educaid, Informe de medio término y final sobre el curso de formación de docentes y formadores de docentes sobre educación inclusiva asociación (2013)

Educaid, Progetti. Rafforzando la scuola inclusiva a tempo pieno in El Salvador(<http://www.educaid.it/progetti/rafforzando-la-scuola-inclusiva-tempo-pieno-salvador/>)

Educazione inclusiva delle persone con disabilità e cooperazione allo sviluppo (2015)

Errani A., Jose Chade e Giovanni Sapucci, Rapporto di missione (1 - 5 marzo 2010), Università di Bologna, 2010

Fabbi M., Ivo Pazzagli, Federica Zanetti, Federica Tarabusi, José Chade, Rapporto di missione(23 gennaio 2010 - 6 febbraio 2010), Università di Bologna, 2010

Fabbi M., Rapporto di missione (31 maggio - 7 giugno 2014), Università di Bologna, 2014

Facoltà di scienze della formazione - Università di Bologna, Sostegno alla promozione e sviluppo della scuola inclusiva in Salvador. Documentazione integrativa alla Variante inviata il 19/04/2011

FEPADE, http://fepade.org.sv/index.php?option=com_content&view=article&id=58&Itemid=279

Ferrari L., Rapporto di missione (7 – 31 maggio 2014), Università di Bologna, 2014

Ferrari L., Report attività, *“Sostegno alla promozione e sviluppo della scuola inclusiva in Salvador”* - AID 9227, Università di Bologna

Gruppo di Lavoro “Educazione Inclusiva” del Piano di Azione disabilità della Cooperazione italiana adottato dal Comitato Direzionale della DGCS nel 2013, Educazione inclusiva delle persone con disabilità e cooperazione allo sviluppo (Roma, Novembre 2015)

Guerra L., Rapporti di missione(26 gennaio – 1 febbraio 2014; 17 - 26 luglio 2014), *Università di Bologna, 2014*

Guerra L., Rapporto di missione (20 – 26 gennaio 2010), Università di Bologna, 2010

IBE – UNESCO, El Salvador, National Report, 2008 (http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/elsalvador_NR08_sp.pdf)

IBE-UNESCO, El Salvador - Datos Mundiales de Educación 2010/11

Il *“Diplomado para docentes de apoyo a la inclusión”: la formación como factor de empowerment in El Salvador”*, Università di Bologna

ILO (http://www.ilo.org/employment/areas/youth-employment/sida/WCMS_234016/lang--en/index.htm)

ILO, (http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ed_emp_msu/documents/genericdocument/wcms_231593.pdf)

ILO, Diagnostico del Empleo Juvenil en El Salvador 2013 (http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ed_emp_msu/documents/genericdocument/wcms_231527.pdf)

INE, Observatorio Estadístico, Resultados de Encuestas de Hogares de propósitos múltiples,(Avances_y_Desafios_en_el_Cumplimiento_de_los_Derechos_de_Ninas_Ninos_y_Adolescentes.pdf)

Informe año 1 (Ottobre 2011 – Settembre 2014) del MINED

MAE - DGCS, El Salvador. Quadro paese “Stream”, 2015

MAE – Ambasciata in Salvador, alla DGCS – UTC., Richiesta di cortese riscontro in merito alle modifiche apportate dalle Autorità Salvadoregne al testo dell'accordo tra Governo della Repubblica Italiana e Governo della Repubblica de El Salvador per il Credito d' Aiuto in oggetto. 24 APRILE 2013

MAE – DGCS – Ufficio V, alla Ambasciata in El Salvador, "Rafforzamento dell'offerta educativa di livello medio-superiore per migliorare la produttività di 12 dipartimenti del Paese" AID 9929 - trasmissione osservazioni, integrazioni e modifiche all'Accordo proposto dalle Autorità locali ai fini della elaborazione del testo finale dell'Accordo del nuovo credito di aiuto al Ministero dell'Educazione del Salvador. 29 MAGGIO 2013

MAE – DGCS , Ufficio V, Comunicazione all'Università di Bologna del 16 giugno 2011 (protocollo MAE01735842011-06-16)

MAE – DGCS / Università di Bologna, *“Sostegno alla promozione e sviluppo della scuola inclusiva in Salvador”* - AID 9227- POG I annualità, richieste varianti non onerose e proroghe e relativi pareri tecnici

MAE – DGCS Ufficio V, alla DGCS – UTC. Richieste di valutazione della variante e dei piani operativi. Progetto *“Sostegno alla promozione e sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador”*. AID 9227, Comunicazione (protocollo MAE01232902011-04-28), 28 Aprile 2011

MAE – DGCS, , Iniziativa AID 9929. Rafforzamento dell’Offerta educativa di livello medio-superiore per migliorare la produttività in 12 Dipartimenti, El Salvador - Pareri tecnici sulla Convenzione finanziaria, Roma 2012

MAE – DGCS, “Rafforzamento dell’offerta educativa di livello medio-superiore per migliorare la produttività in 12 dipartimenti del Paese” – AID 9929 - POG e relativi pareri tecnici

MAE – DGCS, “Rafforzamento dell’offerta educativa di livello medio-superiore per migliorare la produttività in 12 dipartimenti del Paese” – AID 9929. Testo dell’Accordo Bilaterale e sue modifiche con relativi pareri tecnici

MAE – DGCS, Linee Guida della Cooperazione Italiana. Linee Guida sui Minori 2012. Documento ufficiale del Dicembre 2011 che aggiorna le Linee Guida sulle Tematiche dell’Infanzia e dell’Adolescenza del 2004 (Documento approvato dal Comitato Direzionale con delibera n.163 del 12-12-2011)

MAE – DGCS, Linee guida per l’introduzione della tematica della disabilità nell’ambito delle politiche e delle attività della Cooperazione Italiana (2010)

MAE – DGCS, Linee Guida sui Minori (2012)

MAE – DGCS, Nota tecnica. Oggetto: El Salvador “Sostegno alla promozione e sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador”. Estensione non onerosa del progetto, variante e piani operativi

MAE – DGCS, Parere Nucleo di Valutazione, Iniziativa AID 9929. Rafforzamento dell’Offerta educativa di livello medio-superiore per migliorare la produttività in 12 Dipartimenti, El Salvador; Roma 15/10/2012

MAE – DGCS, Piano d’Azione sulla Disabilità della Cooperazione Italiana (2013)

MAE – DGCS, Piano di Azione Disabilità: Linee guida sugli standard di accessibilità per le costruzioni finanziate dalla D.G.C.S. (2015)

MAE – DGCS,, “Sostegno alla promozione e sviluppo della scuola inclusiva in Salvador” - AID 9227- Messaggio DGCS “Conclusione delle attività di progetto” del 5 settembre 2014

MAE – San Salvador Ambasciata, Trasmissione Piano Operativo del II Anno e richiesta variante. Progetto “Sostegno alla promozione e sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador”. AID 9227, Comunicazione (protocollo MAE01207832011-04-26), 21 Aprile 2011

MAE- DGCS, “Appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale (Potenziando la escuela inclusiva de tiempo pleno en El Salvador” – AID 9542, Proposta di finanziamento

MAE- DGCS, Iniziativa AID 9929. Rafforzamento dell’Offerta educativa di livello medio-superiore per migliorare la produttività in 12 Dipartimenti, El Salvador, Proposta di finanziamento

MAE- DGCS, Iniziativa AID 9929. Rafforzamento dell’Offerta educativa di livello medio-superiore per migliorare la produttività in 12 Dipartimenti, El Salvador, Proposta di finanziamento e allegati (Makers Efficacia) e Valutazione Tecnico-Economica

MAEC- DGCS, Directrices sobre los estándares de accesibilidad para las obras financiadas por la Direzione Generale per la Cooperazione allo Sviluppo (DGCS)

MAECI – Ambasciata Italiana in El Salvador, Scheda sulle iniziative di cooperazione (2013) (<http://www.ambansalvador.esteri.it/NR/rdonlyres/3917272D-721E-481B-A938-57B14CA410DA/68769/Progetti.pdf>)

Mameli C., Rapporto di missione (7 – 14 giugno 2014), Università di Bologna, 2014

Mastronardi I., Rapporto di missione (2 – 22 febbraio 2010), Università di Bologna, 2010

MINED, Guia de actualización metodologica para docentes con el enfoque escuela inclusiva de tiempo pleno, 2013

MINED, Informe de avance del Plan Nacional de Educación 2021 (MINED Marzo 2005 – Marzo 2006)

MINED, Observatorio Nacional del Sistema Educativo, Enero 2013

MINED/MAE – DGCS, “Appoggio alla riforma del sistema educativo nazionale (Potenziando la escuela inclusiva de tiempo pleno en El Salvador” – AID 9542, POG I annualità, richieste varianti non onerose e proroghe e relativi pareri tecnici

MINED/UNICEF, Política de Educación Inclusiva (dicembre 2010)

Modelo pedagógico del sistema educativo nacional (USAID 2012)

OAS, Osservatorio estadístico (http://www.oas.org/dsp/espanol/cpo_observatorio_estadistica_slv.asp)

Pacetti A., Rapporto di missione (3 maggio – 16 maggio 2014), Università di Bologna, 2014

Pazzagli I. Rapporto di missione Prof. Ivo Pazzagli (20 gennaio 2010 - 6 febbraio 2010), Università di Bologna, 2010

Piermattei A., Rapporto di missione (9-15 novembre 2015), MAE – DGCS, 2015

PNUD, Human Development Report 2015 - Work for Human Development (2015)

Rendicontazioni I e II annualità *“Sostegno alla promozione e sviluppo della scuola inclusiva in Salvador”* - AID 9227, Università di Bologna

Taddei A, Zanetti F., *“Verso la scuola inclusiva in El Salvador”*, Università di Bologna

Taddei A., *La promozione dell’inclusione nei sistemi scolastici attraverso l’intervento di cooperazione internazionale: l’esperienza di El Salvador*, Ricerca di Dottorato, Università di Bologna, 2015

Taddei A., Rapporti di missione (17 - 31 gennaio 2012; 26 gennaio - 1 febbraio 2014; 17 maggio 2014 - 16 agosto 2014), Università di Bologna – Educaid

Università di Bologna – Facoltà di Scienze della Formazione, Commento Contabile, Progetto *“Sostegno alla promozione e sviluppo della scuola inclusiva in Salvador”* AID 9227, Periodo 1° aprile 2011 – 31 agosto 2014, parte prima

Università di Bologna – Facoltà di Scienze della Formazione, Rapporto Narrativo Attività Progetto *“Sostegno alla promozione e sviluppo della scuola inclusiva in Salvador”* AID 9227, Periodo 1° aprile 2011 – 31 agosto 2014, parte prima

Università di Bologna – Facoltà di Scienze della Formazione, Rapporto Narrativo Attività Progetto *“Sostegno alla promozione e sviluppo della scuola inclusiva in Salvador”* AID 9227, Periodo 1° aprile 2011 – 31 agosto 2014, parte seconda

Università di Bologna – Facoltà di Scienze della Formazione, Rapporto Narrativo Attività Progetto *“Sostegno alla promozione e sviluppo della scuola inclusiva in Salvador”* AID 9227, Periodo 1° aprile 2011 – 31 agosto 2014, parte terza

Università di Bologna, *“Sostegno alla promozione e sviluppo della scuola inclusiva in Salvador”* - AID 9227, Rapporto narrativo attività I annualità (15 ottobre 2009 - 31 marzo 2011)

Università di Bologna, *“Sostegno alla promozione e sviluppo della scuola inclusiva in Salvador”* - AID 9227, Rapporto narrativo attività II annualità (1 aprile 2011 – 31 agosto 2014)

Università di Bologna, Relazione tecnica/Documento di lavoro *“Criteri pedagogici per l’apertura della scuola a tempo pieno in El Salvador”*, luglio 2012

Università di Bologna, Video *“Inclusione e Cooperazione”*

USAID, El Salvador, Education (<https://www.usaid.gov/el-salvador/education>)

USAID, El Salvador, News (<https://www.usaid.gov/el-salvador/news-information/press-releases/usaid-launches-25-million-education-children-and-youth>)

Vannini I., Rapporto di missione (4 - 12 aprile 2014), Università di Bologna, 2014

Verratti I., Rapporto di fine missione - *“Rafforzamento dell’offerta educativa di livello medio-superiore per migliorare la produttività in 12 dipartimenti del Paese”* – AID 9929 (20 gennaio – 4 marzo 2015), MAE-DGCS, 2015

WB, Country Partnership Framework for the Republic of El Salvador, May 2015

World Bank, Overview, El Salvador (<http://www.worldbank.org/en/country/elsalvador/overview>)

World Bank, Projects, El Salvador (<http://www.worldbank.org/projects/P126364/education-quality-improvement-project?lang=en>)

World Bank, Projects/EXO, El Salvador (<http://www.worldbank.org/en/country/elsalvador/projects/all>).

Zanetti F., Rapporto di missione (20-29 marzo 2014), Università di Bologna, 2014

ALLEGATO 4 STRUMENTI PER LA RACCOLTA DELLE INFORMAZIONI

Misión de Evaluación de los programas de educación inclusiva apoyados por la Cooperación Italiana en El Salvador

Cuestionario para el personal docente de las escuelas

Escuela _____

Ciudad _____

Clases de enseñanza _____

1. Conoce el proyecto de Escuela Inclusiva de tiempo pleno que se ha desarrollado acá en su Escuela?

Sí

Por que medio?

Participación directa

Otras personas trabajando en la escuela

Seminarios e Conferencias

Publicaciones

Otro (especificar) _____

No

2. ¿Cuál de los siguientes aspectos de su actividad que han cambiado en los últimos tres años ? (Se puede dar más de una respuesta)

aumento de las horas de trabajo

Aumento de los encargos (especificar _____)

nuove la carga de trabajo (especificar _____)

adopción de nuevos programas de enseñanza

adopción de nuevos instrumentos didacticos y nuevas metodologías

Incremento en el numero de loestudiantes con discapacidad

Decremento en el porcentaje de loestudiantes con discapacidad

otro (especificar _____)

nada

3. ¿Con qué frecuencia durante los últimos tres años ha participado en cursos de formación?

nunca

menos de 1 vez por año

1 vez por año

varias veces al año

4. En esta escuela existe la opción de tiempo completo?

no

sí, en algunas clases

sí, en la mayoría de las clases

sí en todas las clases

5. lo que ha cambiado en los últimos tres años en la escuela donde enseña?

a. Mayor disponibilidad de aulas para las clases

sí no

b. Mayor disponibilidad de aulas para los profesores

sí no

c. Mayor disponibilidad de aulas para actividades practicas, talleres y oficinas

sí no

d. Mayor disponibilidad de computadoras

sí no

g. Mayor disponibilidad de equipamentos para os o alumnos con discapidades

sí no

h. Mayor colaboración con otras escuelas?

sí no

i. Mayor colaboración con otros actores en el territorio local?

sí no

6. En relacion a sus alumnos, que cambios usted ha observado en los últimos tres años ?

a. Mejora del rendimiento educativo

sí no

b. Aumento de la frecuencia en la escuela

sí no

b. Mayor disponibilidad de apoyo en la escuela

sí no

b. Mayor disponibilidad de apoyo fuera de la escuela

sí no

c. Participación mas activa en las actividades didacticas?

sí no

d. Mayor orientación a ayudar a los demás?

sí no

7. ¿Con qué frecuencia usted elabora informes sobre sus actividades y los resultados obtenidos durante las actividades de enseñanza?

1 vez por mes, o más

varias veces al año

1 vez por año

nunca

8. En los últimos tres años como han cambiado los siguientes aspectos en su escuela?

- | | | |
|--|----------------------------------|--------------------------------------|
| Participación de los padres | <input type="checkbox"/> aumento | <input type="checkbox"/> disminución |
| Participación de las ONG y otras organizaciones ciudadanas | <input type="checkbox"/> aumento | <input type="checkbox"/> disminución |
| Colaboración de la administración local | <input type="checkbox"/> aumento | <input type="checkbox"/> disminución |
| Colaboración de la universidades | <input type="checkbox"/> aumento | <input type="checkbox"/> disminución |
| Colaboración entre escuelas | <input type="checkbox"/> aumento | <input type="checkbox"/> disminución |
| Colaboración con otros actores (especificar) _____ | <input type="checkbox"/> aumento | <input type="checkbox"/> disminución |

9. En una escala de 1 (nada satisfecho) a 5 (totalmente satisfecho) ¿cuál es su opinión con respecto a: (una respuesta por cada elemento)

	Nada satisfecho			Totalmente satisfecho	
El estado de los profesores	<input type="checkbox"/>				
La colaboración entre los profesores	<input type="checkbox"/>				
La colaboración entre los directores y profesores	<input type="checkbox"/>				
La colaboración con los padres	<input type="checkbox"/>				
La colaboración con los otros actores	<input type="checkbox"/>				
Las actividades de formación	<input type="checkbox"/>				
Resultados de los estudiantes	<input type="checkbox"/>				

Comentarios adicionales

Guía para las entrevistas con los informadores calificados

- Conocimiento de los proyectos
- Comentarios Generales - en particular en lo que se refiere a la capacidad de los proyectos de identificar y responder a los problemas existentes
- Conocimiento - comentarios e observaciones sobre los impactos:
 - Acercas de los profesores y las escuelas
 - Acercas de las políticas de educación e del marco legal
 - Sobre la relación entre las escuelas y otros actores
 - Acerca de las dinámicas de la exclusión social en el ámbito local (incluyendo las dinámicas de género y las dinámicas de seguridad)
 - Acerca de la inclusión social de los actores vulnerables (personas con discapacidades; mujeres y niñas, familias de bajos ingresos, niños en situación de riesgo, etc.)
- Cambios concretos en las escuelas involucradas de una forma directa o indirecta
- Los actores implicados, en adición al MINED y a las escuelas (organizaciones de la sociedad civil; prestadores de servicios; servicios de salud; administradores locales, etc.)
- Actores que sería estado necesario involucrar en la formulación e implementación de las acciones y que no fueran implicados.
- Obstáculos y factores de facilitación
- Actividades que no fueran realizadas y actividades imprevistas (y los elementos causales)
- Otras iniciativas que se inspiraran en los proyectos o que utilizan sus resultados (por el MINED, la Cooperación italiana, los otros donadores, otras ONG, etc.)
- Buenas prácticas

Guía para los grupos focales

- cambios para la escuela y los actores implicados (maestros, alumnos, familias, barrio)
- cambios en las relaciones entre la escuela y la administración local
- nuevos actores que participan en la vida de la escuela y apoyan a los alumnos
- actores que sería estado necesario implicados en las actividades escolares y no han sido implicados
- obstaculos a la funcionalidad de la escuela
- factores que facilitan la adaptación de la escuela a las necesidades locales

Guía para la observación directa

- Presencia de Estructuras para facilitar o acceso de las personas con deficiencias
- Presencia de Laboratorios y talleres para las actividades practicas y de educación profesional
- Presencia de aulas para los profesores
- Estado de las infraestructuras
- Profesores y alumnos trabajando con metodologías innovadoras (juegos, grupos de trabajo, talleres, etc.)
- Presencia de padres/madres participando en las actividades didácticas
- Paneles de información sobre servicios y oportunidades para facilitar la participación a las actividades educativas (ex. talleres con los alumnos, actividades post-escuela, actividades de apoyo individualizado, servicios de transporte, asistencia a las familias, etc. – mismo si estos servicios son prestados por entidades privadas)
- Paneles de información e otros elementos que permiten identificar la presencia de una colaboración entre el Centro Escolar e otras entidades (administración local, otras escuelas, universidad, empresas, ONG e organizaciones ciudadanas, etc.)
- Paneles de información y anuncios concernientes oportunidades y cursos para la calificación de personal del Centro escolar (o del personal escolar mas en general)
- Presencia de alumnos con deficiencias físicas
- Presencia de alumnos en sovra-edad
- Elementos que visibilizan situaciones de conflicto entre los actores de la escuela (escritas en los muros, peleas entre personas, paneles anunciando huelgas, etc.)

Guía para la documentación fotográfica

- Estructuras para facilitar o acceso de las personas con deficiencias
- Laboratorios y talleres para las actividades prácticas y de educación profesional
- Aulas para los profesores
- Estado de las infraestructuras (situaciones de precariedad)
- Profesores y alumnos trabajando con metodologías innovadoras (juegos, grupos de trabajo, talleres, etc.)
- padres/madres participando en las actividades didácticas
- Paneles de información sobre servicios y oportunidades para facilitar la participación a las actividades educativas (ex. talleres con los alumnos, actividades post-escuela, actividades de apoyo individualizado, servicios de transporte, asistencia a las familias, etc. – mismo si estos servicios son prestados por entidades privadas)
- Paneles de información e otros elementos que permiten identificar la presencia de una colaboración entre el Centro Escolar e otras entidades (administración local, otras escuelas, universidad, empresas, ONG e organizaciones ciudadanas, etc.)
- Paneles de información y anuncios concernientes oportunidades y cursos para la calificación de personal del Centro escolar (o del personal escolar mas en general)