

Come fare la differenza. Ricerca sociale e valutazione nei progetti di contrasto alla povertà educativa

a cura di Sabina Licursi, Armida Salvati e Tiziana Tarsia



**Osservatorio Interdipartimentale Permanente
sui Servizi Sociali e le Povertà**

Come fare la differenza. Ricerca sociale e valutazione nei progetti di contrasto alla povertà educativa

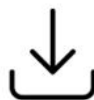
a cura di Sabina Licursi, Armida Salvati e Tiziana Tarsia

Come fare la differenza. Ricerca sociale e valutazione nei progetti di contrasto alla povertà educativa

a cura di Sabina Licursi, Armida Salvati e Tiziana Tarsia

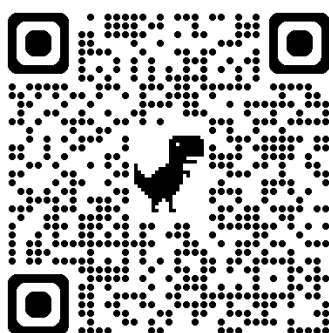
**Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà
Via Salaria 113 – 00198 – Roma (Italia)**

Published in Open Access



Il volume è disponibile per il download al seguente link:

<https://lc.cx/IDmWRh>



© 2025 OIPSSP [Osservatorio Interdipartimentale
Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà]



Salvo diversa indicazione, tutti i contenuti
pubblicati sono soggetti alla licenza
Creative Commons - Attribuzione - versione 3.0.
<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/it/>

È dunque possibile riprodurre, distribuire, trasmettere e
adattare liberamente dati e analisi del presente volume,
anche a scopi commerciali, a condizione che venga citata
la fonte. Immagini, loghi, eventuali marchi registrati e
altri contenuti di proprietà di terzi appartengono ai
rispettivi proprietari e non possono essere riprodotti
senza il loro consenso.

Sistema di citazione:

Licursi, S., Salvati, A. e Tarsia, T. (2025). *Come fare la differenza. Ricerca sociale e valutazione nei progetti di contrasto alla povertà educativa*, Roma, Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà.

Citazione Capitolo:

Lumino, R. (2025). «La valutazione come pratica riflessiva: riflessioni a margine del progetto educare», in Licursi, S., Salvati, A. e Tarsia, T. (a cura di), *Come fare la differenza. Ricerca sociale e valutazione nei progetti di contrasto alla povertà educativa*, Roma, Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà, pp. 53-60.

ISBN 978-88-946538-2-3

Tutti i diritti letterari e artistici sono riservati

Osservatorio Interdipartimentale Permanente
sui Servizi Sociali e le Povertà
Via Salaria 113 – Stanza 274 - Piano 1.
00198 Roma (Italia)
Tel. +39 0649918470

Editato da Officine di Layout

Realizzato da RapidJet

Anno di pubblicazione: 2025 maggio

Pubblicato: 12 giugno 2025

ISBN 978-88-946538-2-3

Come fare la differenza. Ricerca sociale e valutazione nei progetti di contrasto alla povertà educativa

a cura di Sabina Licursi, Armida Salvati e Tiziana Tarsia

Indice

1. DALLA POVERTÀ EDUCATIVA ALLA VALUTAZIONE DEGLI INTERVENTI DI CONTRASTO: QUALE RUOLO PER I RICERCATORI SOCIALI?	7
SABINA LICURSI, ARMIDA SALVATI E TIZIANA TARSIA.....	7
1.1. <i>La povertà educativa in Italia</i>	7
1.2. <i>Il Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile</i>	8
1.3. <i>La valutazione come spazio di riflessione e apprendimento</i>	10
1.4. <i>La struttura del volume</i>	12
2. VALUTAZIONE DI IMPATTO SOCIALE E POSSIBILISMO: APPROCCI PER LA RICERCA IN TEMA DI POVERTÀ EDUCATIVA	15
VERONICA LO PRESTI	15
2.1. <i>Introduzione.....</i>	15
2.2. <i>Complessità dei programmi, impatto sociale e valutazione</i>	15
2.3. <i>Tipi di disegni di ricerca valutativa per l'impatto sociale</i>	18
2.4. <i>Nuove proposte per la valutazione di impatto sociale nel contrasto alla povertà educativa: il possibilismo e il positive thinking</i>	23
3. RIFLESSIONI SUL PROCESSO VALUTATIVO DEL PROGETTO COOSS-BE SPRINT: UN'ANALISI CRITICA E COSTRUTTIVA.....	27
LUCA DI CENSI E GIULIANA PARENTE.....	27
3.1. <i>Introduzione.....</i>	27
3.2. <i>Il progetto COOSS-Be Sprint</i>	27
3.3. <i>Il disegno valutativo del progetto: un confronto tra i diversi orientamenti adottati e la definizione delle domande valutative</i>	29
3.4. <i>Le difficoltà della valutazione e della costruzione del modello misto</i>	32
3.5. <i>Risultati della valutazione</i>	36
3.6. <i>La cultura valutativa tra gli attori del progetto</i>	37
3.7. <i>Riflessioni conclusive</i>	38
4. IMPATTI BASATI SULL'EVIDENZA: INDICAZIONI DA UNA VALUTAZIONE QUASI-SPERIMENTALE	41
LUCA SALMIERI, ORAZIO GIANCOLA E MATTEO BONANNI.....	41
4.1. <i>Introduzione.....</i>	41
4.2. <i>Un caso di interventi a sostegno dell'inclusione degli studenti nelle pratiche scolastiche ed extra-scolastiche</i>	42
4.3. <i>Approcci e metodi di valutazione</i>	44
4.4. <i>Metodologie quasi-sperimentali</i>	45
4.5. <i>L'inclusione educativa come oggetto di valutazione</i>	47
4.6. <i>I risultati della valutazione.....</i>	48
4.7. <i>Conclusioni.....</i>	50
5. LA VALUTAZIONE COME PRATICA RIFLESSIVA: RIFLESSIONI A MARGINE DEL PROGETTO EDUCARE.....	53
ROSARIA LUMINO	53
5.1. <i>L'oggetto di valutazione: il progetto EduCARE</i>	53
5.2. <i>Il disegno di valutazione e la sua rimodulazione.....</i>	54
5.3. <i>La valutazione come leva di consolidamento delle comunità educanti</i>	56
5.4. <i>Lezioni apprese sulla valutazione di impatto dei progetti di contrasto alla povertà educativa</i>	57
5.5. <i>Riflessioni sul fenomeno della povertà educativa</i>	59

6. LA PERIFERIA AL CENTRO: IL CONTRASTO ALLE POVERTÀ EDUCATIVE NEL PROGETTO IL FAVOLOSO MONDO	61
CATERINA BALENZANO, GIUSEPPE MORO E SUSANNA PAPAGNO	61
6.1. <i>Introduzione</i>	61
6.2. <i>Oggetto della valutazione e background</i>	62
6.3. <i>Metodi e tecniche di valutazione</i>	63
6.4. <i>I risultati della valutazione</i>	65
6.5. <i>Le lezioni apprese dallo studio della comunità educante e dalla sua valutazione</i>	68
7. COSTRUIRE LA VALUTAZIONE CON GLI ATTORI DEL PROGETTO: UN'ESPERIENZA NEL SUD ITALIA	71
ANDREA BIAGIOTTI E TIZIANA TARSIA	71
7.1. <i>Riflessività e serendipity del processo di valutazione</i>	71
7.2. <i>Alla lente della valutazione</i>	72
7.3. <i>Il progetto: obiettivi e territorio</i>	73
7.4. <i>La valutazione del progetto come spazio di rielaborazione</i>	74
7.5. <i>Un esercizio euristico alla ricerca degli apprendimenti</i>	76
7.6. <i>Valutazione e apprendimento</i>	77
7.7. <i>Proposte e riflessioni</i>	80
8. COSA SI PUÒ APPRENDERE DALLA VALUTAZIONE DI IMPATTO? IL CASO DEL PROGETTO UN'OPPORTUNITÀ EDUCATIVA PER ESSERE MIGLIORI	83
SABINA LICURSI, GIORGIO MARCELLO ED EMANUELA PASCUZZI	83
8.1. <i>Introduzione</i>	83
8.2. <i>Il progetto nel contesto</i>	83
8.3. <i>Il monitoraggio e gli esiti del progetto</i>	86
8.4. <i>La valutazione d'impatto</i>	89
8.5. <i>Conclusioni. Cosa si apprende?</i>	93
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....	97
NOTIZIE SUGLI AUTORI	107

Page intentionally left blank

1. Dalla povertà educativa alla valutazione degli interventi di contrasto: quale ruolo per i ricercatori sociali?

Sabina Licursi, Armida Salvati e Tiziana Tarsia

1.1. La povertà educativa in Italia

La definizione di povertà educativa si rifà a un concetto multidimensionale che tiene insieme aspetti cognitivi e non cognitivi, indica: «privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Save the Children, 2014: 6). Alla deprivazione materiale, connessa all'idea di povertà, consegue una scarsa disponibilità di opportunità educative e culturali, atte ad assicurare un adeguato sviluppo cognitivo ed emotivo.

Per quanto la povertà educativa non possa essere ricondotta, *tout court*, alla povertà materiale, la letteratura dimostra che essa segue lo status socioeconomico familiare (SES), evidenziando, in minori cresciuti in famiglie con un basso SES, maggiori difficoltà nella lettura, una minore padronanza e ricchezza di linguaggio, una minore disponibilità in termini di stimoli e consumi culturali (De Vivo, Fasano, 2020). Il SES, includendo il livello di istruzione e la posizione lavorativa dei genitori, inquadra aspetti più complessi che rimandano agli stili di vita e ai consumi culturali, declinando, insieme le possibilità economiche e il ventaglio di opportunità di crescita.

Connesso allo stile educativo e all'*habitus* (Bourdieu, 2003; Lareau, 2011), il posizionamento socioeconomico rende più facile il perdurare dello svantaggio in termini educativi (Salvati, 2012, 2020) e la trasmissione intergenerazionale della povertà (Saraceno, Benassi, Morlicchio, 2020).

L'attenzione alla povertà educativa, come alle politiche che mettano al centro infanzia e minori, ha, nel nostro ordinamento, una storia recente (Berritto, Gargiulo, 2022). Una virata particolare è stata impressa, a queste politiche, dall'emergenza connessa alla pandemia da COVID-19. In quei frangenti, all'aumentare della povertà economica che in Italia interessa in misura maggiore i minori e le famiglie con minori (Saraceno, Benassi, Morlicchio, 2020; ISTAT, 2024) si è accompagnato un aggravamento delle difficoltà scolastiche e di apprendimento dovute alla didattica a distanza. Tuttavia, durante il periodo immediatamente successivo alla crisi pandemica, da alcuni denominato *new normal*, nuova normalità (Salvati, Scardigno, 2021), occasione di apprendimenti preziosi per la ripresa, non è stata colta l'opportunità per intervenire sulle dinamiche escludenti del nostro sistema educativo, più pronto a esacerbare la competitività scolastica piuttosto che ad accogliere le fragilità. In questo senso, parlare, oggi, di povertà

educativa, chiama in causa assetti che, nello sforzo di ridurre la mancanza di *chances* educative, devono rispondere al loro mandato specifico: la scuola, le famiglie e qualunque agenzia concorra, su un territorio, a costituirsi parte di una comunità educante.

Guardando alla situazione attuale, i dati ISTAT (2024) testimoniano di un peggioramento dell'incidenza di povertà assoluta fra i minori, che si attesta al 13,8% (quasi 1,3 milioni di bambini e ragazzi, dal 13,4% del 2022), registrando il valore più elevato della serie storica dal 2014. Anche gli indicatori di povertà seguono le linee di sviluppo della dorsale appenninica, attestandosi su valori che si discostano molto dalla media nazionale in chiave peggiorativa in alcune regioni del Sud Italia. Il Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC) pubblica, a novembre 2024, un Rapporto triennale nel quale si riporta il dato sulla percentuale dei minori in stato di povertà relativa nel 2022, che aumenta a livello nazionale (22,2 % rispetto al 20,4% del precedente Rapporto, datato 2021). Il dato regionale appare però fortemente differenziato registrando, la Calabria, la percentuale più elevata (44,9%), seguita da Molise (42,1%) e Campania (37,1%). Più nello specifico, dimensioni abitualmente utilizzate come indicatori del livello di povertà educativa, come abitudine alla lettura nel tempo libero, pratica sportiva extrascolastica, povertà educativa digitale, segnano come costante valori peggiorativi in alcune regioni del Sud Italia. Se la media nazionale dell'abitudine alla lettura nel tempo libero riguarda il 52,4% dei ragazzi e ragazze tra i 6 e i 17 anni, troviamo agli estremi da una parte la Sicilia con una percentuale del 29%, la Campania con il 35,4% e la Calabria con il 36,7% dei giovani in questa fascia di età, e dall'altra la Provincia di Trento (72,6%) e la Toscana (63,9%). La percentuale di ragazzi e ragazze che nel tempo libero praticano sport si attesta, a livello nazionale, al 57,8%: riscontriamo all'estremo dei valori più bassi la Campania (-15,9 punti percentuali rispetto alla media nazionale) e la Sicilia (- 15,6 punti percentuali), mentre all'estremo più 'virtuoso' la Valle D'Aosta (+19 punti sulla media nazionale), la Liguria (+12,9 punti) e la Provincia di Bolzano (+12,1 punti).

Parlando di povertà educativa digitale, se, all'oggi, la media nazionale dei ragazzi e delle ragazze tra i 6 e i 17 anni che possono disporre di un PC/tablet e una connessione Internet raggiunge il 90,5%, ancora una volta, al Sud troviamo regioni – Abruzzo, Calabria, Campania, Puglia e Sicilia – con valori percentuali inferiori alla media (CRC, 2024).

Per la caratteristica di territorialità delle questioni inerenti alla povertà educativa, gli interventi di contrasto vanno pensati come "situati", mettendo in campo risorse locali (Jencks, Mayer, 1990; Morniroli, Palmieri, 2020). La costruzione di reti tra soggetti del territorio, il rafforzamento o la creazione di legami tra istituzioni pubbliche e del Terzo settore radicate nei luoghi diventa, per molti degli interventi di contrasto alla povertà educativa, la cifra distintiva e la predittività alla sostenibilità e all'efficacia dei progetti.

1.2. Il Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile

L'attenzione verso il fenomeno della povertà educativa dei minori è cresciuta grazie agli studi dedicati alla sua rilevazione e per l'intervento di organizzazioni sovranazionali (Save the Children, 2014; UNESCO, 2017). In Italia nel 2016 è stato

istituito il Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile. Alla sua attivazione, il Fondo ha potuto contare su 360 milioni di euro, poco meno di un terzo provenienti dalle Fondazioni bancarie. Il Fondo è stato rinnovato nel 2019 per un triennio, prevedendo un contributo da parte delle Fondazioni di circa 80 milioni di euro l'anno. Successivamente, è stato prorogato per il 2022 e il 2023 e la Legge di bilancio 2022 ne ha esteso la durata fino al 2024. Recentemente, con la Legge di bilancio del 2025, il Fondo è stato prima cancellato e poi riattivato con il decreto Milleproroghe che dovrebbe consentirne il funzionamento fino al 2027. Il rischio sarebbe stato quello di interrompere un investimento in progetti per il contrasto della povertà educativa che negli anni ha portato alla realizzazione di oltre 800 progetti in tutta Italia, destinati ad oltre 500.000 minori e coinvolgendo più di 9.500 organizzazioni, tra realtà del Terzo Settore, scuole ed enti pubblici (Fiore, Torelli, 2022; Agostini, 2025; Riva, 2025).

Le azioni per il contrasto alla povertà educativa dei minori in Italia vengono agite anche a livello ministeriale, ma sono residuali e focalizzate esclusivamente su dispersione scolastica, fallimento formativo e sostegno alla formazione. Allo stesso modo, esistono interventi a livello locale o regionale, promossi dagli uffici scolastici regionali o dalle regioni (Fiore, Torelli, 2022).

La gestione del Fondo in questi anni di attività è stata affidata all'impresa sociale Con i Bambini (CiB), partecipata completamente da Fondazione con il Sud. Nel periodo 2016-2023, CiB ha emesso oltre venti bandi diretti a intervenire su specifici fattori di rischio o in determinate aree fragili del paese (CiB, 2023).

Non sempre, nonostante la finalità esplicitata in tal senso, i bandi sono stati in grado di favorire un'attivazione nei contesti più interessati dal fenomeno della povertà educativa. La mappatura dei progetti finanziati consente di notare, infatti, una grande eterogeneità tra territori e una non perfetta corrispondenza tra interventi realizzati e territori in cui famiglie e minori sperimentano maggiore fragilità: «circa il 35% dei progetti finanziati risultano concentrarsi nelle aree del Sud a fronte di una densità di famiglie con minori in povertà pari al 53,9% in questa macroarea del paese, circa il 25% dei progetti finanziati è nel Centro (22,3% di famiglie in povertà con minori), mentre il 40% delle iniziative è nel Nord del paese (23,7% di famiglie in povertà con minori)» (Fiore, Torelli, 2022: 431).

Il Fondo è nato per sviluppare modelli di intervento efficaci contro la povertà educativa e favorire l'adozione di politiche di welfare educativo basate su dati. Le risorse a disposizione non sono in grado, infatti, di coprire il bisogno esistente, ma possono favorirne una conoscenza più approfondita. Anche per questa ragione CiB ha promosso diverse iniziative per indagini sul fenomeno e per la sua misurazione, in autonomia o in collaborazione con enti di ricerca. Interessanti sono a questo riguardo le istantanee dell'Osservatorio #conibambini in collaborazione con Openpolis. Negli anni di attività, CiB ha certamente avviato un percorso che presenta non pochi elementi di valore. Tra questi quello di avere allestito un cantiere di innovazione sociale anche immaginando di seguire lo sviluppo dei progetti finanziati attraverso percorsi di valutazione (Agostini, 2025). Infatti, fin dai primi bandi, CiB ha stabilito che ogni progetto venisse valutato da enti qualificati. Con i limiti e le difficoltà operative che saranno messe in evidenza nei capitoli che seguono, la previsione di una valutazione degli interventi con una particolare attenzione agli impatti generati ha avviato nel nostro Paese una interessante fase di apprendimento dall'esperienza, per gli attori coinvolti nella realizzazione dei progetti finanziati, per gli enti valutatori e per CiB, e di diffusione della cultura valutativa (CiB, 2024).

1.3. La valutazione come spazio di riflessione e apprendimento

La prospettiva assunta in questo volume è quella delle pratiche di contrasto alla povertà educativa dei minori e, in particolare, degli apprendimenti e delle conoscenze che ne possono scaturire. Si è deciso di porre l'attenzione sul lavoro realizzato dai team di valutatori che hanno fatto esperienza diretta e che si sono trovati, quindi, a prendere decisioni e a individuare orientamenti di lavoro, mettendosi in dialogo con gli obiettivi specifici dei singoli progetti d'intervento, con i vari attori sociali più o meno radicati nel contesto e con gli immaginari e le rappresentazioni della committenza, dei singoli e delle organizzazioni (il capofila, i soggetti della rete, le associazioni locali, le famiglie).

All'origine di questo disegno di ricerca vi è un gruppo di lavoro che ritiene che l'attività di valutazione non sia un iter burocratico o una mera sequenza di passaggi tecnici e standardizzabili (Bezzi, 2003), ma, al contrario, crede che valutare significhi avvicinarsi gradualmente alle persone, alle reti, ai contesti per poterli comprendere a fondo. I contenuti della valutazione sono quindi oggetti da maneggiare e restituire con cura e di cui prendersi cura. Sono infatti il prodotto di interazioni, relazioni, legami tra chi arriva e poi va via, tra chi vive e rimane, tra chi fa la sponda tra un punto e un altro.

L'obiettivo fondamentale di questo studio è guardare agli apprendimenti che derivano da una riflessione su aspetti metodologici del monitoraggio e della valutazione di impatto che interessano i progetti finanziati con il Fondo nazionale per il contrasto alla povertà educativa minorile. Si vuole comprendere quali teorie, strumenti e metodi sono stati utilizzati nell'ambito di questi interventi e quanto la valutazione sia servita per costruire nuovi apprendimenti, far affiorare nuovi saperi taciti (Polanyi, 2018), utili per la prosecuzione e la sostenibilità dei progetti sociali oggetto di finanziamento.

Con l'idea di iniziare a definire questo spazio "immateriale" di scambio di esperienze durante la primavera del 2023, è stata diffusa una *Call for Papers* per organizzare una serie di seminari online. Diversi sono stati i riscontri di interesse e così sono stati organizzati tre pomeriggi di dibattito nell'arco di tre mesi. Durante i seminari sono state presentate diverse azioni di valutazione realizzate in diversi contesti territoriali italiani, da parte di gruppi di studiosi di sedi universitarie o di istituti di ricerca differenti. Dopo la presentazione delle singole esperienze di valutazione, al momento della discussione, l'attenzione si è focalizzata sulle differenze esistenti tra i territori, sui vari strumenti e metodi usati e sul rilievo assunto dalla ricerca sociale nella valutazione di questi progetti. Da queste riflessioni è nato questo volume.

Tutte le esperienze descritte sono state lette alla luce di uno strumento di analisi elaborato dalle curatrici del volume e proposto ai partecipanti ai seminari come griglia per interpretare gli interventi di valutazione, andando oltre la descrizione del progetto. Lo strumento permette di guardare alle attività di valutazione in termini processuali e di analizzare non solo ciò che ha funzionato, ma anche gli errori, gli adattamenti, le tensioni e le curvature che sono state necessarie per lavorare bene nei contesti dei progetti e da cui i valutatori hanno tratto apprendimenti e nuove conoscenze.

I progetti valutativi illustrati nel volume, pur presentando eterogeneità metodologiche e riferendosi a contesti di intervento differenti, consentono di mettere a fuoco alcuni elementi di riflessione utili per i ricercatori e i valutatori impegnati in questo compito e nel campo specifico del contrasto alla povertà educativa. Di

seguito verranno introdotti alcuni spunti che i lettori potranno ritrovare nei vari capitoli come traiettorie di lettura utili a costruire uno spazio di pensiero sulla valutazione. Sono temi che trasversalmente hanno toccato le diverse esperienze di cui si leggerà in seguito e che in questa introduzione vengono restituiti come nodi che, se sciolti, possono aprire a nuove domande e a nuovi percorsi di cambiamento.

Le riflessioni riportate di seguito rimandano ad un'idea situata e dinamica delle pratiche di partecipazione così come delle pratiche di definizione di una comunità. Il presupposto di partenza è che la valutazione che vuole essere utile per le persone e i territori non si limiti a verificare esclusivamente se il progetto abbia raggiunto gli obiettivi, ma si preoccupi anche di descrivere e valorizzare i processi di cambiamento e di produzione di conoscenze utili, poi, ai diversi attori sociali del luogo a proseguire, modificare e scegliere, ma anche orientare le politiche locali.

Il primo di questi nodi è la fragilità dei sistemi di welfare locale nei quali gli interventi vengono sviluppati. Questi interventi mirano a rafforzare e a distribuire, in modo capillare e a diversi livelli, le competenze educative tra chi vive o opera in contesti percepiti come periferici, o, comunque, come frammentati e socialmente vulnerabili. Questa consapevolezza, in alcune delle esperienze descritte, determina, più o meno esplicitamente, una “presa in carico” che si traduce in un desiderio di prendersi cura delle persone, delle relazioni e dei territori, ma anche in una responsabilità a tratti gravosa da sostenere e che trasborda il mandato valutativo. Da questa consapevolezza emergono alcune domande: quanto è possibile e, in che termini è possibile, incidere in tempi brevi (2 o 3 anni) in territori in cui i servizi di base devono essere, quotidianamente, rivendicati e conquistati dai residenti? Nelle funzioni della valutazione questo aspetto peculiare come può essere tenuto in considerazione, ad esempio, nella costruzione dei disegni della valutazione di impatto?

Un secondo nodo, anch'esso trasversale ai casi di studio, è relativo al processo di democratizzazione della conoscenza (Greer et al., 2018). Attraverso la restituzione dei risultati di quanto emerso dalla valutazione alle persone residenti o a coloro che vivono quotidianamente i luoghi del progetto (chi governa, chi lavora, chi studia) è possibile diffondere informazioni, dati e riflessioni. Questa attenzione da parte dei valutatori può, probabilmente, ingaggiare le persone nell'attivare percorsi per imparare come intervenire in maniera più strategica e puntuale, incarnando il ruolo di attori sociali politicamente competenti ed ‘esperti per esperienza’ del proprio territorio. Per chi valuta, così, assume senso domandarsi: qual è la storia (politica, sociale, economica) di quel luogo? Che tipo di relazioni sociali esistono tra le persone? Che idea hanno di comunità? Avvertono la presenza di una comunità o, al contrario, vorrebbero costruirla?

Ancora, un ulteriore nodo comune alle esperienze di valutazione raccolte in questo volume è il coinvolgimento attivo dei diversi soggetti in gioco (attori politici, organizzazioni del Terzo settore, servizi territoriali, agenzie educative e di socializzazione, famiglie, cittadini). Come si leggerà in molti dei disegni di valutazione si ragiona sulla funzione di ascolto e si presta attenzione a scegliere metodi e tecniche che siano misti e adattabili al contesto e che contribuiscano a farsi carico della complessità intrinseca del processo. Tenere presente la capacità di ‘autodeterminazione’ delle persone, può limitare, probabilmente, anche il rischio che si cronicizzi l'idea che si possa immaginare e progettare solo se c'è la possibilità di un finanziamento esterno. Si leggerà come la scelta di scrivere report nar-

rativi, che usino un linguaggio meno istituzionale e meno tecnico e che permettano una più immediata fruizione del contenuto, è un apprendimento indicato da alcuni valutatori come una modalità utile a raggiungere questo risultato. Su questo stesso solco è possibile anche dire che riuscire a coinvolgere tutti coloro che vivono in quei territori, compresi i più piccoli, può quindi contribuire a promuovere una cultura della partecipazione e a facilitare il passaggio dall'interesse esclusivo per lo spazio privato, a un'attenzione verso lo spazio pubblico che può prendere forma ed essere innovato da chi lo usa.

Ci sembra che le considerazioni intorno a questi nodi invitino a investire maggiormente, nei progetti e nella valutazione, sulla costruzione di ambienti, virtuali e fisici, di confronto e di riflessività sia all'interno della rete di partenariato che con i diversi attori sociali interessati. In quest'ottica, si potrebbero creare spazi permanenti per il confronto su problemi, tensioni e difficoltà, come, ad esempio, quella ricorrente, nelle diverse esperienze, di non riuscire a ricontattare, in fase di valutazione di impatto, coloro che avevano partecipato al progetto. O ancora, viene messo in rilievo il modo differente di fronteggiare i problemi legati alle richieste di gestione amministrativa che esiste tra le piccole associazioni e gli enti pubblici. Questa fatica diventa di rilievo, secondo i valutatori, se finisce per far andare in sofferenza la valenza più riflessiva dell'esperienza progettuale, limitandone il potenziale innovativo che potrebbe derivare dalla messa a sistema delle conoscenze e degli apprendimenti conseguiti nel progetto.

In questa stessa direzione potrebbe servire anche indirizzare risorse ed energie verso la co-costruzione, con tutti i soggetti interessati (finanziatori, valutatori, progettisti, cittadini), di una cultura della valutazione che ridimensioni la valenza del controllo e ne amplifichi, al contrario, gli aspetti propositivi e di produzione delle conoscenze. Questo richiederebbe azioni finalizzate; come ad esempio, un tempo e uno spazio dedicato nell'ambito del singolo percorso progettuale, ma anche un'azione di comunicazione diffusa e capillare che permetta la ridefinizione e negoziazione della rappresentazione della valutazione nell'immaginario collettivo.

1.4. La struttura del volume

In coerenza con le premesse poco sopra richiamate, il testo si offre come strumento di riflessione per quanti si occupano di ricerca sociale e di ricerca valutativa, muovendo dalle finalità tipiche delle università e degli enti di ricerca. Allo stesso tempo, l'auspicio è che le pagine seguenti possano catturare l'interesse anche degli attori a vario titolo coinvolti nella ideazione di interventi locali o sovra-locali di contrasto alla povertà educativa e degli enti che, spesso attraverso bandi competitivi, finanziano i progetti.

Il testo è strutturato in otto capitoli. Quello introduttivo, come il lettore avrà inteso, richiama i contenuti essenziali della povertà educativa, ricostruisce l'utilizzo delle risorse del Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile, dal 2016 ad oggi, presenta la prospettiva dalla quale sono state ripercorse alcune esperienze di valutazione di impatto di progetti diretti a intervenire sulla povertà educativa. La cornice teorica sulla valutazione di impatto sociale viene offerta nel secondo capitolo, di Veronica Lo Presti. L'autrice, dopo aver richiamato il recente sviluppo della valutazione d'impatto e aver presentato le ragioni che possono in-

coraggiarne l'applicazione, ne presenta le diverse definizioni e i conseguenti approcci metodologici. L'attenzione alla complessità di politiche e programmi conduce a superare l'idea di un *gold standard* per riconoscere una sempre più ampia legittimazione ai disegni di valutazione che vanno oltre l'*accountability* e consentono di acquisire informazioni sul perché e sul come funzionano i programmi, sul processo che accompagna il loro sviluppo oltre che sui risultati. In coerenza con questa accresciuta consapevolezza, il triangolo del disegno valutativo di Stern (2015) diviene il dispositivo concettuale per definire disegni di valutazione che tengano conto di ciò che si vuole valutare, delle caratteristiche dei programmi e delle metodologie che si possono adottare. Quando la valutazione d'impatto ha ad oggetto interventi di tipo sociale viene sottolineata la necessità di considerare le ricadute sulle persone e sugli ambienti sociali, e di non trascurare la loro natura complessa. Il rischio potrebbe essere quello di ridurre la valutazione a una tecnica indifferente al contesto e agli attori dell'intervento invece che farne una pratica sociale, in grado di cogliere anche l'inatteso e di adottare l'atteggiamento possibilista che accetta la sfida hirschmaniana sui metodi e gli strumenti della valutazione.

Il terzo capitolo dà avvio alla presentazione dei casi di studio. Luca Di Censi e Giuliana Parente ricostruiscono tutte le fasi della valutazione di impatto del progetto *COOSS-Be Sprint*, destinato alla promozione dei bambini 0-6 anni, in un territorio ampio tra le province di Ancona, Ascoli Piceno, Fermo e Pesaro Urbino, attraverso il coinvolgimento dei genitori e l'integrazione dei servizi, e offrono un esempio interessante circa l'opportunità di comporre diversi approcci valutativi in ragione dell'eterogeneità di azioni da valutare. Gli autori non mancano di evidenziare le difficoltà derivanti dalla complessità del progetto e dalla pandemia, nonché dalla diffidenza inizialmente mostrata dai partner di progetto verso l'ente valutatore. Il superamento delle prime è stato possibile accettando un adattamento *in fieri* del processo valutativo, mentre le seconde hanno richiesto un lavoro di tipo relazionale e hanno confermato nei valutatori la convinzione che l'approccio partecipativo e l'accompagnamento allo sviluppo di una cultura valutativa tra i partner di progetto aprano la strada a un cambiamento durevole.

Nel quarto capitolo viene presentata la valutazione del progetto *Un disegno a 4 mani. Per una comunità educativa tra insegnanti, genitori e territorio*, sostenuto con i fondi del Ministero dell'Istruzione e del Merito (unico tra i progetti analizzati in questo testo a non essere finanziato da CiB). Diretto a contrastare l'esclusione e la dispersione scolastica, il progetto è stato sviluppato in 11 scuole secondarie di I° grado nel Lazio, in Sardegna e in Toscana. Ha adottato un approccio quasi sperimentale e ha inteso confrontare, con misurazioni ripetute nel tempo, i risultati ottenuti nelle classi target con quelli di classi equivalenti. Per compensare alcuni limiti del metodo controfattuale, sono state realizzate anche osservazioni etnografiche partecipate. Gli esiti positivi dell'intervento sono incoraggianti su tutte le dimensioni indagate: esperienza scolastica, riconoscimento della scuola come istituzione in grado di accrescere le conoscenze, relazioni con gli insegnanti e i pari, coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica. L'indicazione generale che emerge dall'esperienza valutata è quella di favorire l'adozione di interventi simili a sostegno di cambiamenti duraturi nella scuola e nei rapporti tra scuola e famiglie.

Il progetto *EduCARE*, presentato nel quinto capitolo da Rosaria Lumino, si rivolge a bambini e ragazzi tra i 5 e i 14 anni e trova applicazione nei quartieri di Ponticelli, Barra e San Giovanni a Teduccio di Napoli. La valutazione d'impatto

ha adottato una strategia partecipativa che ha potuto beneficiare dei legami preesistenti tra i partner di progetto e della comune tensione a superare le difficoltà emerse in fase operativa – soprattutto durante la pandemia – nella asimmetria dei rapporti tra scuole ed enti di Terzo settore in particolare. L'utilizzo della valutazione come occasione riflessiva sulle attività e sugli esiti sperati ha, inoltre, favorito la ridefinizione delle responsabilità in una dimensione cooperativa non scontata tra gli attori della comunità educante e, nell'esperienza descritta, si è tradotta anche in un ampliamento della cura degli spazi fisici e relazionali.

Il *Favoloso mondo*, attivo nel quartiere San Paolo di Bari, è il progetto presentato nel sesto capitolo, a cura di Caterina Balenzano, Giuseppe Moro e Susanna Papagno. Finalizzato all'allestimento di servizi innovativi per l'infanzia e di spazi di aggregazione sul territorio, il progetto è stato valutato attraverso un approccio misto, quantitativo e qualitativo. Tra i risultati presentati nel capitolo, qui si richiama quello relativo alla sostenibilità del progetto, sul piano economico e su quello sociale. Attraverso il sostegno di fondi pubblici e privati e grazie alla legittimazione che le attività hanno avuto da parte delle famiglie del quartiere e non solo, l'intervento finanziato dall'impresa sociale Con i Bambini sembra essere entrato nel parco delle misure di welfare locale.

Il penultimo capitolo, di Andrea Biagiotti e Tiziana Tarsia, conduce il lettore in un'area interna della città metropolitana di Reggio Calabria, costituita da alcuni piccoli comuni carenti di servizi essenziali anche nel campo educativo. L'intervento si propone di potenziare i servizi per l'infanzia e sostenere la cooperazione tra figure genitoriali, operatori sociali, educatori e insegnanti. Interessati a osservare e comprendere la comunità educante in fieri, i valutatori hanno costruito un disegno di monitoraggio e di valutazione in grado di cogliere il valore attribuito alle azioni del progetto da chi vi prendeva parte. Orientato, quindi, da una logica processuale, partecipativa e riflessiva. Un punto di forza dell'esperienza di valutazione e apprendimento è data dalla postura dialogica dei valutatori e dalla loro disponibilità a supportare il partenariato anche nella ridefinizione delle attività, quando necessario.

L'ottavo e ultimo capitolo chiude la rassegna di casi, arrivando in Sicilia, in due quartieri di Catania, dove viene sviluppato il progetto *Un'opportunità educativa per essere migliori*. Diretto a un rafforzamento della comunità educante e a un potenziamento dei servizi esistenti per la riduzione del disagio minorile, il progetto è stato seguito da Sabina Licursi, Giorgio Marcello e Emanuela Pascuzzi, dal suo avvio alla sua conclusione e nei successivi due anni per la valutazione di impatto, utilizzando strumenti quantitativi e qualitativi e adottando un approccio partecipativo. Le trasformazioni generate dal progetto sono state indagate rispetto a quattro principali campi: prassi e spazi educativi, relazioni tra gli attori della partnership, impatto del progetto sulla vita degli adolescenti e sui genitori. Il rilievo dei risultati ottenuti contrasta con la difficoltà di portare le prassi sperimentate nel progetto all'interno dei luoghi ordinari di educazione degli adolescenti. La sostenibilità del progetto, infatti, pare non essere assicurata né da un punto di vista delle risorse, né per le collaborazioni sperimentate tra i vari partner, mettendo in evidenza tutti i rischi legati al finanziamento per bandi degli interventi nel campo della povertà educativa minorile.

2. Valutazione di impatto sociale e possibilismo: approcci per la ricerca in tema di povertà educativa

Veronica Lo Presti

2.1. Introduzione

Il capitolo ha l'obiettivo di approfondire il tema degli approcci per la valutazione di impatto sociale degli interventi implementati per far fronte ai problemi sociali legati alla povertà educativa minorile e alla dispersione scolastica nelle aree urbane connotate da forte disagio socio-educativo, con un focus sulla chiave di lettura possibilista (Hirschman, 1971).

Il problema della povertà educativa minorile interessa largamente le aree interne e le zone periferiche delle grandi città. Le periferie urbane, nelle quali il fenomeno è particolarmente acuito, vengono definite tali non solo in senso spaziale; dunque, vengono intese in senso più ampio e complesso: la periferia culturale, esistenziale, urbana. Le zone periferiche, con il tempo, si sono trasformate: si è assottigliato il confine che le separa dal centro (sempre meno distinguibile) e si parla di un'opposizione più sociale che geografica. Si tratta di luoghi accomunati da una storia particolare che in qualche modo li ha resi "ghetti" e in cui le istituzioni non sono sempre sufficientemente presenti. Inoltre, il problema della deprivazione educativa è il risultato di una serie di concause economiche, sociali e ambientali, in cui gioca un ruolo rilevante la deprivazione materiale.

Al fine di contrastare il fenomeno dilagante della povertà educativa è necessario intervenire sulla limitazione della politica dei tagli al welfare e all'educazione e, allo stesso tempo, è fondamentale promuovere la prospettiva delle *educational capabilities* (a scuola e fuori scuola) tentando di raggiungere ogni minore in crescita. Sebbene, come si è visto, la povertà educativa sia considerata un fenomeno a trasmissibilità intergenerazionale, questa «catena dello svantaggio» (Hirschman, 1971) ereditata può essere bloccata investendo in progetti educativi che promuovano lo sviluppo della persona.

2.2. Complessità dei programmi, impatto sociale e valutazione

Il discorso sulla *Impact Evaluation* (IE) si è originato nell'ambito della *Evidence Based Policy Movement* (EBPM) – ossia della politica basata sull'evidenza. Secondo questa impostazione, la politica dovrebbe essere basata sull'evidenza e in grado di dimostrare (e laddove sia possibile misurare) i risultati, il rapporto costi-benefici e l'efficacia (Stern, 2015).

La necessità di condurre delle valutazioni dell'impatto fiorisce pertanto a cavallo del Millennio, quando ci si rende conto che nonostante ingenti quantità di denaro investite in progetti per far fronte a problemi sociali importanti (disoccupazione, povertà, sottosviluppo, ecc.), non si notano gli effetti sperati e questi problemi rimangono tali o addirittura si aggravano. L'obiettivo delle politiche pubbliche si riversa dunque nel cercare di orientare la politica a investire le risorse finanziarie su quello che funziona, tentando di ridurre gli sprechi derivanti dai progetti che finiscono per essere fallimentari (Stame, 2016).

L'idea prevalente è che l'unico metodo "robusto" per sapere cosa funziona è l'analisi controfattuale: laddove sia possibile si dovrebbero prediligere gli esperimenti randomizzati (*Randomized Control Trials* – RCT), altrimenti i quasi-esperimenti, che pongono le loro basi sulle fondamenta della «medicina basata sulle prove di efficacia» (*Evidence-Based Medicine* – EBM), volta, negli anni dei RCT, a dimostrare l'efficacia dei trattamenti attraverso l'attribuzione di specifici risultati a specifici interventi terapeutici. Così, al principio dell'EBPM gli studi e le valutazioni si sono conformati ad un modello metodologico simile, identificando pertanto la IE con i metodi sperimentali. Entriamo così nella fase dei Rimedi ai fallimenti dei programmi (Stame, 2016).

In questo quadro l'esigenza avvertita era quella di condurre delle valutazioni di impatto sui programmi di aiuto internazionale, intendendo una valutazione dei risultati effettivamente ottenuti da un intervento tramite metodi quantitativi e sperimentali. La definizione di valutazione di impatto più diffusa in questo ambito era quella basata sul metodo (Stern, 2015) del centro di ricerca 3IE (*International Initiative for Impact Evaluation*): «la differenza nell'indicatore di interesse (Y) tra la situazione con intervento (Y1) e la situazione senza intervento (Y2) [...]». Una valutazione di impatto è uno studio che affronta la questione dell'attribuzione identificando il valore controfattuale Y (Y0) in modo rigoroso» (White, 2010: 62). Secondo questa logica, la via per cogliere l'impatto di un intervento viene definita all'interno di una logica sperimentale e controfattuale ($Y=Y_1-Y_0$).

Questa definizione di impatto differisce da quella elaborata dal Comitato di Aiuto allo Sviluppo dell'OCSE (2002: 24), che considera invece l'impatto come «l'effetto a lungo termine, positivo o negativo, primario o secondario, previsto o imprevisto, prodotto direttamente o indirettamente da un intervento di sviluppo». Tale definizione del Comitato d'Aiuto allo Sviluppo risulta particolarmente aperta all'inatteso, in quanto evidenzia la ricerca di qualsiasi effetto (positivo o anche negativo), non soltanto di quelli che erano stati previsti, e mette in luce l'esistenza di diversi tipi di legami tra i vari tipi di interventi di sviluppo e gli effetti (Stern, 2015). Pertanto, mentre questa ultima definizione risulta aperta alla possibilità di indagare sulle varie strade che potrebbe aver preso l'attuazione di un programma, tenendo in estrema considerazione la variabile temporale, nella definizione 3IE il focus è diretto sugli effetti desiderati e attesi (l'indicatore di interesse Y) senza una valenza temporale.

La definizione di impatto della 3IE si concentra sul problema della causalità: l'obiettivo è riuscire a dimostrare che c'è stato l'effetto netto sull'indicatore Y, vale a dire l'effetto prodotto solo dall'intervento, poiché consente di fornire ai decisori una risposta precisa (perché basata sull'evidenza) su cosa funziona e su cosa no e a che costo. Tale approccio alla valutazione di impatto è stato contestato sotto vari aspetti (Stame, 2016). In primo luogo, viene messa in discussione l'idea di un *gold standard*, ossia l'idea che esista un metodo di valutazione come il più robusto e quindi il migliore in una scala che vede al primo posto gli esperimenti randomizzati. La critica muove dall'idea che non sia corretto considerare l'esistenza di un

metodo gerarchicamente superiore agli altri, poiché invece ogni metodo possiede delle caratteristiche che possono essere valorizzate in base alle differenti esigenze contestuali e di ricerca.

In secondo luogo, viene criticato l'esclusivo modo in cui stabilire la causalità. Questo approccio alla valutazione di impatto considera che esiste un'unica via per poter stabilire la causalità, basata quindi sulla linearità dell'azione e singolarità dell'intervento.

In terzo luogo, viene messo in discussione il modo in cui si può generalizzare il risultato di ciò che si è visto funzionare. Cartwright e Hardie (2012) notano che, se è vero che gli esperimenti randomizzati riescono a dimostrare se un certo intervento funziona "qui", non è detto che siano in grado di dimostrare che funzioni anche "là", ossia in un altro contesto sociale.

Per quanto negli anni l'EBPM si sia evoluto, risulta evidente che non esiste un *tool-kit* metodologico che si possa ritenere adatto per tutti i tipi di politiche e di programmi, in quanto sono diverse le implicazioni delle caratteristiche del programma per i metodi delle IE. Infatti, spesso volte i processi sottostanti a un programma sono per loro natura particolarmente difficili da misurare. Inoltre, i programmi possiedono percorsi causali complessi, difficili da comprendere e quindi da misurare; pertanto, non sottoponibili all'analisi tramite la manipolazione sperimentale di singoli fattori causali.

I programmi talvolta possono essere indirizzati ad un numero relativamente esiguo di casi, e pertanto non manipolabili in seno ad un'analisi statistica. Ciò si rende ancora più difficile qualora il programma sia costruito su misura del contesto e degli *stakeholder* che lo vivono. Tenendo conto delle specifiche caratteristiche di un particolare contesto valutativo, si è sprovvisti di un modello di standard di intervento da poter comparare, controllare e misurare (Stern, 2015).

Con il passare degli anni i decisori politici hanno iniziato a considerare centrale l'opportunità di apprendimento che può riservare una valutazione e pertanto hanno spostato il loro interesse da un obiettivo meramente orientato all'*accountability* ad uno indirizzato verso l'apprendimento e il miglioramento dei programmi. Di conseguenza, si è data sempre maggiore centralità alla comprensione del "perché" e del "come" i programmi hanno successo o falliscono, oltre a se funzionano o meno. Le domande di spiegazione, relative al "perché" e al "come", sono state fattori centrali per la diversificazione dei metodi usati in IE (Stern, 2015). La ricerca della spiegazione del "perché" e del "come" dall'implementazione dei programmi scaturiscono determinati risultati, infatti, fa emergere la fondamentale distinzione in valutazione (e soprattutto nella IE) tra causalità e spiegazione. L'interesse del "perché" e del "come" nasce in seno all'evidenza che simili programmi non sempre conducono agli stessi risultati ovunque. Pertanto, per poter migliorare, estendere o replicare i programmi, non è sufficiente attribuire le cause agli effetti, che devono essere anche spiegati.

A differenza di quando ai valutatori era solo chiesto di esprimere un giudizio sul successo o sul fallimento di un intervento, negli ultimi anni si è iniziato a dar peso al ruolo della "teoria", capace di aprire la cosiddetta "scatola nera" dei programmi per poter connettere (e spiegare) il processo che porta a determinati risultati.

2.3. Tipi di disegni di ricerca valutativa per l'impatto sociale

2.3.1. Domande valutative e complessità dell'evaluando

Per poter elaborare il miglior disegno di valutazione dell'impatto è fondamentale tenere a mente il «triangolo del disegno valutativo» (Stern, 2015), un diagramma che esplicita i passaggi logici da seguire per informare le decisioni sulla pianificazione. Seguendo tale diagramma, tre sono i fattori principali da considerare quando si è in fase di decisione del disegno adatto alla IE: le domande valutative a cui si intende rispondere, le “caratteristiche dei programmi” che si è in procinto di valutare e i disegni di valutazione e le diverse possibilità metodologiche a disposizione. È fondamentale osservare che:

«Lo schema di questo triangolo enfatizza il fatto che molte di queste decisioni sono interconnesse. I tipi di domande valutative che possono essere poste determinano parzialmente la selezione dei disegni valutativi, ma devono anche tenere in considerazione le caratteristiche del programma per comprendere a quali tipi di domande è possibile rispondere» (Stern, 2015: 31)

Stern (2015) afferma che le domande valutative tipiche per la valutazione di impatto sono di quattro tipi: *i*) domande di attribuzione causale (in che misura un impatto specifico può essere attribuito all'intervento?); *ii*) domande di contribuzione causale (L'intervento ha fatto una differenza?); *iii*) domande di spiegazione (in che modo l'intervento ha fatto una differenza?); *iv*) domande di generalizzazione (l'intervento funzionerà altrove?).

Di fronte alle differenti domande sopra-riportate e considerata la necessità di comprendere quale tipo di disegno potrebbe fornire una risposta valida, è fondamentale considerare preliminarmente che tipo di programma ci apprestiamo a valutare. Le domande di attribuzione causale, che sottintendono la ricerca di una determinata causa che abbia prodotto un certo effetto, suggeriscono il classico approccio controfattuale/sperimentale. La decisione di utilizzare l'analisi controfattuale, tuttavia, è imprescindibile dalla considerazione delle precondizioni che possano rendere fattibili gli esperimenti¹.

Le domande di contribuzione causale, invece, tentano di identificare il contributo che un certo intervento ha prodotto all'interno di una rete più ampia di azioni e interventi, nonché di attori che influenzano il corso degli eventi. La logica della contribuzione si inserisce all'interno degli sviluppi metodologici avvenuti nelle scienze sociali che hanno a che fare con la multi-causalità, i “pacchetti causali” e le cause contribuenti (*contributory cause*). Tale impostazione si basa sull'idea che le cause possono essere necessarie, ma non sufficienti per produrre un certo cambiamento e che quest'ultimo può essere provocato da percorsi differenti e, quindi, per produrlo possono essere stati determinanti vari fattori causali. I programmi sono considerati sempre più come delle “cause contribuenti”, vale a dire come un fattore parte di un insieme di altri fattori o una sezione di un “pacchetto causale”. Seguendo tale impostazione ci si sposta nettamente dalla logica dell'attribuzione causale, secondo cui si vuole dimostrare che il programma è

¹ Come suggerisce Stern (2015), è necessario essere sicuri che il programma abbia sia una causa che un effetto principali, essere capaci di stabilire un gruppo di controllo o di comparazione per poter garantire la forma di confronto o controllo che caratterizzano i disegni sperimentali e quasi-sperimentali.

causa singola di un certo effetto. Questa prospettiva aiuta i valutatori ad affrontare meglio la sfida della causalità multipla e della complessità.

Le domande di spiegazione e generalizzazione rientrano nella categoria esplicativa: quando l'obiettivo della valutazione è apprendere così da poter migliorare gli interventi o poter replicare ciò che ha funzionato altrove, allora le spiegazioni sono necessarie e la teoria acquisisce un ruolo fondamentale. Le caratteristiche di un programma possono portare a diversi modi di usare la teoria: laddove ci siano state esperienze pregresse in determinati ambiti, la valutazione può essere utile a testare il programma rispetto alle teorie preesistenti; in contesti in cui ci sono meno conoscenze ed esiste poca teoria, allora la valutazione dovrà sviluppare la propria.

Le domande semplici per la valutazione di impatto, come “il programma ha funzionato?”, sono più difficili da porsi nel momento in cui i programmi sono complessi, vale a dire quando si sovrappongono con altri e quando sono influenzati da altri attori. Pertanto, in questi casi sarebbe più utile porsi una domanda diversa: “il programma ha fatto una differenza?”. L'interesse nei confronti della logica della contribuzione scaturisce dalla consapevolezza della crescente complessità in cui sono inseriti i programmi dello sviluppo.

Generalmente è difficile che si ponga solo una domanda in merito all'impatto del programma: solitamente il mandato valutativo ha l'obiettivo di rispondere a una serie di domande valutative (per esempio a un mix di quelle viste sopra) e, secondo quanto argomentato da Stern (2015), in questi casi è più utile pensare a disegni misti (invece che a metodi misti), ossia all'insieme di una serie di disegni che contengano al loro interno una varietà di metodi indirizzati a rispondere alle domande poste dai committenti.

Contestualmente all'analisi delle domande valutative è fondamentale concentrarsi sulle caratteristiche dei programmi. Prima di tutto, è necessario chiedersi qual è il grado di complicatezza o complessità del programma che ci si appresta a valutare (il programma è semplice, complicato o complesso?). Molti programmi sono complessi e talvolta richiedono che ci si concentri sul decidere quale sia l'unità di analisi; sullo sviluppo della teoria del cambiamento e sul considerare l'imprevedibilità e «l'emergente» (Stern, 2015). Infatti, nella maggior parte dei casi, i programmi non consistono in interventi che possono essere considerati singolarmente come cause che hanno determinati impatti. In particolare, i programmi di sviluppo sono costituiti spesso da più interventi, fanno fronte ad una considerevole incertezza e potrebbero dover cambiare direzione laddove, su un arco temporale molto esteso, dovessero emergere nuovi problemi e processi. Pertanto, è necessario che i disegni di valutazione siano dotati di una certa flessibilità così da potersi rifocalizzare qualora servisse.

Come prima sostenuto, una valutazione di IE di un programma complesso dovrà poggiare su disegni misti, in grado di affrontare adeguatamente le esigenze contestuali della valutazione che si intende condurre. Ogni disegno ha le proprie caratteristiche e deve essere scelto sulla base dell'obiettivo della valutazione e della relazione che si suppone esserci tra “cause” ed “effetti”. Stern (2015) affronta il tema dell'asserzione causale, ossia della dimostrazione del collegamento esistente tra una causa e un suo effetto. Le asserzioni causali si distinguono sulla base della possibilità di tenere un intervento sotto controllo o, qualora non fosse possibile, della possibilità di sostituire il controllo con l'osservazione. L'autore propone una classificazione delle basi per l'inferenza causale in quattro diversi approcci:

- i) Schemi di regolarità, che dipendono dalla frequenza dell'associazione tra causa ed effetto. In questi casi l'inferenza si basa sugli approcci statistici alla IE.
- ii) Schemi controfattuali, che dipendono dalla differenza tra due casi altrimenti identici. Qui l'inferenza si basa sugli approcci sperimentali o quasi-sperimentali.
- iii) La causalità multipla, che dipende dalla combinazione di più cause che conducono a un effetto. In questo caso l'inferenza si basa sugli approcci alla IE detti configurativi, come la *Qualitative Comparative Analysis* e la *Contribution Analysis*;
- iv) La causalità generativa, che dipende dall'identificazione dei meccanismi che spiegano gli effetti. In questi casi l'inferenza si fonda sugli approcci alla IE basati sulla teoria e realisti.

Oltre a questi principali tipi di approcci è fondamentale tenere in considerazione l'elemento della partecipazione, spesso centrale nella progettazione e implementazione dei programmi di sviluppo. Secondo Stern (2015), nonostante la centralità della partecipazione abbia a che fare più con una questione di valore che di inferenza causale, gli approcci partecipativi possono essere intesi anche in un'ottica di causalità, in quanto è riconosciuto che la voce degli *stakeholder* e dei beneficiari del programma è essenziale per identificare gli impatti del programma (a livello metodologico si tratta della "validità per costruito").

Ciascuno degli approcci passati in rassegna presenta dei requisiti di applicabilità e dei punti di forza e di debolezza. Infatti, gli schemi di regolarità richiedono un alto numero di casi diversi senza i quali non è possibile registrare una diversità o una differenza sufficienti. Le causalità multiple sono adatte nei casi di moderata complessità e di interdipendenza, ma non sono in grado di individuare combinazioni di cause con un'alta complessità e un'alta interdipendenza. La causalità generativa riesce a fornire spiegazioni ma non è in grado di stimare quantità e ampiezza dell'impatto. Gli approcci controfattuali sono in grado di capire se un certo intervento ha fatto la differenza nel contesto particolare, ma non riescono a generalizzare (problema della validità esterna). Gli esperimenti e gli approcci statistici riescono a funzionare bene quando le cause sono indipendenti fra loro, mentre trovano difficoltà di applicazione qualora i fattori causali interagissero fra loro. Inoltre, né gli esperimenti né i modelli statistici sono in grado di considerare gli aspetti di contesto (culturali, istituzionali, storici ed economici) (Stern, 2015).

I diversi approcci all'inferenza causale sono associati a disegni diversi, nonostante non ci sia sempre un'associazione a uno a uno. I principali disegni sono (Stern, 2015):

- i) statistico: laddove vengano utilizzati un ampio numero di casi e le loro caratteristiche (variabili);
- ii) sperimentale: laddove situazioni differenti ma simili sono comparate a situazioni nelle quali l'intervento è o non è presente;
- iii) basato sulla teoria: laddove ciò che succede è comparato con teorie preesistenti oppure con percorsi causali identificati durante la valutazione;
- iv) basato su studi di caso: laddove diversi casi sono analizzati e gruppi di caratteristiche dei casi (configurazioni) sono comparate in relazione ai risultati;
- v) partecipativo: laddove il giudizio e l'esperienza dei beneficiari e stakeholder riescono a identificare le teorie del cambiamento più rilevanti ed i risultati più significativi;

vi) basato sulle sintesi: laddove i risultati di un certo numero di valutazioni sono combinati al fine di raggiungere un giudizio basato su esiti cumulativi. Sulla base dei ragionamenti finora condotti è possibile affermare che, se la valutazione vuole attribuire un impatto netto ad un intervento (e se sussistono tutti i requisiti), allora gli esperimenti sono la scelta più adatta. Se invece una valutazione vuole conoscere se un programma ha contribuito in qualche modo al cambiamento, sarà necessario un disegno basato sulla teoria o su studi di caso. Infine, se la valutazione è interessata alle spiegazioni, allora saranno necessari disegni basati sulla teoria, in grado di scoprire i fattori contestuali con un potenziale causale e di identificare altre circostanze che pure possono influenzare i risultati e gli impatti. Si tratterebbe di disegni partecipativi o basati sulla teoria, come la valutazione realista.

Tali riflessioni sostengono l'idea della complessità della progettazione di un disegno di valutazione dell'impatto. È necessario considerare quale sia il tipo di intervento, il suo livello di complessità, le domande del committente, ma anche tutti i metodi e i disegni che meglio rispondono alle esigenze peculiari del tipo di valutazione che ci si appresta a condurre.

2.3.2. *La valutazione d'impatto sociale: una pluralità di modelli*

Un tipo particolare di valutazione di impatto è la Valutazione di Impatto Sociale (VIS), definita dal Codice del Terzo settore con D.lgs. 3 luglio 2017, n. 117, art. 7 comma 3, come «la valutazione qualitativa e quantitativa, sul breve, medio e lungo periodo, degli effetti delle attività svolte sulla comunità di riferimento rispetto all'obiettivo individuato».

Nicoletta Stame (2020) evidenzia che si parla di valutazione di impatto sociale con riferimento a interventi a carattere sociale: per esempio, interventi destinati alla cura degli anziani, all'accoglienza agli immigrati, agli asili nido, alla riduzione della povertà, alla riduzione della disuguaglianza educativa, e così via. In questi casi, valutare l'impatto sociale significa valutare il valore degli effetti sui beneficiari di un intervento che ha carattere di politica sociale, e magari l'impatto più generale sull'ambiente. Si tratterà quindi di valutare cosa, e come, è cambiato nella vita delle persone (salute, autonomia, competenze, ecc.) e nella vita sociale (cooperazione, inclusione, democrazia, ecc.).

I diversi modelli di VIS hanno come scopo comune fornire una guida metodologica circa la valutazione dell'intervento promosso e si trovano tuttavia tutti di fronte al problema relativo a quale sia la “metrica” corretta per “misurare” l'impatto. Nonostante si riconosca una differenza tra “misurare” e “valutare”, l'attenzione sembra essere principalmente rivolta alla misurazione, tralasciando pertanto tutte le questioni che hanno a che fare con il “valutare”. La misurazione offre dati su variabili e indicatori che si ritengono rappresentativi del bene da ottenere (col rischio di incorrere nel problema di essere riusciti a misurare solo ciò che è misurabile e non ciò che è rappresentativo); tuttavia, essa si limita ad offrire un materiale che deve poi essere valutato per il significato che assume rispetto al contesto e alle modalità attraverso cui quel certo risultato si è ottenuto (Stame, 2020).

Bachelet e Calò (2013: 1) propongono una definizione del significato di impatto sociale: «due sono le variabili di definizione del significato di impatto sociale: il concetto di cambiamento della vita delle persone, e la relazione causale tra l'intervento e il cambiamento raggiunto». A partire da questa definizione, è possibile

individuare due modelli di VIS, distinti in base a quale dei due aspetti si decida di privilegiare (il modo in cui viene inteso il cambiamento e la relazione causale).

Vi sono pertanto modelli che si concentrano sulla misurazione del cambiamento della vita delle persone (Stame, 2020). Questi modelli, rintracciando l'impatto nella misurazione di un outcome, misurano degli indicatori di outcome, che si ritengono rappresentativi del cambiamento stesso e che vengono ottenuti perlopiù attraverso le rielaborazioni statistiche di risposte ad un questionario. Secondo Stame, questo modello di VIS ricalca le caratteristiche fondanti gli approcci tradizionali alla valutazione, senza dunque tenere conto degli sviluppi che negli anni si sono imposti sul panorama internazionale in ambito valutativo. Utilizzare un modello di VIS simile a quello appena proposto significa non tener conto che i programmi sono complessi, che non esiste un'unica via supportata da una logica causale che conduce a determinati effetti e che l'attuazione non sia uniforme ovunque l'intervento viene implementato.

Ad oggi c'è piena consapevolezza riguardo al fatto che obiettivi e risultati non possano essere interpretati in una logica causale supportata da un rapporto "mezzi-azioni-fini" dal momento che i programmi vengono realizzati in contesti complessi. La valutazione viene vista come un processo emergente e partecipato, perché fondamentale è l'apporto di tutti gli *stakeholder* al processo valutativo. Queste considerazioni hanno avuto ripercussioni importanti rispetto alla relazione tra misurazione e valutazione: la misurazione del cambiamento è una operazione differente dalla valutazione, perché quest'ultima comporta un giudizio al fine di un miglioramento.

Vi sono poi modelli che si incentrano sulla relazione causale tra l'intervento e il cambiamento raggiunto. In questi casi si prende come riferimento il modello di causalità lineare che richiama il concetto di attribuzione (si attribuisce all'intervento la causa del cambiamento). Considerando questo modello, non si tengono a mente modelli che chiamano in causa altri disegni di spiegazione causale, come quello basato sulla copresenza di varie cause (contribuzione) o quelli basati su logiche di causalità generativa (i meccanismi alla base della valutazione realistica).

Un terzo tipo di guida si riferisce invece a quei modelli che si basano sul valore monetario, come lo SROI (*Social Return on Investment*), che attribuisce un valore monetario alle conseguenze di un intervento significative dal punto di vista sociale. L'obiettivo è dimostrare, individuando e traducendo le conseguenze prodotte da un intervento in servizi offerti, beni acquistati, ecc., quanto valore monetario produce una determinata somma investita per la realizzazione di un intervento in ambito sociale. Tuttavia, il modello presenta dei problemi relativi sia a cosa sia utile inserire nel calcolo (più aspetti si includono e maggiore sarà il valore calcolato), sia alla difficoltà di considerare ciò che ha un valore dal punto di vista di un'azione svolta per il miglioramento della situazione (Stame, 2020).

Questi tre modelli sono caratterizzati dall'idea di valutazione considerata alla stregua di una tecnica di cui si può far carico un valutatore-consulente; pertanto, si allontanano dall'idea di valutazione come pratica sociale che coinvolga tutti gli attori e come strumento utile al miglioramento delle politiche e allo sviluppo di forme di apprendimento che influenzino la programmazione futura. Secondo Stame (2020) valutare l'impatto non equivale a valutare l'*output* (se quanto è stato fatto corrisponde agli obiettivi iniziali) e tantomeno a valutare l'*outcome* (capire se ci sono stati cambiamenti e quali meccanismi li hanno generati). Per valutare l'impatto, invece, è necessario focalizzarsi sugli effetti indiretti e inattesi

sviluppati all'interno del generale contesto in cui l'intervento è stato implementato, nel quale è fondamentale considerare tutti gli *stakeholder* che a vario titolo partecipano attivamente al processo valutativo in una prospettiva aperta all'inatteso e alla scoperta.

2.4. Nuove proposte per la valutazione di impatto sociale nel contrasto alla povertà educativa: il possibilismo e il *positive thinking*

Si concorda con Elliott Stern (2015) nel definire l'impatto in termini di effetti positivi e negativi, previsti e imprevisi che si possono verificare in seguito all'attuazione di un intervento. Si tengono dunque in considerazione non solo gli esiti attesi, ma anche gli effetti inattesi che si potrebbero sviluppare a seguito dell'implementazione di un determinato intervento. Si tratta di una definizione aperta all'inatteso, in quanto evidenzia la ricerca di qualsiasi effetto (positivo o anche negativo, previsto o impreveduto), e dunque si focalizza non soltanto su quelli che erano stati previsti, mettendo altresì in luce l'esistenza di diversi tipi di legami tra i vari tipi di interventi e i loro effetti. Pertanto, questa definizione "allargata" di impatto consente di indagare sulle varie strade che potrebbe aver preso l'attuazione di un programma, e, grazie agli assunti di base che la caratterizzano, permette di rintracciare elementi comuni con le teorizzazioni di Hirschman (1971, 1981) e Tendler (1992; 1993). Dunque, è proprio a partire dall'impostazione teorica e conseguente implicazione pratica legata al concetto di impatto che si condivide nel presente contributo che si può trovare un legame con il possibilismo.

Partendo da questa definizione di impatto allargata è possibile sviluppare delle considerazioni in comune con la prospettiva del possibilismo.

In primis, la concezione di impatto qui condivisa mette in luce il fatto che non esista un metodo *gold standard* di valutazione che sia in grado di valutare l'impatto in modo gerarchicamente superiore rispetto agli altri. Si fa qui riferimento ad una concezione opposta a quella standard dell'impatto, secondo cui il metodo prediletto di valutazione è da rintracciare negli esperimenti randomizzati. Stando alla visione di impatto adottata nel presente contributo, si riconosce dignità ad ogni metodo poiché l'utilizzo di un metodo o di un altro deve essere giustificato in base al contesto in cui si attua la valutazione. L'importanza del legame con il contesto è particolarmente evidenziata da Hirschman (1971) e Tendler (1992), i quali infatti, sostenendo che ogni progetto è una cosa a sé, unica e irripetibile, concentrano le loro teorizzazioni sul tarare i metodi in base ad ogni situazione valutativa, non riconoscendo dunque a un particolare metodo una rilevanza in termini gerarchici. Dunque, nei loro contributi affrontano più o meno esplicitamente quanto sia importante differenziare le prospettive utilizzate in base al particolare contesto e agli elementi che lo costituiscono. Inoltre, l'atteggiamento di apertura alla diversità viene tra l'altro ben evidenziato dal concetto di *trespassing* riconducibile al costante sconfinamento di Hirschman (1981) da una disciplina all'altra, che gli permette di non rimanere "confinato", ma anzi di attingere a discipline diverse e ai metodi che le caratterizzano.

L'atteggiamento possibilista è dunque guidato dal dubbio (Colorni, 2017) e aperto alle diverse alternative e alle opportunità riconducibili all'osservazione della realtà: ogni contesto si caratterizza per la presenza di determinati aspetti e il valutatore possibilista deve riuscire a comprendere quale sia la giusta strada da

percorrere in base alla particolare situazione valutativa, senza rimanere incastonato in modelli, schemi o metodi precostituiti in nome di una loro superiorità gerarchica.

Come osservato, la concezione di impatto adottata in questo lavoro evidenzia l'importanza di non considerare esclusivamente un unico modo attraverso cui stabilire la causalità. Infatti, al contrario della concezione di impatto standard, per cui si attribuisce ad una certa causa un determinato effetto, la visione di impatto allargata guarda ai risultati attesi e inattesi, previsti e imprevisi, positivi e negativi, conducendo il valutatore a tener conto di tutti i percorsi che possano portare (o non portare) a un certo risultato.

Questa idea è molto cara ad Hirschman e Tendler, i quali evidenziano che il valutatore deve essere animato dalla volontà di attenzionare non solo i risultati che si aspetta possano accadere, ma anche tutti quegli esiti e quei casi di successo che non si sarebbe aspettato ma che si sono verificati in modi diversi da quelli programmati. In questo senso Hirschman (1967) parla di «allargare la sfera di ciò che è possibile». Attraverso questa espressione, Hirschman intende dire che è necessario che il ricercatore (valutatore nel nostro caso) assuma uno sguardo aperto alla scoperta, agli effetti non attesi e quindi imprevisi che si possono verificare nel corso dell'attuazione dell'intervento. E ciò è fondamentale poiché, secondo quanto sottolinea anche Stern (2015), proprio attraverso la sua concezione di impatto aperta e allargata, non è possibile stabilire in precedenza una causalità diretta e lineare tra un intervento e il suo esito, perché troppi sono i fattori che possono intervenire nel processo che lega input e risultati. Pertanto, non è possibile stabilire a priori e con certezza che un certo effetto possa essere stato provocato da una certa causa, così come non è possibile pensare di provare questa causalità diretta poiché, data la complessità della realtà sociale, è assai difficile ricreare una situazione da laboratorio che permetta di isolare una variabile (l'intervento, ossia la causa) e di tenere costanti tutte le altre possibili variabili intervenienti in modo da provare che l'unica variabile isolata sia la responsabile del cambiamento avvenuto.

Secondo l'impostazione possibilista, così come enfatizza il concetto di impatto definito da Stern (2015), lo sguardo deve pertanto essere aperto alla scoperta, all'inatteso e alla ricostruzione dei casi di successo raggiunti eventualmente anche tramite traiettorie differenti rispetto a quelle canoniche che si erano immaginate (cosiddetti risultati inattesi positivi o conseguenze inattese). Stando alle parole di Hirschman (1967), la possibilità di cogliere effetti inattesi allargando lo sguardo permette al valutatore di individuare eventuali casi positivi e di successo anche laddove sembrava non ci fossero. Ciò conduce alla valorizzazione di esperienze positive che non è detto si leghino linearmente agli obiettivi prefissati in partenza, permettendo così di andare oltre e di allargare la propria sfera d'azione ("oltre il possibile").

Assumere uno sguardo aperto alla scoperta è necessario soprattutto in contesti di forte complessità e incertezza degli esiti, in cui vengono implementati interventi sociali il cui impatto (inteso in una visione ristretta) sarebbe difficilmente valutabile con un approccio alla valutazione tradizionale che tende a verificare e controllare se gli obiettivi prefissati sono stati raggiunti (in uno schema lineare "obiettivi-mezzi-azioni-risultati"). È necessario dunque utilizzare un'impostazione che possa valorizzare le costellazioni di circostanze che hanno portato all'emersione del cambiamento avvenuto in modi talvolta anche inattesi, in

quanto non direttamente collegabili agli obiettivi iniziali o perché raggiunto attraverso mezzi differenti da quelli pensati inizialmente (conseguenze inintenzionali).

La visione allargata di impatto proposta da Stern (2015), inoltre, evidenzia che il processo di generalizzabilità dei risultati non è lineare e non può essere “semplificato” pensando che gli esiti di un intervento attuato in un contesto possano emergere anche in altre circostanze. Secondo la concezione di impatto qui condivisa, non è detto che ciò che funziona in una determinata situazione possa funzionare anche in un altro contesto sociale. Dunque, ne consegue che non è possibile replicare gli interventi implementati in una situazione aspettandosi che scaturiscano da essi gli stessi esiti ottenuti altrove, poiché ogni intervento, calato in una certa situazione, può provocare effetti che non è detto saranno generalizzabili ad altri contesti anche simili. In altre parole, il cambiamento avvenuto in una determinata situazione si ottiene sulla base di elementi specifici e caratterizzanti quel determinato contesto; pertanto, non è detto che in altre circostanze si verifichi lo stesso stato di cose. Questo concetto è uno dei capisaldi del possibilismo ed è il motivo per cui Hirschman (1971) e Tendler (1992) spingono i valutatori a seguire i progetti da vicino, a porre attenzione ai contesti di attuazione attraverso analisi comparative che permettano di capire cosa funziona davvero e per quale situazione, ad interpellare e a coinvolgere tutti gli attori locali nella valutazione, poiché sono le persone che scelgono come agire rispetto all'intervento e se e come sfruttare l'opportunità che viene loro offerta.

Infatti, dal momento che il programma (o genericamente l'intervento) viene considerato un'opportunità che gli attori sociali possono voler o non voler cogliere (come sostengono anche i realisti), per il valutatore è impossibile definire a priori quali saranno i percorsi causali che porteranno a determinati risultati. Essendo troppe (e sconosciute) le traiettorie che l'intervento potrà seguire poiché diverse sono le modalità attraverso cui gli attori sociali decideranno di agire (in base a svariati fattori), l'idea di una causalità lineare non può essere contemplata.

Il dibattito in valutazione su quale sia il percorso migliore per apprendere è piuttosto acceso e la distinzione che emerge è tra chi sostiene che si possa apprendere più dai fallimenti e chi, invece, crede che sia possibile apprendere maggiormente dai successi. La seconda impostazione, come si è visto, si iscrive nella logica degli approcci di *positive thinking*. Tuttavia, quando gli approcci di pensiero positivo sostengono che si impari più dai successi che dai fallimenti, non si allontanano completamente dall'idea che anche il fallimento possa insegnare qualcosa; non accantonano dunque il concetto di insuccesso: lo guardano in modo differente. Infatti, l'errore viene percepito come una fonte di conoscenza che spinge a trovare la soluzione alternativa (Stame, 2016). Questa prospettiva trova la sua massima espressione con il principio hirschmaniano della «mano che nasconde» di cui si è precedentemente discusso, secondo cui, se si fossero conosciute le difficoltà che si sarebbero incontrate nell'attuazione di un intervento, probabilmente non lo si sarebbe implementato, non permettendo tuttavia ai soggetti di sperimentare soluzioni creative per scavalcare gli ostacoli che invece avrebbero messo in luce capacità nascoste (favorendo dunque processi di apprendimento).

L'apprendimento che scaturisce dalla valutazione di un programma è utile a poter migliorare le azioni future o a poterle replicare (se sussistono i requisiti) altrove. La replicabilità delle “lezioni apprese” dipende dalla possibilità di poterle adattare a contesti diversi rispetto a quelli in cui si sono originariamente svilup-

pati processi di apprendimento. Per far sì che una lezione appresa possa funzionare altrove, è fondamentale tenere conto del differente contesto politico, sociale, culturale, e così via, in cui le lezioni apprese dovrebbero essere introdotte. L'apprendimento non consiste nella ripetizione di ciò che si è visto funzionare altrove, ma nel reinventare come potrebbe funzionare se lo si adattasse alla propria esperienza (Stame, 2016).

3. Riflessioni sul processo valutativo del progetto *COOSS-Be Sprint*: un'analisi critica e costruttiva

Luca Di Censi e Giuliana Parente

3.1. Introduzione

L'esperienza valutativa che si analizzerà in profondità è relativa al progetto *COOSS-Be Sprint* che si colloca nel bando *Prima infanzia 0-6 anni*, finanziato dall'impresa sociale Con i Bambini nell'anno 2018. Il bando mira a migliorare le condizioni dei bambini dai 0 ai 6 anni provenienti da contesti svantaggiati, affrontando la povertà come risultato di molteplici fattori socioeconomici e culturali. L'obiettivo principale del progetto *COOSS-Be Sprint* è stato quello di potenziare i servizi educativi e di cura per questa fascia d'età, con un'attenzione speciale alle famiglie vulnerabili e ai territori disagiati, promuovendo approcci di welfare comunitario, coinvolgendo soggetti che si occupano di infanzia ed educazione, con un focus sul ruolo attivo delle famiglie nella comunità.

Il processo valutativo è stato guidato da diversi orientamenti ed è stato sviluppato un disegno misto che integra approcci qualitativi e quantitativi per valutare l'efficacia del progetto nel conseguire i suoi obiettivi e comprendere l'impatto delle attività. Tra i diversi approcci figurano: la *Theory Based Evaluation*, l'approccio statistico, l'approccio partecipato e l'approccio costruttivista. La *Theory Based Evaluation* analizza come e perché un intervento produce determinati risultati, focalizzandosi sulle teorie del cambiamento sottostanti (Weiss, 1997). L'approccio statistico si basa su tecniche quantitative per misurare e analizzare l'efficacia degli interventi attraverso dati numerici e inferenze statistiche (Rossi, Lipsey, Freeman, 2004). L'approccio partecipato mira a coinvolgere attivamente gli *stakeholder* nel processo valutativo per garantire che le loro prospettive siano integrate e promuovere il consenso (Cousins, Whitmore, 1998). Infine, l'approccio costruttivista si concentra sulla costruzione condivisa di significati e conoscenze, adattando la valutazione ai contesti specifici attraverso dialogo e negoziazione (Guba, Lincoln, 1989). Questo contributo si concentra sul processo valutativo, esaminando i risultati e le sfide riscontrate, insieme alle strategie adottate per affrontarle nel corso delle tre annualità previste dal progetto.

3.2. Il progetto *COOSS-Be Sprint*

Il progetto *COOSS-Be Sprint*, in coerenza con le finalità del bando, prevedeva tre macroaree di azione: *i*) benessere del bambino; *ii*) resilienza della famiglia; *iii*)

integrazione dei servizi. Il progetto si è sviluppato nella regione Marche e ha coinvolto le province di Ancona, Ascoli Piceno, Fermo e Pesaro Urbino per una durata complessiva di 3 anni.

Il progetto mira al miglioramento dei servizi per la prima infanzia intendendo la crescita del bambino come un processo che si realizza all'interno di una serie di sistemi interconnessi che compongono l'ambiente e che includono micro-sistema, meso-sistema, eco-sistema e macro-sistema (Bronfenbrenner, 1989). Ogni sistema ha un effetto sullo sviluppo del bambino e ogni cambiamento o conflitto all'interno di un sistema genera un cambiamento negli altri sistemi. Ad esempio, il micro-sistema è il contesto più prossimo al bambino e include la famiglia, il quartiere, la scuola/il nido. Il meso-sistema non è altro che una connessione di due o più micro-sistemi. Ad esempio, il sistema del *childcare* che include il nido e la scuola dell'infanzia ha un impatto importante sul bambino e un'influenza diretta sui genitori che costruiscono le interazioni con i loro bambini anche sulla base di quello che osservano in tali ambienti (Marshall, McCartney, Weinraub, 2004). L'eco-sistema, invece, è dato dai contesti che gravitano intorno al bambino, ma che coinvolgono, ad esempio, il posto di lavoro dei genitori, le loro amicizie o la classe frequentata dal fratello più grande. Questi contesti hanno un impatto indiretto sullo sviluppo del bambino, poiché interagiscono con le strutture precedenti (micro e meso). Infine, il macro-sistema è il contesto entro cui vigono pratiche sociali e culturali e credenze che plasmano l'agire degli individui a livello micro, meso ed eco-sistemico. In linea con queste considerazioni, il modello di intervento previsto dal progetto *COOSS-Be Sprint* si propone di intervenire non solo sul bambino, ma anche sulla famiglia, sui servizi e sulla comunità educante.

In riferimento alla prima azione, benessere del bambino, l'azione *La locomotiva delle scoperte* promuove percorsi di psicomotricità che favoriscono una percezione positiva del corpo e migliorano la coordinazione motoria, come evidenziato nei documenti scolastici ufficiali (Formenti, 2009). L'attività fisica e il teatro stimolano la consapevolezza corporea, la coordinazione e le capacità socio-emozionali, come la collaborazione e l'espressione delle emozioni (Oliva, 2003; Singer, 2001; Mounier, 1964), con effetti positivi sul rendimento scolastico e le capacità cognitive (Jäger et al., 2014).

Per quanto riguarda la seconda azione, *resilienza della famiglia*, il progetto *COOSS-Be Sprint* si inserisce nel contesto del sistema di welfare italiano, che storicamente ha affidato il compito di cura alla famiglia, soprattutto alla donna (Da Roit, Sabatinelli, 2005). A partire dagli anni Novanta sono emerse politiche per promuovere il lavoro femminile e il supporto familiare, riconoscendo l'importanza del contesto familiare per lo sviluppo del bambino (Garmezy, 1983). Gli interventi del progetto mirano a rafforzare la resilienza familiare, intesa come un processo dinamico che coinvolge le risorse interne della famiglia in relazione al contesto sociale e istituzionale (Luthar, Cicchetti, Becker, 2000).

Infine, la terza azione, *integrazione dei servizi per l'infanzia*, è riconosciuta come una strategia fondamentale per il benessere dei minori (OCSE, 2006; Commissione Europea, 2011). In Italia, la Legge 328 del 2000 ha promosso un sistema integrato di interventi sociali, sebbene con un approccio settoriale (Peeters, Vandekerckhove, 2015). L'integrazione si riferisce a servizi ben pianificati che rispondono alle esigenze multidimensionali degli utenti, promuovendo la collaborazione tra servizi educativi, famiglie e comunità locali (Nies, Berman, 2004).

Gli obiettivi generali includono: offrire opportunità di crescita cognitiva ed emotiva ai bambini, sostenere le famiglie, aumentando la consapevolezza del loro

ruolo e migliorando l'accesso a risorse che favoriscono la stabilità economica e sociale; incrementare l'integrazione dei servizi nella regione Marche.

Gli obiettivi specifici comprendono: promuovere il benessere infantile; rispondere ai bisogni delle famiglie vulnerabili; valorizzare la continuità dell'esperienza per i bambini da 0 a 6 anni; contribuire alla costruzione dell'identità regionale.

Infine, va considerato che il periodo di lockdown ha causato interruzioni significative nelle attività, compromettendo il normale svolgimento del progetto. Tuttavia, nonostante queste difficoltà, il partenariato di *COOSS-Be Sprint* ha contribuito al mantenimento delle reti sociali durante un periodo di isolamento e sofferenza psicologica. L'emergenza ha spinto a sperimentare forme di partecipazione virtuale, che, sebbene diverse rispetto alle esperienze precedenti, hanno sostituito efficacemente laboratori e incontri in presenza, producendo risultati positivi. Le interviste hanno rivelato che, nonostante le interruzioni iniziali nel marzo 2020, il progetto ha ripreso le attività a settembre dello stesso anno, introducendo cicli su arte e movimento, con la partecipazione di esperti del settore. Questo approccio ha permesso di affrontare le difficoltà delle famiglie riguardo ai giochi per i bambini durante il lockdown. Gli intervistati hanno evidenziato la flessibilità e l'inventiva nel modificare le attività in risposta alla situazione emergenziale, inclusa l'organizzazione di iniziative all'aperto. Inoltre, è emerso che le criticità riscontrate erano principalmente legate all'assenza di tali iniziative nei servizi ordinari. Gli intervistati hanno suggerito la necessità di un maggiore coordinamento nella sponsorizzazione degli eventi e un uso più efficace delle tecnologie disponibili per migliorare l'accesso e la partecipazione alle attività future. In questo quadro, le attività valutative sono continuate con il supporto dei partner effettuando sia le rilevazioni quantitative che quelle qualitative, quest'ultime realizzate in ambiente virtuale.

3.3. Il disegno valutativo del progetto: un confronto tra i diversi orientamenti adottati e la definizione delle domande valutative

La valutazione rappresenta un pilastro fondamentale per comprendere l'efficacia e l'impatto di un intervento. Diversi orientamenti valutativi offrono prospettive distinte per affrontare la complessità intrinseca di tale processo. Il presente paragrafo si propone di confrontare i principali orientamenti valutativi adottati, analizzandone le caratteristiche, l'adattabilità e riflettendo sulla loro efficacia.

Per la valutazione del progetto *COOSS-Be Sprint*, infatti, sono stati adottati quattro approcci valutativi, ognuno finalizzato a evidenziare le peculiarità distintive di ogni singola azione del progetto e a rispondere alle richieste previste dal *Vademecum per la valutazione dei programmi contro la povertà educativa* dell'impresa sociale Con i Bambini. I quattro approcci si riferiscono alla valutazione basata sulla teoria, all'approccio statistico, all'approccio partecipativo e, non per ultimo, a quello costruttivista.

La valutazione basata sulla teoria (*Theory Based Evaluation*) (Weiss, 1995) ha orientato la ricostruzione della teoria che sottende il programma e la sua implementazione. Questo approccio permette di analizzare le specificità dei contesti territoriali coinvolti nel progetto *COOSS-Be Sprint* e di elaborare una *Theory of Change* (TOC), un modello che mappa gli *outcome*, gli indicatori e le ipotesi sottostanti, al fine di comprendere i nessi causali tra le diverse componenti del pro-

getto. La sua adattabilità a progetti complessi come *COOSS-Be Sprint*, caratterizzato da molteplici attività e interazioni tra attori diversi, la rende particolarmente efficace. Tuttavia, l'efficacia di questo approccio dipende in larga misura dalla qualità delle teorie formulate e dalla capacità di adattarle ai contesti specifici.

L'approccio statistico si basa sull'analisi quantitativa dei dati per misurare l'impatto del progetto su outcome specifici. Questo approccio permette di valutare gli effetti nel tempo e di fornire una misura sintetica del raggiungimento degli obiettivi. È particolarmente utile in progetti dove è fondamentale quantificare i risultati e analizzare i dati in modo rigoroso. Tuttavia, la sua focalizzazione sugli aspetti quantitativi può limitare la comprensione delle sfumature qualitative e contestuali che influenzano il successo del progetto. L'approccio statistico, pur offrendo una solida base per la valutazione quantitativa dei risultati, si confronta con una serie di sfide che possono limitarne l'efficacia.

In primo luogo, la somministrazione degli strumenti di rilevazione può rivelarsi complessa, richiedendo risorse significative e competenze specifiche. La progettazione di questionari validi e affidabili, la scelta del campione rappresentativo e la gestione delle modalità di somministrazione (online, cartacea, interviste) sono tutti aspetti che richiedono un'attenta pianificazione. Inoltre, la cultura del dato e la consapevolezza dell'importanza della raccolta dati di qualità possono variare significativamente tra i diversi contesti e i diversi partner di progetto. Una mediocre cultura del dato può influire negativamente sulla qualità delle informazioni raccolte, compromettendo l'affidabilità dei risultati.

Nonostante queste difficoltà, è fondamentale sottolineare il ruolo cruciale dei valutatori nel promuovere azioni che mitighino queste criticità e supportino gli operatori nella raccolta dei dati. La definizione di linee guida chiare e operative, la realizzazione di incontri periodici per monitorare il processo e rispondere alle domande dei partner, nonché la formazione del personale coinvolto nella raccolta dati sono azioni indispensabili per garantire la qualità delle informazioni raccolte. In questo senso, il coinvolgimento attivo dei partner nel processo di raccolta dati rappresenta un elemento fondamentale. Il loro impegno dimostra una forte adesione ai principi della valutazione e contribuisce a rafforzare il senso di responsabilità condivisa nei confronti dei risultati del progetto.

L'approccio partecipato coinvolge attivamente i beneficiari nelle fasi di valutazione, promuovendo la condivisione di informazioni, percezioni e conoscenze. Questo approccio è adatto a progetti comunitari come quello esaminato, dove il coinvolgimento dei beneficiari è fondamentale per il successo. Inoltre, questo approccio risulta particolarmente efficace nei progetti finalizzati a favorire l'*empowerment* dei beneficiari. Tuttavia, richiede un impegno significativo in termini di tempo e risorse, e può essere influenzato dalle dinamiche di gruppo e dalle asimmetrie di potere. Quindi la sua efficacia può essere limitata se non si garantisce una rappresentanza adeguata di tutti gli attori coinvolti. Nel caso del progetto *COOSS-Be Sprint*, il livello di partecipazione degli attori coinvolti è stato significativo e ha incluso sia i beneficiari sia i partner di progetto. In particolare, nella fase di ricerca qualitativa, il loro contributo si è rivelato fondamentale, fornendo informazioni preziose sulla loro esperienza nel processo e arricchendo la valutazione con elementi essenziali.

L'approccio costruttivista (Guba, Lincoln, 1989) si concentra sulla comprensione dei significati attribuiti ai cambiamenti dai soggetti coinvolti, considerando il contesto sociale e culturale in cui il progetto si sviluppa. Esso mira a compren-

dere la rilevanza e significatività dei cambiamenti per i beneficiari. Inoltre, è particolarmente utile per progetti che mirano a produrre cambiamenti qualitativi e a lungo termine. Questo orientamento è particolarmente utile per progetti che operano in contesti complessi e dinamici. Tuttavia, la sua applicabilità può essere compromessa dalla difficoltà di misurare risultati tangibili.

In sintesi, ciascun orientamento valutativo presenta caratteristiche uniche e offre vantaggi specifici. L'integrazione di diversi approcci in un disegno di ricerca misto combina approcci di ricerca qualitativi e quantitativi (Creswell, Plano Clark, 2011), superando i limiti di ciascun approccio e integrandone i punti di forza per una comprensione più approfondita del fenomeno. L'approccio quantitativo è impiegato per misurare gli outcome, mentre l'approccio qualitativo approfondisce i processi attivati nella comunità educante. Le rilevazioni periodiche, sia quantitative che qualitative, permettono di valutare gli outcome generati dall'intervento per i vari *stakeholder* coinvolti.

La scelta dell'orientamento più appropriato dipende dalle specifiche esigenze del progetto, dalla disponibilità di dati e dal contesto in cui si opera. Nel presente caso, l'integrazione dei diversi orientamenti è stata la scelta più adeguata a effettuare una valutazione su misura, in grado di rispondere alle esigenze di un progetto complesso come *COOSS-Be Sprint*.

Gli approcci valutativi integrati nel disegno di ricerca del progetto permettono di rispondere in modo efficace e coerente alle domande valutative negoziate con gli *stakeholder* del progetto in fase di definizione del mandato valutativo. Le domande valutative, infatti, hanno un'importanza strategica perché guidano la raccolta di informazioni in relazione a specifici problemi conoscitivi e alle esigenze del committente, determinando così anche la scelta degli approcci da utilizzare. La formulazione di tali domande richiede una riflessione sulla complessità del progetto. Il progetto *COOSS-Be Sprint* è caratterizzato da una struttura complessa, con molteplici attività educative e formative realizzate da diverse organizzazioni partner (Rogers, 2008). Questa complessità implica la necessità di considerare le singole attività come parte di un sistema più ampio, in cui le relazioni interpersonali sono non lineari e le causalità sono multiple e contingenti, generando proprietà emergenti non identificabili a priori. Le domande valutative si riferiscono alla strategia del programma e mirano a comprendere il funzionamento necessario per il successo del progetto. Altre domande si concentrano sul contesto della valutazione, sul suo contributo e utilizzo, e sugli strumenti da impiegare per rispondere alle questioni poste. Il progetto *COOSS-Be Sprint* si inserisce in un processo di valutazione commissionato, esterno all'ente implementatore. La valutazione opera lungo un continuum tra *accountability* e *learning*, o tra funzioni summative e formative (Scriven, 1967)². Le domande valutative concordate con il partner all'inizio del progetto mirano a: comprendere e misurare il cambiamento sociale generato dal progetto *COOSS-Be Sprint*, determinare se l'intervento contribuisce alla riduzione della povertà educativa, valutare in che modo e in quale misura l'intervento promuove il benessere del bambino, analizzare come e in che misura l'intervento migliora la qualità della vita delle famiglie, esaminare come e in che misura l'intervento rafforza l'integrazione tra i servizi.

Per rispondere alle domande valutative, è stato sviluppato un disegno di ricerca misto che integra approcci e tecniche di rilevazione dati sia qualitative che

² La funzione di *accountability* si occupa della rendicontazione delle attività implementate e dei beneficiari raggiunti, mentre la funzione di apprendimento si concentra sull'analisi della situazione per identificare soluzioni ai problemi.

quantitative. Questa diversificazione consente di valutare la coerenza dell'intervento con le necessità dei beneficiari e degli attori coinvolti (rilevanza); misurare i cambiamenti generati dal progetto (efficacia); determinare il contributo specifico delle attività dell'intervento al cambiamento (impatto).

3.4. Le difficoltà della valutazione e della costruzione del modello misto

La valutazione di un intervento, specialmente quando si adotta un approccio misto che integra approcci di ricerca quantitativi e qualitativi, si presenta come un'impresa complessa e sfidante. Il paragrafo precedente ha già evidenziato alcune criticità, che intendiamo approfondire e integrare in una prospettiva più ampia.

3.4.1. Individuazione degli obiettivi

Le principali difficoltà nella valutazione di interventi educativi multifattoriali e di lungo termine riguardano l'individuazione di obiettivi chiari, misurabili e condivisi. Il progetto *COOSS-Be Sprint*, il cui obiettivo dichiarato è la promozione del benessere del bambino, è un esempio emblematico di intervento. Per poter valutare efficacemente l'obiettivo dichiarato del progetto *COOSS-Be Sprint*, è stato necessario innanzitutto chiarire quali dimensioni del benessere si intendono considerare, assicurarsi che siano osservabili — ovvero che sia possibile rilevare cambiamenti nel tempo — e garantire una comprensione condivisa da parte degli operatori coinvolti nell'implementazione delle attività progettuali.

Il benessere del bambino è un concetto intrinsecamente multidimensionale, che comprende diverse componenti e ambiti di intervento. Tuttavia, per le caratteristiche specifiche del progetto *COOSS-Be Sprint*, l'attenzione si è concentrata principalmente su due dimensioni: i) lo sviluppo psicomotorio, inteso come l'offerta di opportunità di gioco e attività fisica finalizzate a stimolare la coordinazione motoria, la percezione corporea e le competenze cognitive; ii) il sostegno familiare, volto a fornire risorse e servizi utili a garantire alle famiglie un contesto adeguato per una crescita equilibrata e sicura del bambino.

Valutare in modo prioritario altri aspetti — come l'autonomia o la sicurezza emotiva — non sarebbe stato errato in assoluto, ma avrebbe rischiato di risultare poco pertinente rispetto agli obiettivi e alle attività effettivamente messe in campo dal progetto, che interviene solo in modo indiretto su tali ambiti. L'assenza di un accordo chiaro sugli aspetti da valutare e di una loro condivisione con gli operatori, provenienti da esperienze e settori professionali differenti e dotati di un certo grado di discrezionalità, avrebbe potuto condurre a valutazioni disomogenee, non coerenti con la finalità di promuovere il benessere del bambino.

Una delle prime questioni affrontate riguardava il livello al quale il concetto di benessere poteva essere rilevato e promosso. In particolare, si è riflettuto su come il benessere potesse manifestarsi nella sfera relazionale, che a sua volta implica una dimensione fisica (motricità) e una cognitiva. Il rischio, in assenza di un coordinamento metodologico, è che ogni operatore si concentri su un aspetto specifico

del benessere, trascurando gli altri. Ciò ha implicazioni rilevanti per la valutazione, in quanto si rischia di misurare il successo dell'intervento solo su dimensioni parziali, perdendo di vista la complessità dell'obiettivo generale.

3.4.2. *Identificazione degli indicatori*

Identificare gli indicatori più appropriati per misurare il cambiamento è una sfida costante. Gli indicatori devono essere validi, affidabili e sensibili ai cambiamenti indotti dall'intervento. Inoltre, è cruciale trovare un equilibrio: indicatori troppo generali possono risultare distanti dalle azioni reali, mentre indicatori eccessivamente specifici possono limitare la comparabilità tra diverse azioni. Un valutatore che mantiene una visione eccessivamente esterna rischia di selezionare indicatori non pertinenti alla realtà dell'intervento; viceversa, una vicinanza eccessiva può portare a una dispersione informativa e a una perdita di vista degli obiettivi prefissati. Come sottolineato da Rossi, Freeman e Lipsey (1999), non esiste un approccio che vada bene per ogni circostanza, ogni contesto richiede un approccio specifico "cucito su misura".

Riprendendo sempre l'esempio del benessere del bambino, questo obiettivo va declinato in indicatori che permettono di registrare i cambiamenti. Ad esempio, lavorare sulla psicomotricità significa migliorare la coordinazione oculo-manuale nel bambino. Una miglior coordinazione aiuta i bambini nell'esecuzione di alcune semplici attività quotidiane come usare le posate durante i pasti o abbottonarsi la giacca, rafforzando così indirettamente l'autonomia del bambino. Nell'elaborare gli indicatori, quindi, va trovato un equilibrio tra le esigenze di cogliere il cambiamento generale, ma anche individuare aspetti specifici di miglioramento in relazione all'aspetto dell'obiettivo considerate.

3.4.3. *Catturare i cambiamenti inaspettati*

Un'altra sfida significativa è quella di cogliere i cambiamenti non previsti: successi inaspettati che non rientrano negli obiettivi iniziali, ma che possono emergere come vere e proprie «benedizioni nascoste» (Tendler, 1992). L'integrazione di diverse tecniche di raccolta dati e l'adozione di un approccio partecipativo possono aiutare a prevenire la dispersione delle informazioni e a far emergere i cambiamenti positivi inaspettati che l'intervento produce. Nei paragrafi precedenti si è già accennato al Benessere del bambino come un concetto multidimensionale che integra diverse dimensioni e si è anche menzionato che tra le varie dimensioni il progetto *COOSS-Be Sprint* ha enfatizzato particolarmente quelle relativi alla psicomotricità e al supporto delle famiglie. Queste due dimensioni, tuttavia, interagiscono e danno luogo a effetti emergenti non considerate al momento della progettazione del disegno valutativo, quali ad esempio un maggiore senso di autoefficacia da parte dei bambini che li rendono più autonomi e sicuri di muoversi nello spazio che li circonda e nelle relazioni. Oppure, se si considerano gli effetti che una migliorata autonomia nei bambini ha sui loro genitori, una maggiore disposizione di tempo libero.

3.4.4. *Criticità nella raccolta dei dati*

Un ulteriore elemento critico riguarda la raccolta dei dati, sia quantitativi che qualitativi, che può risultare essere dispendiosa in termini di tempo e risorse.

Questo processo può presentare difficoltà legate alla rappresentatività della popolazione target, alla qualità dei dati e alla completezza delle informazioni raccolte. L'integrazione di dati di natura diversa (quantitativi e qualitativi) richiede l'uso di tecniche statistiche e analitiche sofisticate, ma è fondamentale per colmare eventuali vuoti informativi. La costruzione di modelli misti, sebbene offra un quadro più completo della realtà, può risultare complessa e necessitare di competenze specifiche sia da parte dell'ente valutatore sia da parte degli operatori coinvolti nel progetto, i quali devono apprendere elementi di valutazione e autovalutazione. Di conseguenza l'interpretazione dei risultati di una valutazione deve essere considerata un'attività articolata, che richiede una profonda conoscenza del contesto e delle teorie di riferimento. È essenziale evitare generalizzazioni eccessive, riconoscere i limiti delle evidenze disponibili e attenersi alla valutazione del progetto in sé. L'integrazione di diverse fonti e l'adozione di approcci e metodi diversificati possono ridurre il rischio di interpretazioni superficiali e generaliste, contribuendo a una comprensione più accurata e contestualizzata dei risultati. Ad esempio, i risultati del progetto *COOSS-Be Sprint* non possono essere generalizzati al di fuori dell'intervento che ha riguardato la regione Marche e lo specifico target. Così come l'interpretazione dei risultati e degli effetti si collocano in un quadro regionale di scarsità di servizi per la prima infanzia che possono essere differenti in altri contesti. Alcuni risultati, inoltre, sono una lettura articolata di evidenze quantitative, raccolte attraverso fonti secondarie (dati amministrativi) e primari (questionari), e qualitative apprese durante gli incontri con gli operatori.

3.4.5. *Dinamiche del contesto di valutazione*

Il contesto in cui si realizza la valutazione è spesso in continua evoluzione, rendendo difficile isolare l'impatto specifico dell'intervento rispetto ad altri fattori che possono influenzare i risultati.

Inoltre, è importante non sottovalutare l'effetto Hawthorne, secondo cui il semplice fatto di essere oggetto di valutazione può influenzare il comportamento dei soggetti coinvolti, complicando l'analisi dell'impatto effettivo dell'intervento. Tuttavia, in un contesto di valutazione partecipativa, l'effetto Hawthorne può trasformarsi in un potente alleato per il miglioramento e il raggiungimento dei risultati. Non essendo coinvolti in un esperimento di scienze sociali, un'elevata partecipazione dei soggetti può migliorare le loro capacità operative, favorire l'affiatamento e aumentare la dedizione, contribuendo così a risultati più efficaci.

In un processo partecipativo, l'osservazione da parte del valutatore non deve essere vista come un'attività meramente orientata a certificare il raggiungimento degli obiettivi. Al contrario, essa deve mirare a migliorare le capacità auto-valutative dei partecipanti, i quali, attraverso i dati della valutazione, possono comprendere i propri punti di forza e le proprie aree di miglioramento, ottimizzando così l'efficacia delle loro azioni (double loop learning). Esempio legato a tal proposito al progetto *Coos-Be Sprint* in riferimento al benessere del bambino è stato la condivisione e l'accordo su quali aspetti includere nella valutazione e quali lasciare a latere. In questo modo tutti gli operatori hanno rafforzato gli stessi aspetti del benessere e la valutazione si è concentrata su quelli effettivamente implementati nelle attività di progetto.

3.4.6. *La valutazione come processo dinamico*

La valutazione non è un evento statico, ma un processo continuo che si sviluppa nel tempo. È fondamentale prevedere momenti di riflessione e aggiustamento durante l'implementazione del progetto. In questo contesto, la teoria svolge un ruolo cruciale nel guidare la valutazione: una solida base teorica permette di formulare ipotesi chiare e di selezionare gli indicatori più appropriati. Tuttavia, è altrettanto importante mantenere una certa dose di "apertura" all'apprendimento e all'innovazione, sia da parte del valutatore sia da chi è valutato. Questa attitudine gioca un ruolo essenziale nel migliorare l'impianto valutativo e nel cogliere i cambiamenti in atto. La collaborazione tra ricercatori e operatori sul campo è quindi fondamentale per garantire la rilevanza e l'utilità dei risultati della valutazione, assicurando che il processo sia realmente efficace e rispondente alle esigenze del contesto. Ad esempio, nel progetto *COOSS- Be Sprint*, sono state condivise le teorie che hanno guidato gli interventi e che hanno aiutato l'ente valutatore a ricostruire la catena causale degli effetti. Inoltre, ciascun strumento di ricerca è stato condiviso e discusso con i diversi stakeholders coinvolti nel processo valutativo e, infine, revisionato.

3.4.7. *Sfide e opportunità*

La valutazione e la costruzione di modelli misti rappresentano una sfida complessa ma necessaria per comprendere l'impatto degli interventi e migliorare le pratiche.

Nel caso dei progetti finanziati dall'impresa sociale Con i Bambini, la rilevazione *ex post* costituisce una delle principali criticità nella valutazione. Al termine delle attività finanziate, risulta infatti complesso identificare i beneficiari a distanza di tempo dalla conclusione del progetto. Tale difficoltà è particolarmente evidente nella fase quantitativa, dove si osserva un alto tasso di caduta dei rispondenti, ossia una significativa riduzione del numero di beneficiari disposti a compilare i questionari e/o a essere ricontattati. La problematica si aggrava ulteriormente nel caso di beneficiari minori coinvolti attraverso le scuole e/o i servizi educativi. Dato il prolungato arco temporale dei progetti, molti di loro hanno concluso il ciclo formativo al momento della rilevazione *ex-post*, rendendo difficile il reperimento dei partecipanti. Inoltre, la normativa impone che i minori non possano essere contattati direttamente, ma solo tramite un genitore o tutore legale, complicando ulteriormente il processo di raccolta dei dati. A queste difficoltà, si aggiunge il fatto che i target socioeconomici vulnerabili sono spesso poco inclini a essere coinvolti e "tracciabili" attraverso i canali ufficiali. Per queste ragioni, nella valutazione *ex post* si tende a privilegiare l'uso di tecniche qualitative, applicate a campioni di dimensioni più ridotte, per misurare l'impatto del progetto. Tuttavia, l'utilizzo di tecniche qualitative non sempre garantisce il successo sperato, poiché molti beneficiari restano comunque restii a instaurare un contatto.

Nell'esperienza del progetto *COOSS-Be Sprint* e in progetti simili, si è constatato che è necessario curare la relazione e aumentare i livelli di engagement durante tutta la fase di progetto, sia per i beneficiari diretti (i minori) sia per quelli indiretti (genitori e/o tutori). Solo laddove c'è stato un incontro significativo, la relazione con i beneficiari può permanere nel tempo, non solo consentendo un *re-call* per le finalità previste dalla valutazione *ex post*, ma costituendo anche un

vero e proprio risultato dell'intervento in grado di garantirne la sostenibilità futura e di generare effetti a cascata inattesi³.

Affrontare queste sfide richiede un approccio multidisciplinare, che coinvolga competenze statistiche, metodologiche e teoriche insieme a quelle legate alla sfera socio-emotiva e relazionale. Molto spesso l'insuccesso di un buon impianto valutativo non è attribuibile esclusivamente alle competenze tecniche (statistiche, metodologiche e teoriche), ma piuttosto a una mancanza di affiatamento con gli stakeholders coinvolti, che solo buone competenze relazionali e sociali possono garantire.

3.5. Risultati della valutazione

La valorizzazione degli esiti della valutazione, oltre a quella del processo, è fondamentale per misurare l'efficacia dei progetti. Nel caso specifico di *COOSS-Be Sprint*, i dati raccolti sui beneficiari forniscono informazioni preziose sull'impatto del progetto.

Le tre rilevazioni condotte su un campione di famiglie hanno rivelato una significativa stabilità nelle caratteristiche sociodemografiche, con una predominanza di madri, genitori di età compresa tra 36 e 45 anni e un alto livello di istruzione (diplomati e laureati). Questi dati sono cruciali per comprendere il contesto in cui i servizi sono stati erogati e per effettuare analisi longitudinali sugli outcome.

Un risultato chiave riguarda il miglioramento della qualità della vita familiare. Durante le rilevazioni, una percentuale crescente di partecipanti ha dichiarato che la partecipazione alle attività ha avuto un impatto positivo: il 48,3% si è dichiarato "abbastanza" soddisfatto e il 41,4% "molto soddisfatto". Questi dati, insieme alle interviste qualitative, indicano che il progetto ha risposto al bisogno di rassicurazione dei genitori riguardo allo sviluppo psico-emotivo dei figli.

Il miglioramento nella relazione genitore-figlio/a è stato significativo, con quasi il 48% dei genitori che ha riportato un cambiamento "abbastanza" positivo. Le interviste confermano questi risultati, evidenziando progressi nella gestione delle problematiche quotidiane.

Le capacità genitoriali percepite mostrano una tendenza verso una maggiore consapevolezza dei propri limiti. Sebbene il numero di genitori che si sentono "moltissimo" in grado di comprendere i bisogni dei figli sia diminuito, è aumentato il numero di quelli che si sentono "abbastanza" preparati. Questo può riflettere una maggiore consapevolezza delle sfide legate alla genitorialità.

I dati indicano avanzamenti significativi nelle capacità motorie, cognitive e relazionali dei bambini nelle fasce d'età 0-3 e 3-6 anni. Questi progressi confermano l'efficacia delle attività svolte nel migliorare le competenze infantili e l'ambiente familiare.

L'analisi dei dati qualitativi conferma che il progetto *COOSS-Be Sprint* ha avuto un impatto positivo sul potenziamento dei servizi per l'infanzia e sulla soddisfazione dei beneficiari. I genitori e gli operatori hanno espresso apprezzamento per le attività e i laboratori implementati, che hanno risposto efficacemente ai bisogni specifici delle famiglie e dei bambini. Il progetto ha ampliato

³ Come, ad esempio, la comunicazione dell'iniziativa ad altre persone in stato di bisogno o necessità oppure coinvolgimento attivo come volontari e/o operatori all'interno del progetto.

l'offerta di servizi educativi e di sostegno alla genitorialità. Le attività, tra cui i laboratori di lingua inglese che hanno permesso una maggiore partecipazione ai genitori con *background* migratorio e competenze linguistiche limitate in italiano, nonché i cicli di incontri per genitori e bambini, sono state accolte positivamente. Le testimonianze mostrano che queste iniziative hanno contribuito a un miglioramento tangibile dell'accessibilità e della stabilità delle strutture e dei servizi per l'infanzia, che altrimenti avrebbero avuto un accesso limitato e discontinuo. Questo potenziamento è stato percepito come un valore aggiunto significativo, sia per i genitori che per gli operatori, e ha permesso l'introduzione di nuovi approcci e strumenti.

Le interviste indicano che i genitori hanno mostrato un alto grado di soddisfazione, partecipando attivamente alle attività e apprezzando la qualità delle proposte. Gli operatori hanno notato un coinvolgimento positivo da parte delle famiglie, che ha contribuito a creare un ambiente educativo stimolante e di supporto.

Il progetto *COOSS-Be Sprint* ha dimostrato una notevole capacità di promuovere l'inclusione sociale e lo sviluppo di una comunità educante intercettando popolazioni spesso escluse dai servizi territoriali, come rifugiati e migranti. L'inclusione di famiglie con diverse provenienze e culture ha facilitato l'integrazione e ha contribuito a creare un ambiente di convivialità e scambio interculturale. Le testimonianze evidenziano come il progetto abbia permesso a queste famiglie di accedere a servizi e opportunità che altrimenti sarebbero stati inaccessibili.

Il progetto ha inoltre favorito il rafforzamento dei legami tra genitori ed educatori. Le attività di confronto e scambio tra le famiglie hanno contribuito alla creazione di una rete di supporto e condivisione di buone pratiche. Parallelamente, l'arricchimento delle competenze degli educatori, attraverso incontri con esperti e laboratori tematici, ha alimentato la costruzione di un tessuto relazionale solidale e collaborativo, elemento chiave per lo sviluppo di una comunità educante.

Questi risultati confermano l'efficacia di *COOSS-Be Sprint* che ha dimostrato un notevole successo non solo nel migliorare i servizi per l'infanzia e nel soddisfare le esigenze delle famiglie, ma anche nel promuovere l'inclusione sociale e la creazione di una comunità educante. I risultati della valutazione confermano che il progetto ha avuto un impatto positivo e duraturo, rispondendo efficacemente ai bisogni del territorio e contribuendo al benessere collettivo.

3.6. La cultura valutativa tra gli attori del progetto

La ricostruzione e valutazione dei rapporti con gli attori coinvolti nel progetto *COOSS-Be Sprint* — tra cui il donatore, il capofila, gli altri partner e i beneficiari — rivela dinamiche complesse che hanno influenzato l'implementazione e l'efficacia del progetto stesso.

Il bando *Prima infanzia* richiedeva la presenza di una figura valutativa, formalmente inclusa nella proposta progettuale come uno dei partner, con la specifica funzione di valutare il progetto in base ai risultati prefissati. Nonostante questo ruolo singolare, inizialmente l'ente valutatore è stato percepito dai partner come un controllatore, e la valutazione come un processo di giudizio piuttosto che come un'opportunità di miglioramento. Questa percezione ha ostacolato la creazione di un clima di fiducia iniziale, richiedendo uno sforzo aggiuntivo all'ente valutatore per svolgere le proprie funzioni in un ambiente sereno e collaborativo.

L'atteggiamento verso l'ente valutatore è cambiato grazie alla sua partecipazione attiva a tutti gli incontri di partenariato, dove ha potuto chiarire il proprio ruolo e le finalità della valutazione. Attraverso numerosi incontri con i partner, è stato possibile illustrare il disegno di ricerca valutativa, validare la teoria del cambiamento e gli strumenti di valutazione. Questo approccio partecipativo ha facilitato la creazione di relazioni di fiducia tra l'ente valutatore e i partner, contribuendo a un clima collaborativo che ha permesso di superare le difficoltà sorte durante la pandemia da COVID-19.

Il capofila ha svolto un ruolo cruciale nel coordinamento delle attività e nella gestione dei rapporti tra i vari attori. Tuttavia, il ruolo del committente si è rivelato complesso. Essendo il primo bando dell'impresa sociale Con i Bambini, la definizione iniziale degli indicatori di esito e di risultato è stata modificata nel corso del progetto al fine di migliorare la definizione delle dimensioni rilevanti da misurare. Queste variazioni hanno influenzato la misurabilità degli stessi indicatori, riducendo la comparabilità dei dati raccolti. Questo ha generato difficoltà nell'applicazione coerente degli strumenti di valutazione e ha richiesto una ri-negoziazione dei significati e delle pratiche da parte degli operatori, che si sono trovati a valutare le proprie azioni sotto nuove prospettive e indicatori.

I beneficiari hanno avuto un ruolo centrale nel processo valutativo. La loro partecipazione attiva è stata fondamentale per comprendere le reali esigenze e aspettative rispetto ai servizi offerti. Particolarmente rilevanti sono stati i loro commenti estemporanei sugli strumenti valutativi affidati agli operatori durante la raccolta dei dati, così come i commenti liberi lasciati sui questionari.

Il ruolo dell'ente valutatore non si è limitato alla valutazione; esso ha assunto anche una funzione formativa e conoscitiva della cultura valutativa. I confronti realizzati con i vari attori hanno evidenziato come la consapevolezza riguardo alla valutazione sia aumentata nel tempo, favorendo una maggiore accettazione del suo valore come strumento di miglioramento.

3.7. Riflessioni conclusive

La valutazione di interventi educativi complessi, come il progetto *COOSS-Be Sprint*, ha evidenziato diverse sfide e opportunità legate all'uso di un modello misto di ricerca. Un primo aspetto cruciale riguarda la definizione chiara degli obiettivi e degli indicatori di valutazione. La multidimensionalità del concetto di benessere infantile ha richiesto un accordo condiviso sugli aspetti da monitorare, per evitare incoerenze e garantire una valutazione mirata ed efficace. La selezione degli indicatori ha dovuto bilanciare specificità e generalizzabilità: indicatori troppo ampi rischiano di essere scollegati dall'azione, mentre quelli troppo dettagliati limitano la comparabilità tra interventi.

Un'altra lezione appresa riguarda la necessità di catturare i cambiamenti inaspettati, spesso trascurati nelle valutazioni tradizionali. L'analisi qualitativa ha permesso di individuare effetti emergenti, come un maggior senso di autoefficacia nei bambini e un impatto positivo sulla gestione del tempo da parte delle famiglie. Questi risultati sottolineano l'importanza di un approccio valutativo flessibile e adattivo, capace di integrare dimensioni non previste inizialmente.

La raccolta dei dati è emersa come una delle maggiori criticità, sia per la difficoltà nel mantenere il coinvolgimento dei beneficiari nel tempo, sia per le barriere

normative nel contattare i minori. La valutazione *ex post* ha evidenziato un'alta mortalità dei rispondenti, richiedendo un maggiore investimento nell'engagement continuo durante l'intervento. Per mitigare questo problema, è fondamentale costruire una relazione solida con i beneficiari fin dalle prime fasi del progetto.

Il contesto di valutazione influenza fortemente i risultati: fattori esterni, come la scarsità di servizi per l'infanzia nella Regione Marche, hanno reso più difficile isolare l'impatto dell'intervento. Inoltre, la valutazione partecipativa ha mostrato che il cosiddetto effetto Hawthorne può essere trasformato in un'opportunità, aumentando il coinvolgimento e l'efficacia degli operatori.

Infine, la valutazione è stata riconosciuta come un processo dinamico e di apprendimento continuo. Il dialogo costante tra valutatori e operatori ha permesso di adattare strumenti e metodologia, migliorando la rilevanza della valutazione. L'esperienza dimostra che un buon impianto valutativo non si basa solo su competenze tecniche, ma richiede relazioni solide con gli stakeholder e un approccio che valorizzi il coinvolgimento attivo dei partecipanti.

Le conclusioni relative al processo valutativo del progetto *COOSS-Be Sprint* sottolineano l'importanza dell'integrazione di approcci, metodi e strumenti misti di valutazione. Solo un'apertura al nuovo e all'imprevisto permette di cogliere opportunità e vantaggi nascosti, contribuendo ad affrontare le sfide intrinseche legate alla povertà educativa e a promuovere un cambiamento sistemico all'interno delle comunità coinvolte.

È cruciale riconoscere che gli interventi di contrasto alla povertà educativa presentano una complessità intrinseca che richiede una valutazione attenta e sfaccettata. Non basta misurare il raggiungimento di obiettivi specifici; è necessario interrogarsi sul processo di cambiamento nel suo complesso. La valutazione deve andare oltre la semplice quantificazione dei risultati, indagando le dinamiche relazionali, le percezioni soggettive dei partecipanti e l'impatto a lungo termine degli interventi. In particolare, nel contesto delle povertà educative, è fondamentale considerare la soggettività delle esperienze e la complessità dei fattori che influenzano il benessere individuale e comunitario.

Le informazioni raccolte attraverso le interviste e le rilevazioni quantitative hanno dimostrato l'efficacia del progetto nel migliorare la qualità della vita delle famiglie coinvolte. I miglioramenti nelle capacità genitoriali, nelle relazioni familiari e nello sviluppo dei bambini sono stati significativi. Tuttavia, per garantire una sostenibilità futura e un maggiore impatto del progetto, è necessario implementare ulteriori interventi mirati a rafforzare la consapevolezza genitoriale e promuovere un dialogo aperto tra genitori e figure specialistiche. Inoltre, l'integrazione delle attività educative nella vita quotidiana delle famiglie è essenziale per favorire una continuità educativa e un rafforzamento del ruolo genitoriale nel lungo termine.

L'attività valutativa realizzata per il progetto *COOSS-Be Sprint* ha operato su diversi livelli, contribuendo non solo al miglioramento delle competenze educative dei bambini, ma anche al rafforzamento della comunità educante. I vari momenti di confronto hanno permesso di diffondere una cultura valutativa, evidenziando l'importanza del processo valutativo come strumento endogeno ai processi di implementazione ed evoluzione del progetto. La sfida futura risiede nella necessità di mantenere viva questa cultura collaborativa e formativa sulla valutazione anche oltre la conclusione del progetto, garantendo così un *modus operandi* nella comunità del terzo settore che opera per contrastare la povertà educativa. Imparare a utilizzare gli strumenti valutativi e a riflettere sulle proprie azioni ha

il vantaggio di migliorare l'efficacia delle proprie pratiche al fine di raggiungere gli obiettivi sempre più ambiziosi.

4. Impatti basati sull'evidenza: indicazioni da una valutazione quasi-sperimentale

Luca Salmieri, Orazio Giancola e Matteo Bonanni

4.1. Introduzione

In questo capitolo proponiamo una riflessione approfondita sulla valutazione di impatto degli interventi educativi preventivi volti a contrastare l'esclusione e la dispersione scolastica, due fenomeni fortemente connessi alla più ampia problematica della povertà educativa minorile. Il punto di partenza è l'esperienza concreta del progetto *Un disegno a 4 mani. Per una comunità educativa tra insegnanti, studenti, genitori e territorio*, finanziato ad inizio 2023 dal Ministero dell'Istruzione e del Merito. Il progetto ha voluto valorizzare il potenziale inclusivo della scuola, promuovendo un intervento unitario e trasversale, mirato a rafforzare le dimensioni relazionali che legano alunni, docenti, famiglie e attori del territorio.

Nel panorama contemporaneo delle politiche pubbliche e delle pratiche educative, la questione della povertà educativa minorile costituisce uno dei nodi più intricati e urgenti, soprattutto nel nostro paese, nel quale essa risulta marcatamente correlata a e trasmessa da quella degli adulti (Giancola, Salmieri, 2023a). Tale fenomeno non si esaurisce in una mera privazione materiale, ma si configura come una condizione strutturale e multidimensionale, radicata nei dispositivi sociali di esclusione e riproduzione delle disuguaglianze che riguardano gli assi di genere e generazionale (Bird, 2013; Fraser, 2017; Lister, 2021). In Italia, la dispersione scolastica assume ancora dimensioni preoccupanti, soprattutto in contesti periferici e socialmente svantaggiati (Giancola, Salmieri, 2023b). È spesso interpretata come un insuccesso individuale, ma in realtà rappresenta l'effetto di disuguaglianze strutturali e processi di esclusione che il sistema scolastico fatica a prevenire o correggere. Questo fenomeno nasce da una combinazione complessa di fattori: condizioni economiche e culturali fragili, isolamento territoriale, difficoltà linguistiche per studenti di origine straniera, carenza di servizi territoriali adeguati. Per tali motivi, il contrasto alla dispersione richiede approcci sistemici che agiscano simultaneamente su scuola, famiglie e comunità locali. Inoltre, in tali ambiti la valutazione di impatto assume un'importanza cruciale, poiché consente di comprendere quali interventi generino reali benefici per l'inclusione e il successo scolastico. Nel panorama italiano, la cultura della valutazione delle politiche pubbliche stenta a radicarsi, soprattutto nel settore educativo, dove prevale ancora un approccio basato sull'intuizione, sul monitoraggio *in itinere* e sulla buona fede degli attori coinvolti, piuttosto che sull'analisi empirica e sull'*evidence-based research*. Questa carenza rappresenta un limite, poiché impedisce

di cogliere l'efficacia degli interventi e di orientare le scelte politiche verso soluzioni realmente capaci di generare cambiamenti strutturali. Affinché una valutazione di impatto sia credibile e utile, è essenziale che nasca da posizioni di neutralità e indipendenza.

Nelle pagine seguenti intendiamo evidenziare come una valutazione basata su approcci quasi-sperimentali e disegni controfattuali offra dati attendibili e utili per identificare interventi sostenibili e replicabili. L'analisi dell'esperienza progettuale mostra che il rafforzamento dei legami tra scuola e famiglia, la diffusione di pratiche didattiche cooperative e l'attivazione di reti territoriali hanno effetti positivi non solo sul rendimento degli studenti, ma anche sul loro benessere psicosociale, contribuendo a contrastare fenomeni di marginalità esplicita o sommersa.

4.2. Un caso di interventi a sostegno dell'inclusione degli studenti nelle pratiche scolastiche ed extra-scolastiche

Il progetto *Un disegno a 4 mani. Per una comunità educativa tra insegnanti, studenti, genitori e territorio* è stata un'iniziativa di co-progettazione, sviluppata da un partenariato composto dalla cooperativa sociale Magliana Solidale di Roma, dalla cooperativa sociale OpportunEuropa di Macomer in Sardegna e dall'associazione di promozione sociale Arturo di Santa Croce sull'Arno in Toscana, con l'obiettivo di favorire l'inclusione scolastica attraverso una strategia multidimensionale e relazionale. Le tre realtà, pur operando in contesti geograficamente distanti, hanno condiviso una visione comune dell'educazione come processo collettivo e inclusivo, fondato sulla collaborazione tra scuola, famiglia e territorio.

Prevenire e contrastare l'esclusione scolastica è stato l'obiettivo prioritario del progetto. L'esclusione, infatti, alimenta disagio, disaffezione e insuccesso scolastico. Le dinamiche di emarginazione, spesso legate a condizioni economiche, culturali o linguistiche, minano la motivazione e l'autostima degli alunni più fragili.

Gli interventi realizzati si fondano su tre elementi. Il primo è il tipo di approccio: permettere agli attori coinvolti – insegnanti, studenti, genitori e soggetti educanti extrascolastici – di relazionarsi più frequentemente e diversamente (incontrarsi, parlarsi, ascoltarsi, lavorare insieme...) allo scopo di facilitare le capacità inclusive della scuola, favorendo a lungo termine una maggiore coesione sociale in classe (accompagnando lo sviluppo della didattica) e fuori (migliorando le relazioni tra le famiglie e, per quelle che abitano nel territorio della scuola, anche il rapporto con l'ambiente sociale in cui vivono).

Il secondo elemento è una strategia preventiva di facilitazione dell'inclusione e quindi non riparativa: gli interventi hanno riguardato le prime classi della secondaria di I° grado, dove l'avvio dell'anno scolastico comporta di solito incertezze per tutti gli attori in gioco (insegnanti, alunni, genitori) che hanno interessi, preoccupazioni e motivazioni differenti. È un momento delicato, durante il quale si gioca spesso una forma di "cristallizzazione" delle relazioni di ogni attore nei confronti degli altri e che può trascinarsi negli anni a seguire, generando sofferenze e conflitti che per uno studente possono poi sfociare nel disinteresse nei confronti dello studio, della frequenza della scuola, fino all'abbandono.

Il terzo elemento è la dimensione sperimentale. Assumendo che gli interventi preventivi possano "fare la differenza" tra una migliore e una peggiore capacità

inclusiva della scuola, è stata dedicata alla verifica di questo presupposto un'azione specifica di confronto tra valutazione dei risultati ottenuti nelle classi target con quelli di classi equivalenti, scelte come unità di controllo.

Le scuole coinvolte si trovavano in territori caratterizzati da situazioni di vulnerabilità socio-economica, in cui fattori come la povertà educativa minorile e adulta e/o l'isolamento geografico contribuiscono ad acuire fenomeni di esclusione. Nel Lazio, ad esempio, le istituzioni scolastiche interessate operano in quartieri periferici di Roma, in cui la carenza di servizi e opportunità può aggravare i rischi di dispersione scolastica. In Sardegna, le scuole coinvolte fanno parte di aree interne, con forte incidenza di dispersione scolastica legata alla scarsa mobilità e all'isolamento delle comunità. In Toscana, infine, il progetto ha riguardato istituti situati in zone a elevata presenza migrante, dove le difficoltà linguistiche e culturali rischiano di tradursi in marginalizzazione e abbandono precoce degli studi.

Uno degli aspetti più rilevanti delle scuole coinvolte nel progetto riguarda l'accesso alle risorse educative domestiche. Il 43% dei partecipanti non dispone di una stanza propria dove studiare, mentre il 17,4% non ha accesso a un computer o laptop. Questi dati sottolineano le disparità socio-economiche presenti, i forti rischi di esclusione educativa e l'importanza di interventi mirati per garantire pari opportunità di apprendimento in classi il più possibile orientate alla cooperazione, al lavoro di gruppo e all'inclusione di tutti gli alunni e le alunne, anche nell'ottica di favorire un clima di classe costruttivo e la missione educativa degli insegnanti.

Gli interventi di progetto realizzati da docenti, educatori, pedagogisti, insegnanti di sostegno, mediatori culturali puntavano a trasformare la scuola in un luogo di reale inclusione. Così si è agito su quattro dimensioni relazionali fondamentali: *i)* il rapporto scuola-famiglia; *ii)* le relazioni tra le famiglie degli alunni; *iii)* il legame tra scuola e territorio e *iv)* le connessioni tra le famiglie e le organizzazioni locali. L'approccio seguito ha mobilitato le capacità di integrare queste dimensioni in un'unica strategia, promuovendo una comunicazione più efficace e una maggiore coesione sociale, sia all'interno delle classi degli alunni che nel contesto extrascolastico.

Il progetto si è articolato in quattro azioni principali, ciascuna mirata a rafforzare le competenze degli attori coinvolti e a favorire la collaborazione tra di essi. L'azione 1, denominata "Rinforzo", ha incluso incontri formativi per insegnanti e genitori, laboratori didattici inclusivi e sessioni di supporto psicopedagogico, con l'obiettivo di potenziare le capacità educative e relazionali dei partecipanti. L'azione 2, "Tessitura", si è focalizzata sulla costituzione di reti territoriali attraverso la mappatura delle risorse locali, laboratori di identikit di classe per favorire la conoscenza reciproca tra genitori e docenti, e attività di co-progettazione didattica che hanno attivamente coinvolto le famiglie. L'azione 3, dedicata alla valutazione degli impatti, ha adottato un approccio controfattuale, confrontando i risultati ottenuti nelle classi target con quelli delle classi che non hanno partecipato al progetto e sono state trattate come gruppo di controllo, al fine di misurare l'efficacia delle attività proposte. Infine, l'azione 4 ha riguardato la gestione del progetto, garantendone il coordinamento, la comunicazione e la rendicontazione.

La metodologia di valutazione degli impatti si è basata su un disegno sperimentale che prevedeva la misurazione delle condizioni iniziali (al tempo T_0) e finali (al tempo T_1) sia nel gruppo sperimentale che in quello di controllo. Sono stati presi in considerazione il livello di inclusione scolastica, la qualità delle re-

lazioni tra i vari attori e i progressi negli apprendimenti. L'approccio controfattuale ha permesso di isolare l'effetto specifico delle azioni di progetto, distinguendolo da altri fattori esterni, e di valutarne la capacità di generare cambiamenti significativi. I dati raccolti sono stati poi analizzati per cogliere non solo gli scarti tra le situazioni pre e post intervento, ma anche le differenze tra il gruppo sperimentale e quello di controllo, fornendo così uno spettro ampio dell'efficacia delle azioni intraprese. I risultati sono stati riassunti in un Rapporto finale che dettaglia gli interventi più efficaci poi replicati dalle scuole, come attività extracurricolari.

4.3. Approcci e metodi di valutazione

L'esperienza del progetto *Un disegno a 4 mani* è stata valutata attraverso un'analisi degli impatti in termini di percezione e senso di inclusione/esclusione degli studenti nei contesti di istituto scolastico, di classe, di gruppo dei pari ed extrascolastico. L'ottica del processo di valutazione realizzato è stata duplice: i) individuare gli interventi maggiormente produttivi di miglioramento nei livelli di inclusione degli studenti, al fine di replicarli nel corso del tempo e renderli pratica ordinaria delle relazioni tra scuola, studenti, genitori e soggetti del Terzo settore; ii) distinguere nettamente la valutazione dal monitoraggio *in itinere* che le professionalità coinvolte nel progetto mettono in atto al fine di riorientare gli accorgimenti, le strategie organizzative e gli interventi previsti dal progetto. Il presupposto è che la valutazione degli impatti e il monitoraggio rappresentano due dinamiche distinte, da non confondere e da non sovrapporre: la valutazione d'impatto si concentra sugli effetti a lungo termine di un intervento, misurando cambiamenti sostanziali nelle conoscenze, nelle competenze o nelle condizioni sociali dei beneficiari, e richiede un disegno di ricerca che isoli gli effetti netti dell'intervento stesso (Rossi, Lipsey, Freeman, 2004). Al contrario, il monitoraggio è un'attività continua che verifica l'attuazione corretta dell'intervento, assicurandosi che le attività previste vengano svolte secondo i tempi e i modi stabiliti (Patton, 2008) o che vengano attuati correttivi nel caso in cui di ostacoli e barriere. In poche parole, mentre la valutazione d'impatto cerca di rispondere alla domanda: "Cosa ha funzionato? In che termini ha funzionato? Cosa e quanto è migliorato?", il monitoraggio deve invece rispondere alla domanda: "sta avvenendo come previsto?" (Scriven, 1991).

Naturalmente esiste pur sempre un legame tra i due processi: le teorie sul cambiamento, come quelle proposte da Weiss (1995), aiutano a collegare le attività monitorate agli esiti attesi, mostrando come le azioni immediate possono tradursi in risultati a lungo termine. Tuttavia, senza una valutazione d'impatto ben strutturata, è impossibile stabilire se un intervento abbia effettivamente prodotto miglioramenti o se questi siano attribuibili ad altri fattori, di tipo esogeno (Shadish, Cook, Campbell, 2002). Alcuni approcci, come quello realista di Pawson e Tilley (1997), enfatizzano la necessità di comprendere non solo «cosa funziona», ma anche «in quali contesti e perché», integrando monitoraggio e valutazione in un quadro teorico più ampio.

Altri studiosi, come Chen (1990), sottolineano l'importanza di definire indicatori chiari sia per il monitoraggio che per la valutazione, evitando di misurarli con gli stessi strumenti. Più recentemente (Robson, 2017; Fredriksson, 2019; Reed et al., 2021) si ribadisce che il monitoraggio può migliorare l'efficienza operativa,

ma solo la valutazione d'impatto può dimostrare l'efficacia di un intervento. Un errore metodologico frequente è utilizzare dati di monitoraggio, come tassi di partecipazione o soddisfazione, come *proxy* per l'impatto, ignorando la necessità di un confronto con un gruppo di controllo (White, 2009). In sintesi, mentre il monitoraggio è essenziale per la gestione quotidiana dei progetti, la valutazione d'impatto richiede metodologie più sofisticate, come esperimenti randomizzati o metodi quasi-sperimentali e controfattuali, per isolare l'effetto netto degli interventi (Davies, Williams, Yanchar, 2008; Lemons et al., 2014; Raudenbush, Schwartz, 2020). La complementarità tra i due processi emerge quando i dati di monitoraggio informano la valutazione. Tuttavia, senza una chiara separazione analitica, operativa e relativa ai soggetti responsabili si rischia di confondere l'implementazione con l'efficacia.

4.4. Metodologie quasi-sperimentali

Il disegno valutativo adottato nell'ambito del progetto *Un disegno a 4 mani* si è fondato sull'impiego di una metodologia quasi-sperimentale, che ha previsto la raccolta di dati attraverso la somministrazione di questionari in due tempi distinti – *ex ante* (T₀) ed *ex post* (T₁) – a studenti appartenenti alle classi coinvolte nel progetto, affiancati da un campione di controllo costituito da studenti non esposti alle azioni progettuali. Il gruppo di ricercatori che ha disegnato, implementato e condotto le attività di valutazione degli impatti aveva posizioni e funzioni esterne rispetto alle attività di progetto, per garantire che non vi fossero condizionamenti indiretti dovuti al fatto che, invece, di solito, la valutazione viene gestita da soggetti e/o organismi che sono implicati in qualche modo anche negli interventi o nel monitoraggio. Tale approccio ha consentito di mettere a confronto in modo sistematico e controllato gli effetti differenziali generati dalla partecipazione al progetto da parte dei beneficiari, offrendo una base empirica robusta per l'inferenza causale.

La scelta di un disegno quasi-sperimentale con gruppo di controllo e misurazioni ripetute nel tempo si colloca nel solco della tradizione controfattuale, secondo la quale valutare significa confrontare ciò che è accaduto con l'intervento rispetto a ciò che è accaduto in sua assenza (White, 2010; Schildkamp, 2019; Gopalan, Rosinger, Ahn, 2020; Gorard, See, Siddiqui, 2020). Tale prospettiva epistemologica, sebbene non esente da limiti – soprattutto in contesti sociali complessi (Lingard, 2013; Tipton, 2014; McKnight, Morgan, 2019) – rappresenta oggi una delle strategie più efficaci per attribuire causalità agli esiti osservati e per informare le decisioni politiche in maniera *evidence-based* (McLaughlin, Watts, Beard, 2000). Il vantaggio di questo tipo di approccio risiede nella capacità di isolare gli effetti netti del progetto, distinguendoli da altre variabili interferenti, e di misurare l'intensità e la direzione dei cambiamenti prodotti.

I disegni quasi-sperimentali con gruppo di controllo e misurazioni ripetute nel tempo si stanno affermando sempre più come strumenti fondamentali nella ricerca educativa contemporanea. Questa crescente popolarità è legata alla loro capacità di offrire una stima plausibile dell'effetto causale di un intervento anche in assenza di randomizzazione, un aspetto particolarmente rilevante in ambiti come quello delle politiche educative, dove motivi etici, pratici o economici rendono spesso impraticabile l'uso di esperimenti controllati randomizzati (Slavin, Smith,

2009; Strambler, McKown, 2013; Thomas et al., 2015; See, Gorard, Siddiqui, 2016).

La valutazione del progetto *Un disegno a 4 mani* ha individuato un gruppo di controllo credibile, sfruttando variazioni esogene o discontinuità strutturali già presenti nei dati. Il confronto nel tempo tra gruppi socio-economicamente e culturalmente simili, ma di cui uno ha subito determinati impatti e l'altro no, consente di isolare l'effetto delle azioni, rendendo il metodo uno strumento potente per la valutazione di interventi in ambito scolastico o programmi educativi su larga scala (Goodman-Bacon, 2018).

Da questo punto di vista, il metodo adottato rientra in parte anche nel modello *difference-in-differences*, che confronta nel tempo l'andamento degli esiti tra gruppi trattati e non trattati, assumendo che, in assenza dell'intervento, avrebbero seguito traiettorie parallele. Ad esempio, nel caso del *learning loss* dovuto alla chiusura delle scuole e alla didattica a distanza durante il periodo pandemico da COVID-19, numerose ricerche hanno adottato proprio tale metodo per valutare l'impatto delle misure di restrizione sui livelli di apprendimento scolastico (Goodman-Bacon, Marcus, 2020; Borgonovi, Ferrara; 2023; Contini et al., 2023; Schnepf et al., 2024).

Tuttavia, accanto ai vantaggi innegabili, i metodi controfattuali con disegno quasi sperimentale presentano una serie di limiti metodologici non trascurabili. Il primo è legato alla validità interna, che può essere compromessa se le assunzioni alla base dei modelli non vengono rispettate. Nel caso del metodo *difference-in-differences*, ad esempio, la condizione dei trend paralleli tra gruppi trattati e di controllo prima dell'intervento è essenziale, ma spesso difficile da verificare. Eventuali fattori esterni non osservati o dinamiche preesistenti possono distorcere le stime e portare a conclusioni fuorvianti (Wing, Simon, Bello-Gomez, 2018).

Un'altra criticità riguarda l'eterogeneità nell'implementazione degli interventi. Ad esempio, nel caso specifico del progetto *Un disegno a 4 mani*, non siamo certi del tutto che gli interventi e le azioni con studenti, docenti e genitori siano stati realizzati in modi in tutto e per tutto identici da una classe all'altra. Anzi, una delle strategie chiave seguite è stata tarare gli interventi sulla specificità di ogni classe di studenti. Tuttavia, nonostante in tal modo sia poi difficile isolare un effetto netto e uniforme (Kelchen, Rosinger, Ortagus, 2019) è altresì possibile comprendere la portata dell'impatto medio aggregato.

A ciò si aggiunge il problema della validità esterna: i risultati ottenuti sono validi solo per i soggetti prossimi alla soglia di intervento – si parla infatti di «local average treatment effect» (Gelman, Imbens, 2019) – e non necessariamente generalizzabili. Tuttavia, lo scopo del nostro metodo controfattuale è stato selezionare gli interventi da mantenere nelle scuole nel corso del tempo.

Va infine considerato che l'enfasi crescente sui metodi controfattuali rischia di oscurare l'importanza di studi descrittivi e qualitativi, fondamentali per comprendere i meccanismi attraverso cui un intervento produce (o non produce) effetti (Biesta, 2010; Farley-Ripple et al., 2018; Cowen, 2019). Bisogna infatti respingere un approccio troppo tecnicista, che, pur capace di stimare effetti, spesso non riesce a spiegare il “perché” delle dinamiche osservate. A tale proposito la posizione di chi scrive è che a fronte di tali limiti, è bene, come è stato fatto nel corso del progetto *Un disegno a 4 mani*, realizzare anche osservazioni etnografiche partecipate, le quali hanno il vantaggio di annotare *on the spot* i meccanismi e le reazioni generate dagli interventi di modo a comprendere le specifiche che

hanno generato tali effetti. Del resto, la complessità metodologica intrinseca rappresenta un altro ostacolo. Tecniche come l'uso di variabili strumentali o l'inclusione di effetti fissi richiedono competenze statistiche avanzate e, se applicate in modo improprio, possono produrre ulteriori *bias* invece di correggere quelli esistenti (Stuart, 2010). Per questi motivi, la combinazione con metodi qualitativi è un elemento imprescindibile.

4.5. L'inclusione educativa come oggetto di valutazione

Uno degli aspetti centrali dell'inclusione è la sua capacità di plasmare le dinamiche relazionali all'interno della scuola, soprattutto nelle fasi evolutive in cui il gruppo dei pari assume un ruolo cruciale nella costruzione dell'identità individuale (Palmonari, 2011). In questo contesto, l'inclusione si traduce nella creazione di un clima di classe positivo, in cui gli studenti sviluppano un senso di appartenenza e mutualismo, riducendo fenomeni di emarginazione o bullismo (Formella, Ricci, Maggi, 2013). La ricerca italiana ha dimostrato che classi caratterizzate da elevati livelli di inclusione presentano una maggiore propensione al *cooperative learning*, metodologia didattica che, secondo Vygotskij (1978), potenzia l'apprendimento attraverso l'interdipendenza positiva e la condivisione di obiettivi comuni (Trentin, 2019). Studi condotti in contesti scolastici nazionali, come quelli di Calvani e Menichetti (2015), evidenziano come il lavoro di gruppo strutturato in modalità cooperativa non solo migliori i risultati di apprendimento, ma rafforzi anche le competenze sociali, riducendo le disparità tra studenti con *background* di svantaggio.

Un ulteriore elemento determinante è l'estensione delle dinamiche inclusive oltre l'orario scolastico, nelle relazioni amicali extra-curricolari. La partecipazione attiva a reti sociali informali, infatti, funge da moltiplicatore di opportunità educative, contrastando l'isolamento e la povertà relazionale che spesso si associano alla povertà educativa dei minori (Calvó-Armengol, Patacchini, Zenou, 2009; Olagnero, Meo, Corcoran, 2005). Gli studenti che intrattengono rapporti di amicizia solidali e privi di dinamiche esclusive mostrano livelli più elevati di autostima e motivazione allo studio, fattori che incidono significativamente sul successo formativo. Al contrario, l'esclusione sociale tra pari, come dimostrato da Cerioli e Zanetti (2018), può innescare processi di disaffezione scolastica, aumentando il rischio di abbandono precoce, specie in contesti socioeconomici svantaggiati.

L'impatto dell'inclusione sull'apprendimento e sulla riduzione della povertà educativa è supportato da un corpus crescente di evidenze empiriche. Secondo una prospettiva sociologica, la scuola non è soltanto un'istituzione preposta alla trasmissione del sapere, ma un microcosmo in cui si riproducono – o si contrastano – le disuguaglianze strutturali della società (Giancola, Salmieri, 2020, 2024). In questo senso, un ambiente inclusivo agisce come equalizzatore di opportunità, mitigando gli effetti del capitale culturale familiare (Ballarino, Checchi, 2006). Ricerche condotte in Lombardia e Emilia-Romagna (MIUR, 2019) hanno rilevato che gli istituti che adottano pratiche inclusive sistematiche registrano una riduzione del divario nei risultati tra studenti italiani e stranieri, nonché un incremento generale delle competenze di base.

4.6. I risultati della valutazione

La valutazione degli impatti del progetto *Un disegno a 4 mani* ha coinvolto studenti di 11 scuole medie (istituti comprensivi), situate nel Lazio (67,4%) e in Toscana (32,6%). Il campione, composto per il 53,1% da alunni e il 46,9% da alunne, riflette una varietà di contesti familiari e sociali: uno spaccato significativo della realtà scolastica nelle aree considerate.

Sono stati raccolti 749 questionari, di cui il 47,6% agli alunni delle classi che hanno partecipato alle azioni di progetto e il 52,4% agli alunni delle classi del campione di controllo che invece non hanno preso parte al progetto. La valutazione è avvenuta analizzando i cambiamenti e i progressi nei partecipanti, studenti e studentesse di scuola media, attraverso un confronto tra i questionari pre e post-intervento (T0 e T1) e con un gruppo di controllo (C).

Gli esiti emersi delineano un quadro complessivo di miglioramento in diverse dimensioni chiave dell'inclusione, tra cui la percezione della scuola, le relazioni con gli insegnanti e i pari, il senso di appartenenza e il benessere emotivo, nonché il coinvolgimento familiare. Uno degli aspetti più rilevanti riguarda la trasformazione dell'esperienza scolastica da parte degli studenti partecipanti al progetto. Al tempo T1, ovvero a distanza di oltre 6 mesi dal completamento degli interventi di progetto, si osserva un incremento significativo nella percentuale di alunni che dichiarano di frequentare la scuola "volentieri", con uno scarto positivo rispetto al gruppo di controllo (+4,7 punti percentuali). Questo dato assume particolare rilevanza se si considera che, in precedenza, una quota non trascurabile di studenti esprimeva sentimenti di disaffezione e noia verso l'ambiente scolastico: il 45,4% dei rispondenti, infatti, dichiarava di essere molto e abbastanza d'accordo con l'idea che a scuola ci si annoi. Per le medesime risposte e la medesima affermazione osservando la differenza tra il gruppo C e il gruppo T1 è di 12,2 punti percentuali. La riduzione della percezione della scuola come luogo noioso, unita all'aumento del riconoscimento del suo ruolo nel favorire la socializzazione e l'apprendimento collettivo, suggerisce che le azioni progettuali hanno contribuito a rendere l'esperienza educativa più coinvolgente e significativa. Tra queste azioni risultano aver inciso in modo particolare quelle rivolte ad accrescere il senso di apertura dei gruppi informali di pari.

Inoltre, gli studenti partecipanti hanno mostrato una maggiore fiducia nella capacità della scuola di accrescere le loro conoscenze: lo scarto tra il gruppo a T1 e quello di controllo è di 5,3 punti percentuali a favore del primo. Scarto simile si osserva in riferimento alla capacità della scuola di insegnare valori civici, con un marcato miglioramento nella percezione delle funzioni educative e formative.

Altro aspetto degno di nota è il rafforzamento delle relazioni tra studenti e insegnanti. I dati rivelano che, al tempo T1, gli alunni partecipanti percepiscono gli insegnanti come più disponibili, attenti e capaci di gestire le dinamiche di classe in modo equo ed efficace. La diminuzione della sensazione di intimidazione e l'aumento della fiducia nel supporto docente indicano un clima scolastico più sereno e inclusivo, nel quale gli studenti si sentono incoraggiati a partecipare attivamente e a esprimere le proprie difficoltà: a T1, infatti, gli studenti che ritengono vera o in parte vera l'affermazione "a volte mi sento impaurito o intimidito dagli insegnanti" sono il 45,5%; erano il 55,2% e lo scarto col gruppo di controllo è di ben 11,9 punti percentuali. Questo cambiamento è cruciale, poiché un rapporto positivo con gli insegnanti si traduce spesso in un maggiore impegno scolastico e

nel miglioramento del rendimento. Parallelamente, le relazioni tra pari hanno registrato un netto miglioramento, con un aumento del senso di appartenenza alla classe: lo scarto tra il gruppo T1 e quello C rispetto all'affermazione "mi sento di appartenere molto e moltissimo alla mia classe" è di +4,3 punti percentuali a favore del primo gruppo. Inoltre, la differenza tra il gruppo post-intervento e quello di controllo relativamente al sentirsi "molto e moltissimo rispettato dai propri compagni di classe" è di 12,6 punti percentuali.

Gli studenti che hanno preso parte al progetto dichiarano di sentirsi più accolti e supportati dai compagni, con una riduzione dei sentimenti di isolamento e solitudine: lo scarto rispetto al gruppo di controllo è significativo (+5,5 punti percentuali). Questo risultato è rilevante se si considera che, in contesti scolastici caratterizzati da dinamiche relazionali fragili, il rischio di esclusione e disagio psicosociale è elevato. L'incremento della solidarietà e della coesione di gruppo, unito alla diminuzione dei fenomeni di bullismo e prepotenza, sottolinea l'efficacia delle attività progettuali nel promuovere un ambiente inclusivo e collaborativo.

Anche la sfera familiare sembra aver beneficiato degli interventi del progetto, come evidenziato dai dati relativi al coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica e nella comunicazione con i figli. Gli studenti partecipanti riportano una maggiore percezione di sostegno e comprensione da parte delle famiglie, con un aumento della qualità del tempo trascorso insieme: la quota di studenti nel gruppo T1 che dichiara di avere un buonissimo rapporto con i genitori è del 54,5%; quella degli studenti del gruppo C è del 49,7%. La maggiore apertura nel dialogo tra genitori e figli, unita alla riduzione dei conflitti, suggerisce che le azioni progettuali abbiano avuto un impatto indiretto anche sulle dinamiche familiari.

I dati mostrano un miglioramento complessivo e statisticamente significativo anche di altre dimensioni chiave per l'inclusione: il benessere scolastico, il senso di appartenenza alla comunità classe, la fiducia negli insegnanti, la percezione di equità e rispetto, la disponibilità a chiedere aiuto, e, non ultima, la valorizzazione delle differenze culturali. Ad esempio, il 77,7% degli studenti si è dichiarato "abbastanza" o "molto d'accordo" sul fatto di essere stato incoraggiato dagli insegnanti a partecipare attivamente, e l'88,7% ha percepito disponibilità da parte del corpo docente ad aiutare chi era in difficoltà.

L'impatto del progetto va ricercato, in particolare, nella qualità di alcune azioni. Le attività laboratoriali incentrate sul lavoro di gruppo, la cooperazione tra pari, il riconoscimento delle diversità culturali e la promozione della conoscenza interculturale sono risultate incisive. Hanno contribuito a rafforzare la funzione della scuola come spazio relazionale e comunitario, secondo una pedagogia dialogica e inclusiva.

Un altro aspetto cruciale riguarda il ruolo degli insegnanti, non solo come facilitatori didattici, ma come figure chiave nella costruzione di una comunità educante. La formazione e l'accompagnamento offerti nel corso del progetto hanno infatti permesso di rafforzare le competenze relazionali e comunicative dei docenti, incrementandone la capacità di riconoscere i bisogni degli studenti e di rispondere in modo empatico e costruttivo.

Infine, non meno rilevante è l'impatto che il progetto ha avuto sulla dimensione familiare con un rafforzamento dei legami affettivi e comunicativi all'interno del nucleo domestico. Questa dimensione, spesso trascurata nelle valutazioni di impatto, mostra invece come gli effetti degli interventi educativi possano

estendersi oltre i confini scolastici, generando cambiamenti nei contesti di vita dei minori.

4.7. Conclusioni

Le evidenze emerse da questo capitolo si spera confermino l'importanza cruciale degli interventi educativi inclusivi nel contrastare la dispersione scolastica e nel promuovere un ambiente di apprendimento capace di valorizzare le diversità e ridurre le disuguaglianze. La valutazione del progetto *Un disegno a 4 mani* ha dimostrato che azioni strutturate e multidimensionali, come il potenziamento delle relazioni tra scuola e famiglie, il miglioramento del clima scolastico e l'adozione di metodologie didattiche partecipative, possono generare miglioramenti significativi non solo nel rendimento scolastico, ma anche nella capacità degli insegnanti di favorire il benessere emotivo e relazionale degli studenti. I dati raccolti rivelano un aumento del senso di appartenenza alla comunità scolastica, una maggiore fiducia negli insegnanti e una riduzione dei fenomeni di emarginazione tra pari.

Tali risultati si fondano sulla logica *evidence based* che consente di avanzare alcune raccomandazioni per le politiche pubbliche. In primo luogo, è necessario superare la logica dei progetti a breve termine, che rischiano di avere effetti limitati nel tempo, a favore di interventi strutturali e integrati nel curriculum scolastico. Le scuole che hanno partecipato al progetto e alla valutazione degli impatti sono ora impegnate a mantenere in vita le azioni che hanno favorito i cambiamenti positivi. Le pratiche inclusive, per essere efficaci, devono diventare parte integrante della quotidianità della scuola, e non essere relegate a iniziative sporadiche o extracurricolari.

In secondo luogo, occorre investire nella formazione permanente degli insegnanti, dotandoli degli strumenti pedagogici e relazionali necessari per gestire classi sempre più eterogenee e complesse, soprattutto attraverso lo scambio di prassi tra loro, il sostegno alla motivazione, lo stimolo al dialogo con alunni e genitori.

Parallelamente, è essenziale promuovere una maggiore collaborazione tra scuole, enti locali e Terzo settore, al fine di mantenere in vita le reti territoriali che si dimostrano in grado di sostenere gli studenti e le loro famiglie in modo continuativo.

La lotta alla povertà educativa minorile passa dunque attraverso il superamento delle barriere relazionali e culturali, la promozione di pratiche didattiche inclusive, l'educazione all'inclusione – favorendo il lavoro di gruppo tra gli studenti – e la creazione di contesti capaci di sostenere i percorsi di crescita di ogni minore, soprattutto di quelli più svantaggiati. Dunque, l'inclusione scolastica, intesa come processo di co-costruzione di una comunità educante fondata sul riconoscimento reciproco e sulla cooperazione, rappresenta non solo un imperativo etico, ma una strategia efficace per elevare la qualità dell'apprendimento e contrastare la povertà educativa. La dimensione attuale su cui si muovono le sfide a favore dell'inclusione scolastica consiste anche nel superare una visione meramente compensativa dell'inclusione, a favore di un approccio trasformativo che coinvolga docenti, studenti e famiglie in un patto educativo condiviso. Infine, e

non meno importante, è indispensabile istituzionalizzare la cultura della valutazione di impatto, rendendola un requisito per gli interventi educativi finanziati con fondi pubblici.

5. La valutazione come pratica riflessiva: riflessioni a margine del progetto *EduCARE*

Rosaria Lumino⁴

5.1. L'oggetto di valutazione: il progetto *EduCARE*

Il contributo trae origine dalle riflessioni maturate a partire dal progetto *EduCARE*, finanziato dall'impresa sociale Con i Bambini con il bando *Nuove generazioni 2017*, rivolto al contrasto della povertà educativa di bambini e ragazzi di età compresa tra i 5 e i 14 anni. Il progetto, coerentemente con la più ampia strategia promossa dal bando, prevedeva azioni integrate “dentro e fuori” la scuola, qualificandosi come un oggetto complesso, multi-attore e multi-azione. Tre gli obiettivi perseguiti: *i*) consolidare e arricchire competenze personali, relazionali e cognitive di minori e famiglie coinvolte; *ii*) rendere le reti familiari pienamente consapevoli del proprio ruolo di cura, anche favorendo il processo di *empowerment* dei genitori; *iii*) introdurre e sperimentare un modello di intervento multidisciplinare basato sull'azione congiunta di enti no profit e scuole.

Concorrono a questi obiettivi un insieme variegato di attività che associano a interventi di capacitazione individuale rivolti ai minori, sia nella forma del tutoraggio educativo individualizzato che in quella di attività laboratoriali curriculari ed extracurriculari, azioni di sostegno della genitorialità, attraverso la realizzazione di percorsi laboratoriali pratico – teorici e di supporto all'*empowerment*. Compongono il quadro, azioni di costruzione e consolidamento della comunità educante realizzate attraverso percorsi formativi per operatori sociali e insegnanti e momenti aggregativi e di confronto tra i diversi attori coinvolti.

EduCARE si caratterizza – sin dalla fase di progettazione – per alcune scelte strategiche, che ne qualificano la natura. Innanzitutto, l'adozione di una definizione multidimensionale di povertà educativa che insiste sul carattere relazionale del fenomeno e sulla rilevanza di abilità e competenze trasversali necessarie alla realizzazione del sé e all'esercizio di una piena cittadinanza (Nussbaum, 2002), prima ancora che di abilità cognitive e/o su forme di disagio economico, ascritte al più al contesto di riferimento. Siamo nella zona orientale della città di Napoli, nei quartieri di Ponticelli, Barra e San Giovanni a Teduccio (VI Municipalità), ex polo manifatturiero, ad oggi caratterizzato dalla persistenza di edifici industriali

⁴ Il saggio è il frutto del lavoro congiunto di un gruppo di ricerca che include Emiliano Grimaldi e Sandra Vatrella del Dipartimento di Scienze Sociali dell'Università degli studi di Napoli della Federico II, che colgo l'occasione di ringraziare. La responsabilità di forme e contenuti del saggio resta della scrivente.

dismessi e un tessuto disarmonico di piccole e medie imprese, cui si giustappongono insediamenti residenziali, inframmezzati da ampi spazi “vuoti”, privi di «un ruolo riconoscibile» (Secchi, 1993), disarticolati da barriere ferroviarie e autostradali (Palmentieri, 2016). Si tratta di un territorio caratterizzato da condizioni di povertà socioeconomica e depauperamento piuttosto diffuse che presenta, al contempo, un ricco tessuto di organizzazioni non profit impegnate, spesso in supplenza del pubblico, nella lotta all’esclusione sociale e nella riqualificazione urbana e sociale del territorio (Chiodo, 2020).

Siffatte caratteristiche spiegano, almeno in parte, le altre scelte compiute in fase di progettazione, in primis, l’adozione di una strategia integrata di interventi rivolta alla comunità educante nella sua interezza, assunta come destinataria di interventi e insieme leva strategica di cambiamento. A sostenere l’iniziativa è infatti un partenariato ben più ampio di quello previsto da bando, composto da un minimo di tre enti. Capofila del progetto è Arci Movie, associazione di promozione sociale con un’esperienza ultratrentennale di animazione sociale, culturale e di contrasto alle disuguaglianze nel quartiere di Ponticelli e una fitta rete associativa, altrettanto radicata nei quartieri di riferimento⁵. Completano il partenariato: cinque istituti scolastici⁶; il Dipartimento di Fisica Ettore Pancini dell’Università degli studi di Napoli Federico II; il Comune di Napoli; e il Dipartimento di Scienze Sociali dell’Università di Napoli Federico II, in qualità di valutatore esterno.

Ultimo elemento su cui vale la pena soffermarsi prima di presentare il disegno di valutazione riguarda la scelta di individuare i gruppi classe come *target* di azione privilegiato per le azioni laboratoriali realizzate nelle sedi scolastiche coinvolte nel partenariato. Si tratta di una scelta che riflette una strategia di intervento non stigmatizzante e centrata sui bisogni dei bambini e dei ragazzi coinvolti, oltre che sulle esigenze segnalate dagli istituti scolastici preoccupati di garantire la più ampia copertura possibile delle azioni realizzate, in nome di una più che ragionevole opzione a favore di una equa e democratica distribuzione delle opportunità in un territorio svantaggiato.

5.2. Il disegno di valutazione e la sua rimodulazione

Pur volgendo lo sguardo al progetto nella sua interezza, l’attività valutativa ha concentrato la sua attenzione sulle azioni tese alla introduzione e sperimentazione di un modello di intervento per il contrasto della povertà educativa e per il consolidamento della comunità educante, ponendo al centro del disegno valutativo le attività laboratoriali realizzate negli istituti comprensivi coinvolti nel progetto. Una simile scelta è stata dettata da due ordini di fattori. Il primo legato alle caratteristiche del progetto: le attività laboratoriali per i minori rappresentavano, infatti, la parte più consistente delle azioni progettuali e anche quella che avrebbe coinvolto il maggior numero di partner. In secondo luogo, essa avrebbe consentito, di tener conto dei cambiamenti prodotti sia nei destinatari diretti (i minori

⁵ Si tratta, nello specifico, delle associazioni: Figli in Famiglia onlus, SVT, Matematici per la città, Terradiconfine, AIPD (Associazione Italiana Persone Down, sezione di Napoli), N:EA Napoli: EuropAfrica, Atelier Remida Campania e della cooperativa Parallelo 41 Produzioni.

⁶ Si tratta degli istituti comprensivi Scialoja Cortese, Porchiano Bordiga, Madre Claudia Russo – Solimena, del circolo didattico Stefano Barbato e dell’Istituto d’Istruzione Superiore Sannino-De Cillis.

coinvolti), che su quelli indiretti (famiglie, insegnanti, comunità educante in senso lato), in relazione alle diverse strategie di intervento sperimentate nelle diverse azioni nei territori di riferimento, massimizzando la possibilità di rintracciare i minori coinvolti anche nei due anni successivi alla chiusura del progetto.

Il disegno di ricerca originario prevedeva, infatti, l'adozione di un approccio misto, basato sull'impiego congiunto di un disegno quasi sperimentale e del ricorso alla *Theory Based Evaluation* (di seguito TBE – Weiss, 1998). L'obiettivo era trovare risposta agli interrogativi sul successo del programma, indagando il nesso causale imputabile alla relazione tra le risorse offerte dal progetto e il cambiamento registrato nei beneficiari, e di indagare il “come”, il “perché” avesse funzionato, tenendo conto delle seguenti caratteristiche, ovvero:

- la presenza di una variabile trattamento caratterizzata dalla molteplicità e, insieme eterogeneità, delle azioni in campo;
- la presenza di un destinatario “complesso” che assume i minori come target di elezione, ma guarda nel contempo alla promozione di una più vasta comunità educante;
- la molteplicità degli attori in campo, a partire dalla numerosità degli enti partner responsabili dell'implementazione delle attività.

A definire la variabile risultato un set di indicatori capaci di rendere conto della regolarità della frequenza scolastica e del successo nello sviluppo delle competenze di base, tali da prevedere la continuità nel percorso formativo futuro, integrati con indicatori di relativi alla qualità dell'ambiente di vita dello studente e del sostegno offerto a quest'ultimo da genitori, attraverso la partecipazione alla vita scolastica dei figli, nonché la rilevazione del benessere scolastico dei minori, operazionalizzato attraverso 5 dimensioni analitiche, quali: *i)* soddisfazione e riconoscimento; *ii)* rapporto con gli insegnanti; *iii)* rapporto con i compagni di classe; *iv)* atteggiamento emotivo a scuola e *v)* senso di autoefficacia (Tobia e Mazzocchi, 2012).

L'insorgenza della emergenza pandemica e la conseguente rimodulazione delle attività del progetto ha sollecitato una revisione complessiva del disegno, compromettendo le condizioni di fattibilità del disegno quasi sperimentale, sia sotto il profilo tecnico che del contenuto di senso. I due termini del nesso causale che la valutazione di impatto avrebbe dovuto rilevare (le risorse che il progetto intendeva mettere a disposizione dei beneficiari e il cambiamento prodotto sulla povertà educativa) sono stati entrambi scompaginati dall'emergenza sanitaria. D'altro canto, sarebbe stato poco sensato insistere su indicatori di benessere scolastico il cui potenziale esplicativo era messo fortemente in questione dalla situazione contingente. Di qui la scelta di ri-bilanciare gli sforzi conoscitivi nella ricostruzione delle teorie del cambiamento sottese al progetto e alla valutazione della fase di implementazione per dare spazio a obiettivi conoscitivi più squisitamente dedicati alle conseguenze prodotte dall'emergenza COVID sugli obiettivi ragionevolmente perseguibili, sulla concettualizzazione del tema della povertà educativa e delle strategie di contrasto, e/o sui cambiamenti prodotti.

Al termine del progetto, le azioni di ricerca sono state indirizzate all'elicitazione e successiva validazione degli outcome più rilevanti del progetto, in relazione ai destinatari diretti, alle scuole e ai contesti di implementazione, nella logica dell'Outcome Harvesting (Wilson-Grau, Britt, 2012).

5.3. La valutazione come leva di consolidamento delle comunità educanti

Coerentemente con la logica della TBE, la strategia valutativa messa in campo ha visto il coinvolgimento degli attori coinvolti dall'implementazione delle attività, attraverso il ricorso a una strategia partecipativa tesa a valorizzare pratiche di co-costruzione della strategia complessiva del progetto, a partire da una comune riflessione sulla polisemia del concetto di povertà educativa e sulla definizione condivisa degli *outcome* e delle lezioni apprese (Lo Presti, 2020). Una simile strategia si è rivelata particolarmente utile a rendere maggiormente intellegibili e sufficientemente condivisi gli obiettivi perseguiti, nonché a chiarire i meccanismi causali su cui far leva nella realizzazione delle attività progettuali, contribuendo a sedimentare la costruzione di una visione comune e rafforzando le reti di collaborazione attivate dalla partnership di progetto. In linea con questa strategia, il disegno valutativo si è alimentato, oltre che dei dati di monitoraggio del progetto e dell'analisi della documentazione grigia, di strumenti di ricerca, individuali e di gruppo, tesi a sollecitare il confronto e il dialogo tra gli attori in campo, con la definizione di un percorso di accompagnamento delle azioni progettuali nella forma di focus group, *brainstorming* e workshop di restituzione in itinere delle acquisizioni via via prodotte, nonché di partecipazione alle riunioni della cabina di regia istituita, sin dalle fasi di progettazione, come strumento organizzativo e gestionale e, insieme, spazio di riflessione condivisa. In questo senso le sinergie preesistenti tra la quasi totalità degli attori coinvolti dal partenariato e l'adozione di una prospettiva valutativa orientata alla riflessività hanno alimentato un processo di mutuo accomodamento delle pratiche agite dagli operatori coinvolti, così come dagli insegnanti, sia come singoli che come attori dentro le organizzazioni di appartenenza, e di disvelamento delle conoscenze tacite inscritte in quelle stesse pratiche.

Va da sé che non si è trattato di un processo lineare né omogeneo per le parti coinvolte, sia all'interno che tra le organizzazioni in rete, ma ha di fatto rappresentato un prezioso collante nelle fasi di emergenza pandemica, perché ha posto le basi per il riconoscimento delle relazioni attivate come fonte di mutuo sostegno, aprendo nuovi spazi di legittimazione, soprattutto nel confronto tra il mondo scolastico e quello del terzo settore. Le prime fasi di lavoro di campo, avevano di fatto evidenziato la persistenza, non sorprendente, di tensioni e contraddizioni tra l'identificazione di un modello ideal-tipico di comunità educante come una unità ecologica, collettiva e democratica, nella quale operatori sociali, scuole e insegnanti, studenti e genitori abbiano la possibilità di interagire in una logica di riconoscimento reciproco e la persistenza di asimmetrie relazionali tra le diverse expertise professionali, soprattutto nel confronto scuole-Terzo settore, attraversate da problemi di comunicazione e coordinamento, nonché di reciproca diffidenza. In questo scenario, la sospensione e la successiva riorganizzazione delle attività e la necessità di confrontarsi con una crisi globale senza precedenti sembra aver dischiuso spazi inattesi per il consolidamento di alleanze trasversali e simmetriche. Pur senza negare gli effetti negativi della pandemia, essa ha di fatto rappresentato una finestra di opportunità per il consolidamento dei legami sociali tra gli attori in gioco, anche in relazione al gruppo di destinatari più refrattario al coinvolgimento nel periodo pre-pandemico, ovvero i genitori. Un simile esito, riconducibile almeno in parte al "rallentamento" dei tempi di vita e di lavoro connesso alle misure di contenimento, va ascritto anche a una maggiore propensione all'ascolto della voce dei destinatari e ha posto le condizioni per la costruzione di

relazioni di aiuto più orizzontali alimentando quel percorso di «riavvicinamento che porta ciascun attore ad assumersi la propria responsabilità per una gestione collettiva del processo educativo» (Galligani, 2024: 31), necessaria al consolidamento di comunità educanti inclusive e coese.

L'adozione dell'attività di valutazione come strumento di supporto riflessivo alla realizzazione del progetto ha consentito di cogliere tempestivamente simili cambiamenti, mostrando la potenzialità euristica di tale scelta. Va segnalato che la vocazione riflessiva dell'attività valutativa e il suo dispiegarsi al servizio delle istanze conoscitive emergenti ha di fatto orientato l'azione di ricerca nella valorizzazione dei punti di vista dei responsabili dell'azione educativa e della sua mission trasformativa, penalizzando di fatto il punto di vista dei minori coinvolti. La rimodulazione delle attività progettuali conseguente all'insorgenza della pandemia, i vincoli di budget e gli obblighi previsti da bando che prevedevano l'estensione delle attività valutative nei due anni successivi alla chiusura del progetto, hanno sacrificato le azioni di ricerca che prevedevano il diretto coinvolgimento dei bambini, pur previsto nel disegno iniziale. Questo elemento solleva una criticità non infrequente negli studi di valutazione di impatto dei progetti di contrasto alla povertà educativa e, più in generale, negli studi sulle disuguaglianze socioeducative. Il loro benessere dei destinatari è raramente indagato in una prospettiva centrata sul minore (Fargas-Malet et al., 2010), che sia in grado di valorizzarne il punto di vista e la partecipazione alle attività di ricerca, limitata al più alla rilevazione tramite questionario. Sebbene non sia possibile qui approfondire questo aspetto, va almeno segnalato il rischio di contribuire, anche nel campo della ricerca, a una visione semplificata e adultocentrica del benessere scolastico e della povertà educativa.

5.4. Lezioni apprese sulla valutazione di impatto dei progetti di contrasto alla povertà educativa

La valutazione di impatto delle iniziative di contrasto alla povertà educativa pone numerose sfide sul fronte del disegno e della sua realizzazione, non solo per la complessità dell'oggetto di valutazione, ma anche e soprattutto per la sovrapposizione di istanze valutative in cui si iscrive il ruolo del valutatore e lo scopo della attività valutativa.

Nel bando in esame la valutazione era affidata ad un ente esterno, scelto dal proponente, nell'assunzione – si presume – che la prossimità tra soggetto proponente e ente valutatore rappresentasse un elemento in grado di favorire la definizione di percorsi di ricerca in grado di restituire la specificità dei casi locali, con tutte le difficoltà per il committente di riportare a sintesi gli esiti delle attività realizzate sul piano nazionale, a fronte di scelte metodologiche e operative molto diverse. Una opzione che pone il valutatore esterno, come nel bando in esame, al crocevia di istanze conoscitive di natura molto diverse. Le une riferite a un committente nazionale interessato a conoscere l'impatto delle risorse investite in una prospettiva di medio termine, e la sostenibilità delle azioni realizzate, anche al termine del finanziamento. Le altre, riconducibili al partenariato responsabile del progetto e al suo capofila, più strettamente legate, da un lato, ad una logica di *accountability* esterna; dall'altro, nei casi più virtuosi, alla possibilità di usare riflessivamente la conoscenza acquisita con la ricerca valutativa nelle pratiche professionali quotidiane e nel riorientamento delle strategie di azione. Si tratta non

solo della tensione mai sopita tra le diverse funzioni della valutazione, ma anche di un diverso modo di concepire il fine ultimo delle attività di ricerca e dei referenti empirici cui rivolgere la propria attenzione. Il tutto calato entro un sistema di vincoli amministrativi e di budget che di fatto condizionano l'attività del valutatore, alle prese con le difficoltà di scegliere quale strada perseguire per massimizzare l'utilità delle conoscenze prodotte e mantenere un delicato equilibrio tra l'assunzione di un punto di vista prossimale al progetto, ancorato ai contesti di implementazione e alle pratiche professionali, e lo sforzo di costruire percorsi di medio-raggio in grado di assolvere a istanze conoscitive più ampie e generalizzanti. Ne derivano diverse possibili declinazioni, sia nel modo di prefigurare le domande cognitive che muovano l'attività di valutazione sia nell'individuazione di metodi appropriati, che – a parere di chi scrive – non può prescindere dal confronto con istanze conoscitive emergenti dai concreti scenari organizzativi e contestuali in cui la valutazione si cala, anche in funzione di valori, interessi, saperi pratici e preoccupazioni dei diversi *stakeholder* in gioco (Hammersley, 2016), pena il rischio di assottigliare le differenze tra ricerca valutativa e attività di auditing e consulenza.

Una simile opzione riecheggia evidentemente una concezione della ricerca valutativa come pratica riflessiva, che coinvolge negoziazioni e conoscenze situate e socialmente definite e che, come tale, ambisce a offrire coordinate di riferimento per navigare in modo flessibile e adattivo in condizioni di incertezza (Patton, 2011). L'ambizione all'utilizzabilità delle conoscenze così prodotte appare tanto più significativa quando riferita ad oggetti di valutazione multiformi e fortemente radicati nei contesti, come gli interventi di contrasto alla povertà educativa, soprattutto se si considera che alla polisemia del concetto corrisponde una eterogeneità dei modelli di intervento, che spesso fatica a diventare "sistema", e che nel coltivare l'ambizione di perseguire obiettivi multisettoriali e complessi (Tomei, Scardigno, 2022) rischia, talvolta, di riprodurre una logica di frammentazione e parcellizzazione delle azioni realizzate. In questo scenario, la transizione dalla forma della sperimentazione di formule innovative di contrasto alla progettazione di una policy adeguata necessita evidentemente di azioni di ricerca mirate che siano in grado di sostenere processi di apprendimento situati. Simili istanze non paiono al momento pienamente sovrapponibili alle attività di autovalutazione previste dai bandi più recenti, se non altro perché queste ultime appaiono come fortemente eterodirette, sul modello degli strumenti di monitoraggio tecnico assunti a riferimento dall'ente finanziatore.

Sebbene anche qui non ci sia lo spazio di approfondimento necessario, vale la pena segnalare come lo strumento di monitoraggio tecnico utilizzato dall'impresa sociale Con i Bambini continui a rappresentare – malgrado le revisioni intervenute nel tempo – uno strumento ibrido, che ambisce a coniugare finalità di controllo e rendicontazione dei risultati e, insieme, il «supporto attuativo e di gestione delle variazioni di progetto» (CiB, 2017). Una sovrapposizione di funzioni ascritte al monitoraggio che tende a tradursi in un sistema di indicatori fortemente sbilanciato su *output* e *outcome*, che includono spesso una dimensione di miglioramento per la quale non sono definite con chiarezza le soglie di riferimento, con scarsa o nulla considerazione delle dimensioni più strettamente implementative e gestionali, sebbene queste rappresentino fonti informative preziose a fini valutativi.

Sebbene l'assunzione della valutazione come pratica riflessiva non soddisfi appieno le esigenze conoscitive del finanziatore, va ribadito che la rilevanza ricono-

sciuta alla valutazione di impatto rischia talvolta di oscurare la rilevanza delle dimensioni processuali che caratterizzano progetti e interventi, soprattutto in progetti/programmi che fanno della complessità la propria cifra distintiva. Malgrado si discuta molto delle concettualizzazioni della povertà educativa e delle misurazioni disponibili, e si raccolgano le prime evidenze circa le valutazioni di impatto dei progetti finanziati, minore attenzione è dedicata nella letteratura di settore al tema della qualità degli interventi realizzati e della operazionalizzazione di indicatori di processo che possano essere utilizzate ai fini del monitoraggio e della valutazione degli interventi. Eppure, si tratta di informazioni cruciali sia in una prospettiva di accountability delle risorse pubbliche che di apprendimento, tanto per i finanziatori che per gli enti gestori.

Quanto e se l'affidamento a enti terzi, responsabili della valutazione di impatto di tutte le iniziative finanziate da uno stesso bando sul livello nazionale, che accompagna i bandi più recenti, riesca a colmare queste lacune resta una questione aperta, su cui – al momento – non resta che sospendere il giudizio.

5.5. Riflessioni sul fenomeno della povertà educativa

La recente pubblicazione dei primi esiti delle attività valutative finanziate dall'impresa sociale Con i Bambini disegna una mappatura interessante di progettualità che sembra restituire una cornice teorico-operativa che, pur nella diversità delle esperienze realizzate sembra convergere su alcuni punti chiave, che proveremo a discutere a partire dalle concettualizzazioni della povertà educativa sottese al progetto in esame e dei meccanismi su cui far leva in una prospettiva di contrasto.

La multidimensionalità del fenomeno assume nel progetto in esame le caratteristiche di un prisma in cui la carenza di competenze cognitive, affettive, relazionali e motivazionali si salda strettamente, da un lato, al diritto dei minori all'attenzione, all'accompagnamento, all'alleanza di adulti di riferimento; e dall'altro, a un problema di fruizione degli spazi che impedisce di esercitare appieno il diritto alla cittadinanza attiva.

Nella sfera delle competenze, uno dei meccanismi socio-cognitivi al centro della ricostruzione dei nostri interlocutori è sicuramente rappresentato dal senso di autoefficacia, frequentemente richiamato in studi valutativi analoghi, oltre che tra i fattori esplicativi del successo scolastico di bambini e di adolescenti. Nella narrazione dei nostri interlocutori, lavorare sulla percezione di autoefficacia è il primo passo per il riconoscimento di aspetti di sé poco noti su cui far leva per accrescere l'autostima e la fiducia in sé stessi, per «convincerli che ce la possono fare», contrastando il senso di sconfitta e rassegnazione non così infrequente tra bambini e ragazzi che vivono in territori svantaggiati. Il lavoro educativo diventa allora lo strumento attraverso cui incidere sulla percezione di «essere all'altezza», attraverso attività semplici ma «sfidanti» in grado di sollecitare competenze e abilità diverse da quelle tradizionalmente sollecitate in un'aula scolastica. In questa direzione, l'ancoraggio “al fare”, attraverso attività esperienziali e creative consentirebbe di stimolare i sensi, la curiosità e la capacità di riconoscere e gestire le emozioni di bambini e ragazzi, nonché di sollecitare modi diversi di “pensare se stessi” e di entrare in relazione con gli altri e con l'ambiente scolastico. Non si tratta, qui, solo di focalizzare l'attenzione sulla sollecitazione di atteggiamenti prosociali ma anche di ampliare lo sguardo alle relazioni con altri significativi, e

in particolare, alla qualità delle relazioni pedagogiche con gli adulti di riferimento nelle vesti di “alleati” e garanti del «diritto ad avere diritti» (Arendt, 2009).

Autoefficacia e ancoraggio al fare paiono rappresentare delle leve strategiche di cambiamento anche in relazione alla componente genitoriale, per la quale rappresentano il tramite del riconoscimento di competenze e abilità implicite, spesso iscritte nelle attività quotidiane, di cui i genitori, soprattutto con scarso livello di istruzione, paiono poco consapevoli. Agire sul riconoscimento delle competenze implicite diventa uno strumento per sollecitare la partecipazione attiva dei genitori al percorso educativo attraverso il riconoscimento del «sentirsi utili», sentirsi «attivi nei processi e non ricettori passivi». L'accresciuta consapevolezza di sé che ne deriva è descritta come una variabile in grado di mediare una migliore relazione con l'istituzione scolastica e incidere sul riconoscimento di quella titolarità dei diritti, minata dalla condizione di deprivazione economica e disagio sociale che accomuna molte delle famiglie del territorio.

L'ultimo elemento su cui vale la pena soffermarsi ha a che fare con la concettualizzazione della povertà educativa come limitazione del diritto ad un pieno esercizio di cittadinanza. Un esercizio compromesso dall'inadeguatezza degli spazi abitati dai minori, dalla mancanza di cura degli stessi, dalle carenze dei servizi territoriali dedicati ma anche, e forse soprattutto, dalla scarsa conoscenza di «spazi altri». Di qui, la difficile acquisizione di quel principio di appartenenza che consentirebbe di riconoscere lo spazio pubblico come bene comune; come possibilità di risignificazione e riappropriazione creativa dei luoghi (Paba, 2002), a partire dalle sedi scolastiche. In questa direzione, la scuola non andrebbe concepita come «mondo a sé rispetto al quale una serie di attori, gruppi e media simbolici devono rimanere “fuori” (famiglie, culture locali, denaro, potere, identità culturali e religiose, eccetera)» (Maccarini, 2014: 54), ma andrebbe pensato in relazione agli spazi, agli ambienti, ai contesti in cui si colloca, ai confini che lo segnano; a quel perimetro che interferisce con la riconoscibilità di un “altrove” di cui appropriarsi e occuparsi.

In questa chiave il lavoro educativo assume il valore di una «narrazione differente» che fa leva su un processo condiviso di riconoscimento della bellezza inscritta nella quotidianità, nel riconoscimento di piccoli cambiamenti positivi e, insieme, nella capacità di poter essere protagonisti attivi di quei cambiamenti.

La centralità del tema della riappropriazione dello spazio come bene comune è iscritto anche a fondamento della più vasta comunità educante, assunta come sistema di relazioni e legami che si sviluppino a partire dalla condivisione, riconoscimento e promozione dell'educazione come valore, che guarda allo spazio fisico e sociale (il quartiere, la città, i suoi spazi, i sistemi di relazioni che le animano) come bene comune che va costruito, nutrito, vissuto e preservato in una logica di comunione e collaborazione. In linea con una simile concettualizzazione, gli *outcome* di medio-lungo periodo più significativi sembrano coincidere proprio con la riqualificazione e rifunzionalizzazione di alcuni spazi fisici nel quartiere, mobilitata a partire da alcune attività laboratoriali avviate con *EduCARE* e poi, estese, al termine delle attività progettuali e bambini e famiglie del territorio, grazie alla collaborazione strategica di “partner di confine”. Si tratta di un esito, in parte inatteso nella fase di progettazione, che sembra anticipare e confermare la direzione che l'impresa sociale Con i Bambini sembra aver intrapreso nei bandi più recenti, evidentemente anche sulla base della valutazione di iniziative analoghe, ovvero rafforzare i processi di infrastrutturazione sociale territoriale a partire dalla riqualificazione degli spazi.

6. La periferia al centro: il contrasto alle povertà educative nel progetto *Il favoloso mondo*

Caterina Balenzano, Giuseppe Moro e Susanna Papagno

6.1. Introduzione

Il capitolo presenta la valutazione di un progetto di contrasto alla povertà educativa (d'ora in poi: PE) minorile, qui intesa come un fenomeno complesso e multidimensionale che non può essere interpretato se non in relazione alle caratteristiche del contesto socioeconomico e culturale in cui i minori vivono (Pratesi, 2022). La comunità accademica ha messo in luce, in effetti, come i percorsi di crescita risentano dell'influenza dello status delle famiglie, così come delle risorse disponibili sul territorio, evidenziando, in particolare, come la povertà economica e culturale delle famiglie e la carenza dei servizi socioeducativi e culturali offerti sul territorio possano ostacolare lo sviluppo dei talenti individuali (Bratti, Checchi, Filippin, 2007; Nanni, Pellegrino, 2018; Salmieri, 2023).

Coerentemente, nel rapporto *La lampada di Aladino* curato da Save The Children (2014: 4), la PE è definita come «la privazione da parte dei bambini, delle bambine e degli/delle adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni». Guardando in particolare alla prima infanzia, gli studiosi hanno mostrato che la mancanza di servizi educativi di qualità e di spazi pubblici adeguati inficia le opportunità di partecipazione sociale e fruizione culturale e limita lo sviluppo delle potenzialità delle nuove generazioni, con impatti indiretti sul loro grado di benessere (Piga, Pisu, 2022; Pratesi, 2022). Al contrario, la frequenza di servizi per la prima infanzia di elevata qualità (*Early Childhood Education and Care*, ECEC) promuove lo sviluppo dei bambini e, nel lungo periodo, contribuisce a ridurre le disuguaglianze e le vulnerabilità dei minori provenienti dai nuclei svantaggiati, rappresentando un investimento sociale per l'apprendimento permanente, l'integrazione sociale, e la futura occupabilità (Consiglio dell'Unione Europea, 2019; McCoy et al., 2017; Rosiello, Marucci, 2021; Van Huizen, Plantenga, 2018).

Nella consapevolezza che la trasmissione intergenerazionale della PE è legata all'intreccio dinamico e alle influenze reciproche tra fattori individuali, familiari e contestuali, il progetto *Il favoloso mondo* (d'ora in avanti: FM), analizzato in questo saggio, ha mirato a prevenire e contrastare la PE di minori in età prescolare intervenendo simultaneamente su tre livelli: le competenze non cognitive dei bambini, le competenze relazionali ed educative delle famiglie, e le potenzialità delle reti territoriali per lo sviluppo della comunità educante. Quest'ultima, secondo la *policy* di Con i Bambini, è intesa come l'insieme di attori – spesso inizialmente sconnessi tra loro – che, collaborando a progetti comuni, diventano

protagonisti di un cambiamento sociale, contribuendo a rendere il contesto territoriale in cui operano più favorevole allo sviluppo, alla crescita e al benessere delle nuove generazioni (Cau e Maino, 2021; Galligani, 2024; Tomei e Galligani, 2020). Pertanto, data la natura multidimensionale del modello di intervento, la valutazione degli impatti di questo progetto è stata condotta adottando una logica ecologica e sistemica, capace di cogliere gli effetti del programma su più livelli: lo sviluppo di competenze dei piccoli (livello individuale); l'adozione, da parte delle famiglie, di modelli educativi funzionali e stili di vita attenti alla cura dell'infanzia (livello familiare); la sostenibilità della rete e gli impatti sulla comunità (livello comunitario/territoriale). A tal fine, la valutazione ha adottato un approccio multi-metodo, ovvero la raccolta dati è stata organizzata combinando tecniche di rilevazione dei dati qualitative e quantitative, e multi-informatore, ovvero i dati sono stati ottenuti mediante il coinvolgimento di diverse tipologie di informatori: genitori, operatori e referenti delle azioni di progetto.

Dopo aver presentato il progetto FM e il suo contesto di implementazione, il contributo descrive la metodologia di valutazione e i principali risultati ottenuti, con particolare riferimento al tema della sostenibilità. Il paragrafo conclusivo fornisce alcune lezioni apprese dalla valutazione e discute i cambiamenti metodologici resisi necessari rispetto al disegno valutativo inizialmente ipotizzato.

6.2. Oggetto della valutazione e *background*

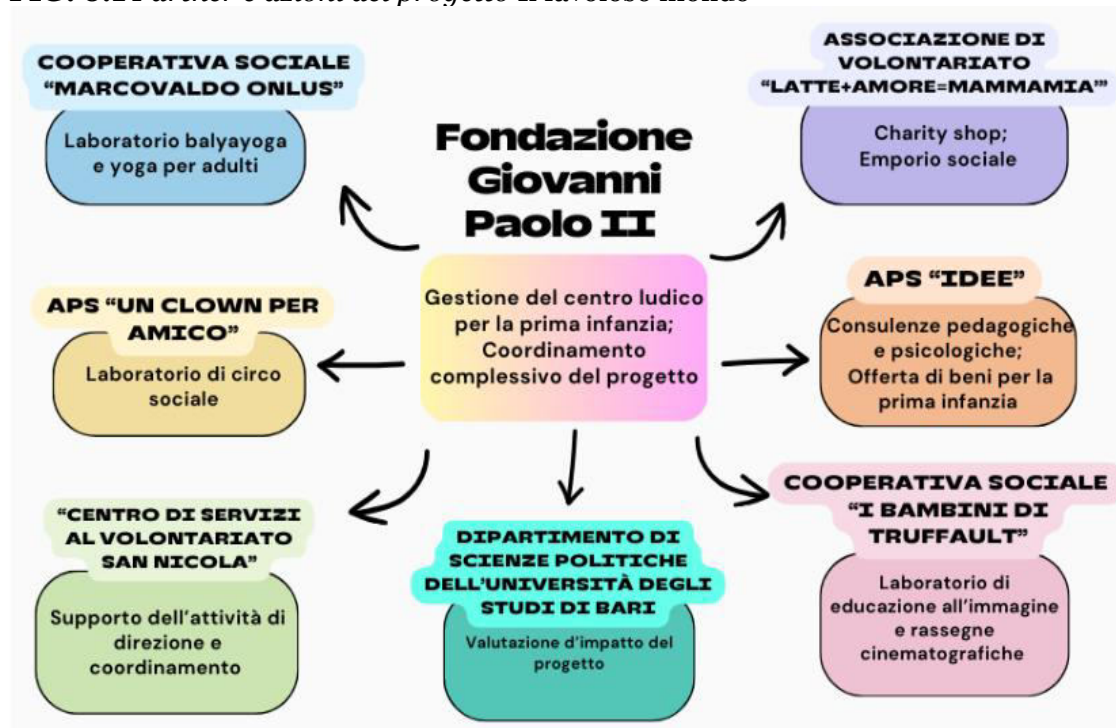
Il progetto FM, finanziato dal bando *Prima infanzia 2016* dell'impresa sociale Con i Bambini (CiB), si è posto l'obiettivo di colmare la carenza di servizi innovativi per l'infanzia e di spazi di aggregazione nel territorio del quartiere San Paolo di Bari. Il quartiere, storico simbolo della marginalità nella città metropolitana di Bari, è stato caratterizzato per molto tempo da una grave carenza di servizi che ne accentuavano l'isolamento rispetto al centro urbano (Moro, Balenzano, 2010). In tale contesto, FM ha tentato di contrastare la povertà materiale e socioeducativa rimuovendo gli ostacoli che impediscono ai bambini/e di età prescolare di sviluppare appieno le proprie potenzialità, così come di migliorare il tessuto relazionale e comunitario del quartiere. Nel complesso, le azioni progettuali hanno perseguito l'obiettivo di offrire un'esperienza educativa innovativa, fondata sull'utilizzo di strumenti espressivi e ludico-ricreativi – quali il gioco, l'arte e il movimento – funzionali a sostenere lo sviluppo delle competenze cognitive ed emotive dei bambini in età prescolare. Contestualmente, sono stati attivati percorsi di accompagnamento rivolti alle famiglie, attraverso occasioni strutturate di confronto con esperti e momenti di dialogo tra genitori, con l'intento di rafforzarne il ruolo educativo. L'intervento ha inoltre mirato a sollecitare il coinvolgimento attivo della comunità educante nel suo insieme, promuovendo una prospettiva integrata e multifattoriale nel contrasto alla povertà educativa.

Cuore del progetto è stata la realizzazione di un centro ludico sperimentale per la prima infanzia (CL), in cui si è proposto un modello che ha integrato il metodo montessoriano con l'approccio neumanista, ed una serie di azioni di sostegno alla genitorialità. Il progetto ha coinvolto una rete di sette partner. L'ente capofila Fondazione Giovanni Paolo II ha gestito il CL e coordinato i partner nella realizzazione di azioni che, nel loro insieme, hanno permesso di supportare la crescita dei bambini, migliorare il benessere psicofisico dei genitori, promuovere una genitorialità positiva e offrire beni e servizi alle famiglie più fragili. Il Dipartimento

di Scienze politiche dell'Università degli studi di Bari (UNIBA) ha gestito la valutazione del progetto (si veda la Figura 6.1).

Il progetto FM è iniziato a marzo 2018 e le attività previste sarebbero dovute terminare a febbraio 2020; tuttavia, rispetto al cronoprogramma, il progetto ha subito degli slittamenti a causa della pandemia da COVID-19. Le misure restrittive hanno interrotto le attività in presenza; pertanto, i partner del progetto sono stati costretti ad una rapida rimodulazione delle modalità di intervento e, di riflesso, si è modificata la stessa attività di valutazione.

FIG. 6.1 Partner e azioni del progetto Il favoloso mondo



Fonte: elaborazione a cura degli autori

6.3. Metodi e tecniche di valutazione

Il gruppo di valutazione si è posto le seguenti domande valutative: i) quali sono stati gli effetti del progetto sui minori beneficiari delle attività del CL? (effetti a medio termine, livello individuale); ii) quanto la partecipazione al progetto FM è stata in grado di stimolare, nelle famiglie beneficiarie, l'adozione di modelli educativi funzionali e stili di vita attenti alla cura dell'infanzia (effetti a medio termine, livello familiare)? iii) in che modo il progetto ha impattato sulle competenze dei genitori e sulla qualità di vita della famiglia nel complesso? (effetti a lungo termine, livello familiare); iv) qual è stato l'impatto sulla comunità educante e sul territorio? (effetti a lungo termine, livello comunitario).

Il disegno di valutazione è stato "cucito su misura del programma", tenendo conto del mandato, della struttura organizzativa del programma e delle caratteristiche dei servizi forniti, così come dell'accessibilità ai dati vincolata alle restrizioni dovute alla pandemia da COVID-19. Nell'ambito di un approccio misto, che ha combinato il modello della *Theory-Based Evaluation* (TBE) (Weiss, 1998a) con l'approccio della valutazione realistica (Pawson, Tilly, 1997), la valutazione

ha cercato di verificare se e come le azioni del progetto abbiano effettivamente prodotto i risultati attesi e ha consentito di esplorare lo scenario in cui il progetto si è svolto e i meccanismi che si sono attivati, mettendo in luce cosa ha funzionato, e come. Questo approccio si è rivelato particolarmente utile sia per il contesto in cui si è implementato il progetto (un territorio periferico caratterizzato da un forte disagio sociale ed economico), sia per il particolare momento storico che imponeva restrizioni per l'emergenza pandemica.

In particolare, in una prima fase, il gruppo di ricerca ha studiato i documenti progettuali e intervistato i referenti delle azioni di progetto, mediante un focus group orientato ad esaminare le attività progettate ed implementate, individuare gli outcome attesi, e formulare una teoria del programma e del cambiamento atteso.

In una seconda fase, è stato elaborato un protocollo quantitativo che, utilizzando questionari standardizzati, avrebbe consentito di rilevare i cambiamenti osservabili nelle variabili di outcome (competenze genitoriali, competenze cognitive e socio-emotive dei minori) prima e dopo la partecipazione alle attività progettuali, seguendo un disegno pre-post a un solo gruppo (Moro, 2005). Tuttavia, a causa delle restrizioni legate alla pandemia, il gruppo di valutazione non ha potuto somministrare i questionari progettati in una logica pre-post, in presenza.

Pertanto, al termine dell'anno scolastico 2019-2020, ai genitori delle famiglie beneficiarie del CL è stato proposto un questionario semi-strutturato on line che, attraverso una batteria di item formulati secondo la logica della valutazione degli effetti percepiti (VEP) (Martini, Sisti, 2009) ha esaminato l'efficacia del servizio rispetto a diverse dimensioni. Nonostante il numero esiguo di risposte (10 madri e 1 padre) non abbia permesso di generalizzare i risultati, le risposte ottenute hanno fornito alcuni elementi utili nella valutazione del servizio. In particolare, la prima sezione del questionario ha indagato gli effetti percepiti sul miglioramento delle competenze dei minori. La seconda ha esplorato gli effetti sulle famiglie, focalizzandosi sulla gestione del carico di cura, sul supporto percepito e sull'orientamento nelle scelte educative, sul benessere personale e sulla qualità di vita. La terza sezione ha raccolto un giudizio sull'educazione a distanza.

In una terza fase, il gruppo di valutazione ha adottato un approccio qualitativo per esaminare gli impatti e i meccanismi di efficacia del progetto. In particolare, nell'arco del 2022, sono state condotte sei interviste in profondità con i genitori, per valutare gli impatti del FM nelle percezioni delle famiglie beneficiarie, ed è stato realizzato un focus group con operatori rappresentanti di tutti i partner coinvolti, per riflettere su impatti percepiti, meccanismi di efficacia e criticità. In particolare, oltre al referente UNIBA per la valutazione, sono stati coinvolti nella rilevazione dei dati sette operatori coinvolti nella realizzazione delle attività progettuali, ovvero uno per ogni azione in capo ai partner.

Nel complesso, il giudizio valutativo sull'impatto del progetto è stato elaborato mettendo a sistema i dati, quantitativi e narrativi, provenienti dai diversi informatori e metodi utilizzati. Grazie alla triangolazione metodologica e delle fonti è stato possibile evidenziare l'impatto del progetto sui beneficiari e sulla comunità, il significato dell'esperienza vissuta da tutti gli stakeholders coinvolti, i punti di forza e di debolezza dell'intervento e i meccanismi attraverso cui è stato possibile raggiungere tali risultati.

6.4. I risultati della valutazione

6.4.1. Gli effetti del progetto

In termini di *output*, il progetto FM ha coinvolto 492 minori (246 femmine e 246 maschi), di cui 65 nella fascia di età 0-36 mesi e 158 nella fascia di età 3-6 anni e 94 adulti, di cui 62 coppie coniugate e/o conviventi. Gli *outcome* prodotti sono presentati richiamando le domande della ricerca valutativa.

Quali sono stati gli effetti del progetto sui minori beneficiari delle attività del CL? I dati quantitativi ricavati dalla prima sezione del questionario restituiscono una valutazione positiva del CL. In particolare, nella percezione dei genitori rispondenti, le attività laboratoriali hanno permesso a tutti i bambini di migliorare la propria psicomotricità, acquisire o migliorare le proprie competenze musicali, grafico-pittoriche, logiche, linguistiche, sociali e pro-sociali, e di accrescere l'autostima, la fiducia in sé e il senso di sicurezza. In relazione al benessere dei minori, anche le percezioni degli operatori intervistati nel focus sono positive: essi ritengono che, grazie al progetto, i bambini hanno avuto l'opportunità di sviluppare competenze socio-emotive che si sono rivelate fondamentali nelle fasi successive della crescita. Al riguardo, i partecipanti sottolineano che per i bambini che hanno beneficiato delle attività di FM il successivo inserimento nella scuola primaria è stato "facilitato".

Quanto la partecipazione al progetto FM è stata in grado di stimolare, nelle famiglie beneficiarie, l'adozione di modelli educativi funzionali e stili di vita attenti alla cura dell'infanzia? L'analisi dei dati quantitativi ricavati dalla seconda sezione del questionario restituisce un quadro molto positivo. I genitori rilevano miglioramenti in diversi aspetti riguardanti la vita familiare: lo sviluppo professionale e il benessere personale e familiare, l'equilibrio famiglia-lavoro, la qualità di vita familiare e la distribuzione del carico di cura. L'analisi dei dati quantitativi ricavati dalla terza sezione del questionario sottolinea, inoltre, l'utilità degli stimoli educativi ricevuti dagli operatori del CL nel periodo pandemico, grazie ai quali i genitori hanno potuto gestire al meglio la situazione dell'isolamento, il senso di solitudine e di impotenza genitoriale e l'irritabilità dei piccoli, migliorando implicitamente la relazione genitori-figli. Parimenti, emerge l'effetto positivo della attività realizzate a distanza nel periodo di isolamento sull'opportunità di mantenere relazioni orizzontali tra pari (del minore con i suoi compagni di sezione), così come di generare momenti condivisi potenzialmente educativi, in cui genitori e figli riscoprono un nuovo modo di stare in famiglia. Va ricordato che tali risultati si riferiscono, tuttavia, alla percezione di soli 11 genitori rispondenti.

In che modo il progetto ha impattato sulle competenze dei genitori e sulla qualità di vita della famiglia nel complesso? I dati emersi dai focus group con i referenti progettuali mettono in luce che, grazie alle attività gruppali di supporto alla genitorialità, è stata mantenuta nel tempo una rete di supporto sociale tra genitori, persistente all'interno della comunità di riferimento. Dall'analisi narrativa si è evinto, inoltre, che le attività sperimentate nell'ambito del FM hanno stimolato le famiglie a riconoscere la necessità di servizi mirati al benessere familiare, esplicitando una domanda che, prima del progetto, non era emersa. Anche i dati delle interviste in profondità somministrate ai genitori due anni dopo la conclusione del progetto vanno in questa direzione. Gli intervistati ritengono di aver migliorato le proprie capacità di *empowerment*, e di aver acquisito – attraverso i laboratori e le consulenze pedagogiche e psicologiche – competenze genitoriali ed educative che si sono tradotte in risorse durature. Molte famiglie, difatti, hanno consolidato pratiche educative positive che persistono oltre la conclusione delle

azioni del progetto, e riportano di aver continuato a realizzare le attività educative condivise con i bambini nell'ambito del FM, estendendole nel tempo e nell'ambito domestico. I genitori sottolineano, inoltre, come la relazione genitore-figlio sia migliorata proprio grazie alla maggiore consapevolezza dei propri atteggiamenti disfunzionali; d'altra parte, il miglioramento percepito nello stile comunicativo e relazionale, secondo gli intervistati, ha influenzato positivamente la qualità di vita della famiglia nel suo complesso.

Qual è stato l'impatto sulla CE e sul territorio? L'impatto significativo del progetto sul territorio è stato ampiamente confermato da tutti i partner progettuali, i quali hanno riproposto sia "la filosofia del progetto" che alcune sue specifiche azioni in nuove progettualità. Anche l'amministrazione comunale (Assessorati al welfare e alle politiche educative) ha valorizzato il modello innovativo del FM riproponendo in altre progettualità l'approccio che coniuga l'attenzione alla primissima infanzia con la promozione dell'*empowerment* delle famiglie.

6.4.2. I meccanismi di efficacia e la sostenibilità

I dati narrativi consentono di avanzare alcune ipotesi interpretative sui meccanismi di buon funzionamento del FM grazie ai quali, nonostante alcune criticità di natura organizzativa, si sono rilevati impatti progettuali complessivamente positivi. Indubbiamente, il successo del FM è stato possibile grazie alla capacità di costruire e mantenere solide relazioni tra i diversi attori coinvolti. La fiducia dei partner nei confronti dell'ente capofila e la credibilità che ogni ente portava con sé, secondo i referenti progettuali, hanno permesso la creazione di un gruppo collaborativo, in cui tutti gli attori si sono sentiti parte integrante. Anche il rapporto tra il gruppo di valutazione e il capofila ha giocato un ruolo cruciale in questo contesto. Lavorando a stretto contatto, si è creato un rapporto solido che ha permesso di mantenere una comunicazione fluida e costante sull'andamento delle azioni progettuali, permettendo all'ente valutatore di adattare il disegno di ricerca in risposta alle riformulazioni delle attività progettuali.

I referenti coinvolti nel focus group evidenziano, inoltre, la *governance* flessibile e l'adozione di strategie di monitoraggio continuo che, soprattutto durante il periodo pandemico, hanno contribuito ad assicurare la continuità degli interventi. Particolarmente significativa è risultata la capacità dei partner di ricalibrare le attività progettuali attraverso l'utilizzo delle tecnologie digitali. Sono stati realizzati webinar e tutorial su strumenti e attività educative e ricreative da condividere con le famiglie, oltre a offrire consulenze a distanza che hanno permesso di mantenere un filo diretto con le famiglie, contribuendo ad alleviare il senso di isolamento in situazioni di stress emotivo.

Grazie alla potenza della rete, attivata mettendo a sistema tutti i contatti sociali e professionali che ciascun partner ha portato nel progetto, si è innescato anche un virtuoso processo comunicativo e di promozione dell'ente capofila, che fino a quel momento non era stato così visibile nell'area cittadina. Il nuovo ruolo attribuito all'ente capofila ha, a sua volta, permesso di ampliare il proprio bacino di utenza, attraendo – in un contesto tradizionalmente frequentato da famiglie vulnerabili con basso capitale socioculturale – anche utenti provenienti da altre aree della città e dai comuni limitrofi, caratterizzati da una maggiore eterogeneità di status sociale. Difatti, grazie ad una capillare attività di comunicazione (rivolta a municipi, pediatri, operatori del Terzo settore) FM è riuscito a raggiungere non solo le famiglie svantaggiate residenti nella periferia urbana, ma anche famiglie con status medio-alto che intenzionalmente si recavano in un luogo storicamente percepito come svantaggiato, per beneficiare del modello educativo innovativo

sperimentato nel CL. D'altra parte, la supervisione assicurata agli operatori del CL ha permesso loro di migliorare le abilità di osservazione, ascolto e riflessione sulle pratiche, maturando la capacità di calibrare gli interventi educativi in modo da favorire, in ogni bambino, la regolazione delle emozioni, la consapevolezza del proprio corpo, e l'ascolto di sé.

Accanto ai sopracitati meccanismi di successo del FM, il dato positivo forse più rilevante che emerge sia dalla valutazione che dalla documentazione di fine progetto è quello relativo alla sostenibilità del progetto, che si evidenzia sia sul piano economico che sociale.

In relazione agli aspetti finanziari, va detto che grazie a fondi pubblici e privati, convenzioni o nuove progettualità a valere sui programmi europei e/o su nuovi bandi dell'impresa sociale Con i Bambini, diverse azioni di sostegno alla genitorialità risultavano ancora attive a distanza di due anni dalla fine formale del progetto (ad es. le consulenze pedagogiche e psicologiche); altre, invece, sono state arricchite ed integrate in progettualità più complesse, come la *Casa della genitorialità*, finanziata dal Comune di Bari, e il progetto *Teneramente* finanziato dall'impresa sociale Con i Bambini. D'altro canto, l'approccio Montessoriano e neumanista, sperimentato nel FM, apprezzato e richiesto dalle famiglie, ha trovato continuità nel servizio educativo *Piccole orme* ospitato nella struttura dell'ente capofila. Il servizio è accreditato nel catalogo delle strutture per le quali le famiglie possono richiedere il Buono Servizio Minori della Regione Puglia, un titolo di acquisto che consente di abbattere i costi di accesso a servizi e strutture socioeducative per l'infanzia, prevedendo che la compartecipazione economica delle famiglie sia proporzionale all'ISEE. In questo modo, si è contribuito a ridurre il gap tra famiglie con differenti livelli di capitale economico, rendendo l'accesso a servizi educativi di alta qualità più equo e inclusivo.

Tale aspetto rappresenta indubbiamente anche un fattore di sostenibilità sociale, in quanto garantisce pari opportunità di crescita e sviluppo di talenti e aspirazioni individuali, riducendo l'impatto della classe sociale e del contesto territoriale sul rischio di PE. In altri termini, assicurare equità nell'accesso alle opportunità educative contribuisce a ridurre le disuguaglianze legate alle risorse familiari e contestuali, promuovendo nei bambini una condizione di benessere a lungo termine e, nelle famiglie, una nuova cultura dell'infanzia come periodo critico di investimento sociale.

È, infatti, grazie al coinvolgimento attivo delle famiglie, dei bambini e degli stessi operatori, che il FM ha stimolato lo sviluppo di una rete di relazioni, tra individui, tra famiglie, tra gruppi sociali e tra attori della comunità. In particolare, le famiglie che hanno partecipato alle attività del progetto hanno continuato a mantenere legami tra loro supportandosi reciprocamente al di là delle attività progettuali. Gli attori del progetto, d'altra parte, hanno continuato a collaborare tra loro su nuove azioni e progettualità, fornendo nuove opportunità e risorse territoriali che hanno arricchito la CE.

In sintesi, la sostenibilità del FM è basata su una combinazione di risorse economiche diversificate, sul coinvolgimento attivo delle famiglie, e su una solida rete di partner che insieme hanno permesso di produrre impatti positivi e duraturi, offrendo un modello replicabile per altre iniziative simili in periferie dense di vulnerabilità.

6.5. Le lezioni apprese dallo studio della comunità educante e dalla sua valutazione

Gli apprendimenti maturati nell'ambito di questa esperienza valutativa consentono di riflettere su due piani: l'efficacia del modello proposto e le raccomandazioni generalizzabili per contrastare la PE nella I infanzia; le difficoltà incontrate nel processo di valutazione, le modalità con le quali sono state affrontate e le lezioni ricavate per possibili future ricerche valutative.

In merito al primo punto, la valutazione restituisce che il progetto FM è risultato efficace nell'affrontare la PE, dimostrando come un approccio integrato e multifattoriale sia in grado di creare un ambiente favorevole allo sviluppo dei bambini e consolidando, al contempo, di rafforzare le relazioni e il tessuto sociale di un'area urbana periferica. L'esperienza valutativa mette in luce, quindi, l'esigenza di progettare gli interventi di contrasto alla PE evitando visioni riduzionistiche centrate esclusivamente sull'individuo, attenzionando piuttosto i contesti e le relazioni in cui le persone sono immerse. In quest'ottica, tutti gli attori impegnati nella crescita dei bambini (genitori, educatori, scuole e servizi educativi, associazioni e istituzioni locali) dovrebbero essere parte attiva nella costruzione di un modello condiviso di contrasto alla PE, volto a ridurre le disuguaglianze e a promuovere lo sviluppo dei talenti individuali, superando approcci parziali, azioni isolate e metodi disallineati (Balenzano, 2022; Pignalberi, 2022).

Uno dei principali meriti del FM, infatti, è stato quello di progettare e implementare interventi rivolti alle generazioni adulte, riconosciute come catalizzatori fondamentali per spezzare le dinamiche intergenerazionali della PE e costruire reti territoriali in grado di offrire un ambiente idoneo alla crescita e alla valorizzazione delle aspirazioni individuali. In questa prospettiva, FM non solo ha contribuito a migliorare la qualità di vita dei bambini, ma ha anche accresciuto le competenze educative delle famiglie coinvolte e consolidato il ruolo della CE dimostrando che, poiché i fenomeni di impoverimento culturale sono influenzati dal contesto relazionale e sociale e in cui crescono i bambini, le azioni di contrasto della PE non possono limitarsi ad interventi settoriali finalizzati al recupero scolastico.

Inoltre, l'intreccio degli effetti prodotti da FM, su più livelli, ha contribuito a ribaltare la tradizionale visione della periferia come luogo da cui fuggire, proponendo un'immagine alternativa di un quartiere simbolo della periferia urbana ed esistenziale.

Nel complesso, dalla valutazione è possibile individuare alcune lezioni apprese trasformabili in raccomandazioni:

- promuovere modelli di intervento integrati che coinvolgano tutte le agenzie educative, dalla famiglia alla scuola fino al gruppo dei pari, per generare opportunità di sviluppo e attivare risorse positive all'interno della CE.
- adottare un approccio multidimensionale che, oltre a sviluppare le competenze scolastiche, miri al potenziamento delle life skills sociali ed emotive, necessarie per affrontare e superare in modo propositivo le sfide della crescita.
- trasformare i contesti educativi in luoghi di welfare generativo che possono orientare i percorsi di crescita dei bambini, in particolare quelli in condizione di maggiore svantaggio e vulnerabilità familiare e sociale.

- coinvolgere attivamente tutti i nodi della comunità e rafforzare le reti per ridurre le disuguaglianze educative e costruire una società realmente inclusiva, capace di offrire reali opportunità di sviluppo e benessere a tutti i bambini, indipendentemente dal contesto socio-economico di appartenenza.

Gli interventi di contrasto alla PE nella prima infanzia rappresentano, in questa logica, una forma di un investimento nel capitale umano e nelle relazioni sociali. Quando tale investimento genera nuove risorse (i mezzi), nuove capacità (gli outcome individuali) e migliori relazioni (interpersonali, interprofessionali e interistituzionali) si può produrre un impatto trasformativo in termini di coesione sociale e competitività delle società (Save The Children, 2016; Balenzano, Moro, Cassibba, 2019; Fondazione Emanuela Zancan, 2014).

Per quanto concerne il secondo punto, la riflessione critica sull'esperienza valutativa non può che partire dall'impossibilità, vissuta dai valutatori in seguito alla pandemia, di condurre una ricerca empirica pre e post intervento con un campione costituito dai genitori dei bambini che fruivano dei servizi del progetto, così come era stato ipotizzato nel progetto iniziale della valutazione. Questa condizione imprevedibile e insuperabile non ha portato solo a una sostituzione degli strumenti di rilevazione, ma ha "costretto" il gruppo di ricerca a una rivisitazione dell'impianto metodologico della valutazione.

Non si è trattato però di uno stravolgimento. La raccolta dei dati, con i relativi strumenti, è stata adattata alla nuova situazione con una rilevazione che è stata effettuata solo nella fase temporale post intervento e con un peso relativo degli strumenti qualitativi (le interviste e i focus group) molto maggiore di quanto fosse stato ipotizzato. Non è stato invece modificato l'impianto teorico della valutazione, impostato sui modelli della valutazione fondata sulla teoria e della valutazione realistica. Tali riferimenti sono stati delle tracce di rotta importanti per navigare in acque sconosciute, perché hanno consentito di focalizzare la ricerca sugli obiettivi che si era proposta, senza che essa fosse inficiata dall'improvvisazione. Concretamente, ciò ha significato costruire questionari e schemi di intervista che aiutassero a ricostruire come i vari attori avevano interpretato la teoria del programma e conservare l'impianto realista della valutazione che mira a cercare quali siano i meccanismi in azione che hanno prodotto i cambiamenti.

È questa probabilmente la lezione più importante che può essere ricavata da questa esperienza valutativa: un solido riferimento teorico e metodologico può essere di grande aiuto nell'affrontare le difficoltà e gli imprevisti nella fase, sempre delicata, della rilevazione empirica senza essere totalmente dipendenti dai numeri e dalle statistiche. Un riferimento teorico fondato, infatti, riesce a dare senso e a ricavare evidenze anche da dati a prima vista insufficienti.

L'esperienza valutativa del progetto *Il favoloso mondo*, inoltre, ha evidenziato i limiti pratici di un'interpretazione troppo rigida del metodo sperimentale di valutazione d'impatto. Ci si riferisce, in particolare, alla necessità di una rilevazione *ex post* ad una distanza temporale congrua dopo la fine del progetto (in questo caso, due anni). Come già accaduto in esperienze simili, il tentativo di contattare le famiglie beneficiarie è stato molto difficoltoso e per lo più infruttuoso. Il riferimento al modello della valutazione fondata sulla teoria del programma potrebbe suggerire una strategia di raccolta dei dati che consideri l'importanza di rilevazioni intermedie durante lo svolgimento del progetto per verificare se esso si stia sviluppando in coerenza o meno con la sua teoria. Sarebbe inoltre molto utile una rilevazione al termine dell'erogazione delle attività per rilevare gli effetti immediati e il giudizio sulle modalità di attuazione. Ciò avrebbe anche il vantaggio di

mantenere “agganciati” i beneficiari senza attendere un tempo troppo lungo per un nuovo contatto.

7. Costruire la valutazione con gli attori del progetto: un'esperienza nel Sud Italia

Andrea Biagiotti e Tiziana Tarsia

7.1. Riflessività e *serendipity* del processo di valutazione

Questo contributo è stato pensato come un passaggio di un percorso di riflessione avviato dai due autori intorno al senso e al valore che può assumere la valutazione e la ricerca valutativa nell'ambito della progettazione sociale.

In particolare, l'azione progettuale presa in considerazione rientra in quella fattispecie di progetti che riguardano il Sud Italia, che sono oggetto di finanziamento e quindi di selezione, e che richiedono, per essere proposte, una cordata di diversi attori sociali. In questo tipo di bandi la finalità ultima è quella di supportare e consolidare le comunità educanti di aree geografiche considerate marginali. Qui intendiamo proporre un contributo che vuole avere una impostazione teorico-riflessiva. Il lavoro prende avvio dagli apprendimenti dei due valutatori e risponde all'idea di valorizzare quegli spunti, quelle situazioni di spiazzamento, quei problemi che emergono dal campo.

Sulla scia di Merton (Merton, Barber, 2002) riteniamo che siano, in molti casi, proprio quelle situazioni, quegli "inciampi" nel percorso, che offrono momenti di riflessività e di consapevolezza su cosa stia succedendo sul campo e che poi possono anche essere concettualizzati in apprendimenti utili a esperienze future. Sempre da questi momenti possono scaturire cambiamenti di traiettoria o aprirsi spazi interpretativi inimmaginati e proficui (Lo Presti, 2020; Sclavi, 2003).

Non considereremo la valutazione, e tantomeno la ricerca, come azioni meramente ripetitive e tecniche, ma, piuttosto, come una serie di passaggi che necessitano di momenti di dialogo e confronto con i soggetti, con la letteratura, con il team, con il progetto originario. Tutto questo si è sostanziato, nel nostro lavoro di valutazione, in un moto altalenante: momenti di studio, infatti, sono stati alternati a quelli di rilevazione e di comprensione dei dati (Becker, 2005).

La ricerca valutativa, e anche partecipativa come è accaduto nel caso che presenteremo, (Palumbo, 2010; Bezzi, 2010; Tomei, 2010), interpella direttamente i ricercatori accademici e la sociologia in particolare nella sua funzione sociale e pubblica (Burawoy, 2007). Il ricercatore-valutatore può infatti supportare, in termini di teoria del cambiamento, processi che possono poi servire per rendere i progetti maggiormente sostenibili nel tempo e, in alcuni casi, maggiormente flessibili e adattabili, limitando il rischio che diventino eventi sporadici e frammentari in contesti, peraltro, già provati da problemi di natura macro-strutturale.

Il valutatore si trova così a dover scegliere come posizionarsi sul campo, tentando di mantenere un equilibrio tra aderenza al mandato del committente e considerazione di ciò che accade nel “qui ed ora” del progetto. È un’azione quasi da funambolo che richiede una buona consapevolezza e capacità di mettersi in ascolto nonché una padronanza dei metodi, così da mantenere il rigore del lavoro che si realizza. Il valutatore può assumere un ruolo di ponte tra soggetti o istituzioni diverse, ma può diventare anche interlocutore privilegiato nel caso della contaminazione di saperi organizzativi, accademici, operativi. Un risultato inatteso può essere quindi anche quello di creare spazi di riflessività che hanno origine proprio dalle attività di monitoraggio e di valutazione di impatto.

A partire da queste considerazioni nella prima parte del capitolo verrà introdotta la cornice in cui è stata letta l’esperienza di valutazione. A seguire verranno presentati i tratti salienti del progetto e del disegno di valutazione, così come il metodo e gli strumenti usati. Infine, verranno proposti alcuni degli apprendimenti avvenuti sul campo e che sono sembrati più significativi.

7.2. Alla lente della valutazione

Prima di soffermarci sugli apprendimenti riconducibili a questo caso specifico, è utile sottolineare l’idea di valutazione e di ricerca valutativa che, in quanto sociologi, sta guidando la nostra riflessione teorica e metodologica in questo capitolo. Ciò che abbiamo studiato e valutato è un “oggetto” che abbiamo pensato come un’attività collettiva (Becker, 2005). Si trattava di osservare e comprendere “come” e “se” fosse possibile costruire una comunità educante, produrre servizi educativi e supportare le famiglie. Un “oggetto” che si è sostanziato, quindi, in passaggi, scelte, decisioni, che si è evoluto nel tempo e che gli attori sociali hanno adattato e trasformato mettendo in atto delle azioni (non necessariamente quelle previste in origine). Per questo ha avuto senso, secondo noi, che la costruzione del disegno di monitoraggio e di valutazione fosse orientata da uno sguardo focalizzato sul valore che le azioni del progetto assumevano, di volta in volta, per chi ci lavorava. Ha avuto rilievo però anche considerare la ricaduta del progetto sui contesti territoriali e sulle pratiche messe in atto da parte dei diversi soggetti. L’approccio è stato, così, prima di tutto processuale (Becker, 2007). Hanno trovato spazio le dimensioni storica e narrativa, così come quelle della complessità e, allo stesso tempo, dell’alterità del caso da analizzare, considerandolo come un «caso eloquente» (Cardano, Gariglio, 2022), in grado quindi di darci informazioni, permetterci delle riflessioni, supportare intuizioni da poter restituire all’esterno.

Inoltre, è stata data importanza alle pratiche sociali e situate (Gherardi, Bruni, 2007) e alle conoscenze tacite che spesso rimangono incorporate (Polanyi, 2018) nelle reti e nelle azioni quotidiane dei soggetti (singoli e collettivi).

Pensare di usare la ricerca sociale, in generale, e quella partecipativa, più nello specifico, nella valutazione di questo tipo di progetti significa porre l’attenzione su una serie di azioni basate su un metodo, su una sistematicità nella raccolta delle informazioni che ha come obiettivo quello di capire a fondo, “con” le persone, e darsi il tempo di connettere le varie parti restituendo loro un senso e un significato che tiene conto dell’eterogeneità di pensiero, di valori e di sensibilità. Per questo motivo per la valutazione sono stati intenzionalmente usati più strumenti, più tecniche, più approcci che poi, attraverso un’azione di triangolazione,

sono stati messi a sistema. Così, in questa nostra riflessione la ricerca valutativa è stata pensata come «a metà strada tra un disegno puramente cognitivo e uno di intervento, che si caratterizza per un interesse conoscitivo nei confronti dell'oggetto di studio, ma i suoi risultati, che possono essere considerati rapporti tecnici, costituiscono una base di azione importante per scopi pubblici» (Martire, Parra Saiani, Cataldi, 2023: 73). È in questo senso che vanno lette alcune delle scelte e delle variazioni adottate in corso d'opera.

7.3. Il progetto: obiettivi e territorio

Il presente contributo si basa su un'esperienza di monitoraggio e valutazione di un intervento di contrasto alla povertà educativa minorile avvenuto in un'area marginale della provincia di Reggio Calabria, realizzato da una aggregazione di attori locali beneficiari di un finanziamento di un bando dell'impresa sociale Con i Bambini del 2017. La proposta progettuale è intitolata *Come un faro: abitiamo la comunità educante* e nasce da un percorso di collaborazione che ha preso avvio da un nucleo di attori del territorio, per includere poi nella rete di partenariato altri soggetti considerati funzionali alla sua realizzazione.

Il gruppo originario di promotori del progetto, che ne animerà poi la cabina di regia, coinvolge da un lato l'Istituto Comprensivo di Motta San Giovanni, dall'altro alcuni soggetti del terzo settore (Cooperativa Marta, Associazione InHoltre, Cooperativa Kairos). La finalità principale della proposta è stata quella di rafforzare la comunità educante nell'area dei comuni di Motta San Giovanni, Lazzaro, Montebello Jonico e Saline Joniche, in provincia di Reggio Calabria. Il territorio coinvolto (interno e costiero) appariva ai promotori come frammentato, con numerosi insediamenti caratterizzati da scarse opportunità educative, da povertà socioeconomica e culturale, da pochi servizi e momenti aggregativi. Particolari criticità erano presenti nei servizi sociosanitari ed educativi "istituzionali", per l'accorpamento incipiente degli istituti scolastici, il commissariamento per infiltrazioni malavitose del sistema sanitario, lo smantellamento di servizi territoriali importanti come il consultorio familiare (Biagiotti, Tarsia, 2021). Complessivamente, la rappresentazione del territorio adottata dai promotori aderiva ad una più ampia e diffusa narrazione relativa all'intera area greca (Teti, 2018; 2004), che è stata trasportata dentro il progetto contribuendo a generarne l'«immagine fondamentale» (Becker, 2007) e a definire gli obiettivi e le azioni da realizzare.

Le azioni prospettate dal progetto avevano come finalità principale il potenziamento delle condizioni d'accesso ai servizi dell'infanzia, ponendoli al centro delle comunità sul territorio ma anche chiamando queste a contribuire al loro sviluppo con le risorse di cui erano potenzialmente portatrici. L'idea era, da un lato, di valorizzare una risorsa esistente sul territorio, la rete di supporto sociale all'infanzia, dall'altro ampliare la dotazione di capitale sociale presente, mettendo i nuovi legami a disposizione della collettività. Una funzione catalizzatrice era dunque attribuita alla costruzione di una «rete di fronteggiamento» contro la povertà educativa, secondo un *framework* consolidato nel lavoro sociale (Folgheraiter, 2007), che coinvolgesse figure parentali, volontari, operatori sociali, educatori ed insegnanti.

Il coordinamento dell'attività di implementazione era affidato a un Tavolo di pilotaggio, inclusivo dei diversi partner, responsabile della gestione delle singole

azioni e incaricato di promuovere la condivisione delle esperienze realizzate così da favorire la costituzione di una vera e propria «comunità di pratica» (Lave, Wenger, 2007).

7.4. La valutazione del progetto come spazio di rielaborazione

L'attività di monitoraggio e valutazione, affidata agli autori, due sociologi del dipartimento COSPECS dell'Università degli Studi di Messina, è stata improntata su un metodo misto. Sono stati affiancati alla rilevazione dei dati quantitativi quella di dati qualitativi e l'uso di strumenti di lavoro e di analisi partecipativi.

Nella fase di monitoraggio del progetto sono stati costruiti dei questionari semi-strutturati rivolti ai destinatari delle diverse azioni del progetto. La prima azione, quella della formazione rivolta a docenti, genitori e operatori sociali, voleva indagare oltre al gradimento delle attività proposte, anche il grado di conoscenza reciproca tra i partecipanti. L'intento era di verificare se, a seguito della frequentazione degli incontri formativi, i partecipanti fossero entrati in contatto con altre persone non già note o avessero conosciuto meglio chi già conoscevano. Questa fase serviva per iniziare ad esplorare il tipo di interazioni tra le persone che gravitavano attorno al progetto, ma anche per creare i presupposti per la costituzione di un'associazione dei genitori, che era uno degli *output* del progetto. Sono stati poi costruiti dei questionari utili per verificare l'interesse e la possibilità concreta di un coinvolgimento di genitori o adulti che accompagnavano i bambini alle attività ludiche. Durante il monitoraggio sono stati anche realizzati focus group con operatori, genitori e insegnanti. Di questi, due sono stati organizzati in presenza, e uno a distanza a causa dell'emergenza sanitaria. I temi sono stati sempre di verifica dell'andamento delle attività ma anche di esplorazione delle tensioni e contraddizioni proiettando i partecipanti verso il futuro del percorso intrapreso.

Dopo la conclusione del progetto, quindi già nell'ambito della valutazione di impatto, si è poi iniziato a realizzare una serie di interviste con i referenti degli enti che costituivano la rete di partenariato così da cogliere alcuni temi come ad esempio: la ricostruzione della storia dell'idea progettuale nelle sue fasi, la dimensione processuale della costituzione della rete degli attori sociali, lo sviluppo della struttura organizzativa durante la fase di realizzazione, le aspettative originarie, la gestione dei problemi, dei conflitti e delle contraddizioni, le aspettative in termini anche di conoscenze emerse nel tempo di messa in campo delle attività.

Infine, il world caffè è stato l'ultimo strumento di valutazione di impatto utilizzato. Si è deciso di inserirlo solo in seguito ad alcune considerazioni dei valutatori. Gli intenti principali sono stati due. Da un lato ci sembrava utile e interessante restituire alle persone del luogo le considerazioni emerse in fase di monitoraggio e valutazione di impatto (anche se queste ultime ancora in itinere). Dall'altro lato si voleva ragionare sul futuro del progetto e sulle possibilità di continuare in modi diversi e con attori sociali anche differenti, ad intervenire sul territorio.

Proprio per raggiungere questi due obiettivi con la collaborazione della scuola sono stati contattati dei nodi della rete iniziale, ma anche con altri soggetti che non facevano parte del gruppo ma che avevano sentito parlare del progetto o aderito a qualcuna delle iniziative proposte.

Le considerazioni che sono poi emerse dal world caffè hanno fatto parte del report di valutazione di impatto. Questa attività aveva una doppia valenza. L'ente

valutatore avrebbe ottemperato agli impegni di rendicontazione richiesti dall'ente finanziatore, ma si sarebbe anche posto al servizio del lavoro intrapreso dagli attori direttamente impegnati nella realizzazione delle azioni. Questa attività ha parallelamente alimentato il confronto tra i partner su ciò che stava accadendo nella fase di implementazione, ha permesso di esplicitare i processi cognitivi e relazionali emergenti nella rete di partenariato, di leggere e condividere l'evoluzione del rapporto con i cittadini e la comunità.

In generale, l'attività conoscitiva doveva contribuire allo sviluppo del progetto attraverso la condivisione della conoscenza prodotta in itinere – nella fase di monitoraggio, soprattutto nei momenti di coordinamento – ed *ex-post* – a seguito della valutazione d'impatto – attraverso iniziative di restituzione e confronto sull'esperienza condotta.

Fin dall'inizio il monitoraggio e la valutazione di impatto sono stati considerati dagli attori sociali uno spazio di rielaborazione di conoscenze utili a prendere decisioni e a definire strategie di azione. Questo ha risposto anche ad una aspettativa nei confronti della valutazione che è stata percepita come uno strumento conoscitivo, insieme ad altri, utile a capire come muoversi per rendere efficaci le attività del progetto. Dal canto dei valutatori la propria attività sul campo è stata fin dall'origine uno spazio di concettualizzazione e riflessività.

Bezzi (2003), in un suo articolo, un po' datato ma utile al nostro lavoro, paragona l'oggetto da valutare (evaluando) ad una «scatola nera». A questo proposito sottolinea come, di solito, il valutatore studia ciò che è già stato pensato e concettualizzato dai soggetti che ne hanno fatto esperienza diretta, perché appartiene alla loro «vita quotidiana». La valutazione, infine, fa un ulteriore salto interpretativo traducendo quanto emerge in un linguaggio tecnico, specialistico.

Nel nostro caso è stato necessario un tempo per vedere l'oggetto con sempre più chiarezza. I valutatori hanno scelto una prospettiva precisa: accanto alla raccolta di dati legati all'andamento delle attività (scandite dalle fasi di avanzamento del progetto) si è deciso di seguire le strategie e le scelte messe in atto dai diversi soggetti della rete per condurre il progetto. Insieme alla valorizzazione numerica delle adesioni alle iniziative, ad esempio, si è deciso di guardare alle interazioni tra i partecipanti, tra le organizzazioni e tra i cittadini nelle diverse iniziative.

Come si stavano organizzando? Come risolvevano i problemi? Come prendevano decisioni? Come scambiavano informazioni? Come venivano usate le conoscenze prodotte nel progetto? Rispondere a queste domande ci è parso desse la possibilità di capire, anche in termini di sostenibilità del progetto, quali traiettorie si stessero gradualmente definendo. Il nostro approccio è stato, quindi, fin dall'inizio processuale proprio in funzione della complessità dell'oggetto di studio. Come già detto, ciò che avveniva è stato osservato e letto in termini di teoria dell'organizzazione, ma l'analisi è stata anche guidata dagli approcci legati alla co-produzione della conoscenza e ai processi e alle strategie di implementazione delle pratiche sociali incorporate e situate nelle reti.

Si è quindi scelto di usare un doppio binario che ha permesso di cogliere aspetti diversi di quanto stava accadendo nel progetto (anche nella fase pandemica che lo ha attraversato almeno in parte). Da un lato sono state raccolte informazioni relative alle interazioni e alla partecipazione di chi aderiva alle attività del progetto, del tipo di coinvolgimento nelle attività stesse. Ma ci interessava anche che emergesse il livello di soddisfazione. Queste stesse dimensioni sono state approfondite, come già detto, anche con strumenti di ricerca di tipo qualitativo.

Questo tipo di scelte oltre ad accompagnare l'evoluzione del progetto e a essere conseguenziali alle osservazioni dei due valutatori rispetto ai dati di volta in volta

rilevati e analizzati, sono risultati coerenti con una aspettativa del capofila e della rete di partenariato: quella di usare strumenti partecipativi che permettessero di coinvolgere le persone. L'idea di base era quella che gli strumenti partecipativi usati da un soggetto esterno al territorio e con una funzione di valutatore avrebbero permesso di acquisire informazioni dalle persone e, allo stesso tempo, avrebbero permesso di far sentire la loro voce. Il progetto è stato vissuto, tutto il tempo, almeno dal gruppo di coordinamento, come una sfida, un'occasione da non perdere e mettere a frutto il più possibile in un contesto di grande fragilità dei servizi e del welfare locale.

L'analisi e interpretazione dei dati è avvenuta periodicamente, in parte scandita dalle fasi progettuali e dalle richieste della committenza e in parte legate alla riflessione del gruppo di lavoro. Le conoscenze emerse dai report consegnati di volta in volta sono state, però, solo in parte oggetto di riflessione nelle riunioni di partenariato che spesso erano schiacciate sulla risoluzione di problemi contingenti e urgenti per la prosecuzione del progetto.

7.5. Un esercizio euristico alla ricerca degli apprendimenti

Ciò che si vuole fare in questa sede è riferirsi principalmente agli apprendimenti dei due autori rispetto alle scelte addotte sul campo e alle considerazioni che di volta in volta sono emerse dal confronto tra i due valutatori e gli altri soggetti del partenariato.

A questo proposito è interessante fare riferimento nuovamente a Bezzi (2003) che sottolinea il rischio che il valutatore e gli altri soggetti coinvolti, volendo verificare l'efficacia del progetto rimangano intrappolati nell'uso tecnicistico della valutazione perdendo di vista il processo cognitivo che la precede, l'accompagna e la segue.

«Vogliamo conoscere il parere degli utenti del nostro servizio? Facciamo un questionario! Abbiamo deciso di fare un questionario? Scriviamo le domande e “Chiediamo anche questo...”! [...] Il problema è, insomma, quello dell'operazionismo, ovvero della confusione logica fra ciò che si intende conoscere e l'operazione stessa del conoscere. L'operazione costruisce l'informazione (ciò è inevitabile), e le due cose vengono concettualmente sovrapposte, non percepite come distinte, non problematizzate come l'uno il percorso che porta a una possibile costruzione-interpretazione dell'informazione e quindi dell'evaluando» (*ivi*: 54).

Nella progettazione sociale questa modalità operativa rischia di produrre un approccio riduzionistico alla lettura dell'oggetto di valutazione così come nella costruzione di strumenti e di tecniche di analisi, che tengano conto, per esempio, di una sola dimensione: quella della scrittura progettuale, con il rischio di fermarsi un attimo prima che le cose accadano, finendo per dare meno spazio di “eloquenza” a ciò che succede, alla storia e alle storie, alle pratiche che però sono parte essenziale dei progetti e della loro evoluzione (e che possono, ad esempio, essere più o meno rilevati da un determinato strumento). Chi ha dimestichezza con questo tipo di progettazione, sa che solitamente, sia i bandi che i progetti richiesti sono caratterizzati dall'essere sintetici e schematici; inoltre sottintendono, spesso, linguaggi e categorie interpretative che invece sarebbero molto articolate e andrebbero spiegate (come, ad esempio, nel nostro caso quelli di comunità educante, bisogni educativi e povertà educativa). Se, ad esempio, il processo cognitivo

che passa tra obiettivi e scelta degli strumenti per misurarne il raggiungimento, si comprime troppo è possibile che ci si perda una parte importante della co-produzione di conoscenze che poi possono servire per dare continuità al progetto stesso. Di seguito due esempi inerenti al progetto.

Ad esempio, come si può capire se sia stata consolidata o siano state create le condizioni per costruire una comunità educante se tutti i soggetti interessati non ne hanno una idea comune? Dalle interviste ai testimoni privilegiati abbiamo visto come un investimento di tempo, in una fase iniziale del progetto, per costruire una idea condivisa e negoziata di concetti astratti, ma allo stesso tempo pregnanti, come quello di comunità educante, così come la definizione graduale di un linguaggio comune può servire a tenere desta l'attenzione sulle finalità principali del progetto. Probabilmente l'attenzione di tutti gli attori sociali (o della maggior parte) sulla meta può supportare il raggiungimento degli obiettivi macro (§ 7.3).

Un altro esempio interessante è quello delle aspettative nei confronti della valutazione (possiamo probabilmente anche considerarli "vincoli" usando il linguaggio beckeriano) che erano state chiarite fin dalla scrittura del progetto. Si credeva in una azione di monitoraggio e valutazione improntata alla partecipazione con l'idea di fronteggiare e trovare una soluzione ad una rappresentazione del territorio eterogenea e frammentata. Questo ha significato per i valutatori costruire un disegno di ricerca che combinasse le esigenze di misurazione quantitative indicate al capofila nel mandato valutativo della committenza e quelle più di tipo qualitativo a cui sembravano maggiormente interessati i soggetti della rete.

7.6. Valutazione e apprendimento

Di seguito indicheremo alcuni degli elementi emersi nel processo di monitoraggio e valutazione, in particolare come esito della riflessione sulle interazioni, sulle pratiche e sulle questioni emerse dalla realizzazione del progetto.

7.6.1. La rete di partenariato

Il profilo pubblico e scientifico del soggetto valutatore, un dipartimento universitario, ha favorito l'accesso del territorio a opportunità formative nuove, disseminando strumenti e protocolli di monitoraggio sul lavoro sociale a sostegno dei processi partecipativi di riflessività e superando le chiusure cognitive degli attori più radicati localmente. Ha dunque elaborato e utilizzato la conoscenza prodotta con l'attività di monitoraggio per qualificare le azioni locali in essere, e quella prodotta con la valutazione finale per alimentare future dinamiche cooperative ed interventi sul territorio. Le evidenze raccolte e gli sforzi restitutivi hanno concorso all'ispessimento delle relazioni tra i partner e a una più efficace circolazione delle informazioni, favorendo la diffusione delle tematiche proprie del progetto nelle articolazioni della società locale impegnate nelle pratiche educative.

L'azione di monitoraggio ha permesso di infondere peculiari sollecitazioni e ridefinizioni in corso d'opera, inducendo gli attori, sulla base di un'expertise scientifica, a riposizionarsi rispetto a certe problematiche e, comunque, alimentando la riflessività e la condivisione dell'esperienza attraverso interventi creativi e riflessivi concomitanti alle rilevazioni previste.

L'attività di monitoraggio si è dunque innestata in una dinamica di costante interazione con gli attori impegnati nell'implementazione del progetto, da un lato coinvolti nella raccolta delle informazioni sulle azioni di cui erano responsabili, dall'altro, destinatari delle sollecitazioni elaborate dai valutatori nella prospettiva di alimentare la dinamica conoscitiva e riflessiva che accompagnasse l'esperienza. Questa attività ha trovato uno spazio determinante all'interno del meccanismo di coordinamento adottato dai partner per presidiare l'avanzamento delle iniziative, meccanismo che si è basato su due dispositivi formali di confronto. Da un lato, una cabina di regia, che ha raccolto un piccolo nucleo di attori, tra i quali riconosciamo i promotori della proposta progettuale, che ha gestito i rapporti con la committenza ed ha presidiato l'avanzamento di tutte le azioni. Dall'altro, un Tavolo di pilotaggio, che ha chiamato a raccolta tutti gli attori coinvolti nel progetto, attraverso incontri plenari periodici, per socializzare le informazioni relative all'avanzamento delle azioni e discutere eventuali problemi di rilevanza collettiva (Biagiotti, Tarsia, 2022).

Le strutture di coordinamento formale hanno visto la partecipazione del soggetto valutatore e sono state il terreno in cui questo ha espresso la sua capacità di influenza sulla direzione adottata dal progetto, sulla base delle informazioni raccolte e delle distintive competenze detenute. La costruzione di relazioni e la circolazione di conoscenza è stata alimentata da questi interventi lungo tutto il processo di monitoraggio ed è stata al centro della restituzione che ha accompagnato la sistematizzazione finale dei risultati dell'attività di valutazione.

L'opportunità per rielaborazioni più approfondite delle esperienze, a cui aspirava il soggetto valutatore nell'intento di arricchire il processo evolutivo intrapreso dalla comunità educante, è stata in effetti ridimensionata in maniera significativa. L'elaborazione del concetto di comunità educante, una riflessività che andasse maggiormente alla radice delle difficoltà e delle inadeguatezze registrate nelle singole azioni, hanno trovato nell'architettura di coordinamento uno spazio inferiore rispetto a quanto gli attori stessi hanno dichiarato di aver auspicato. Tale spazio è stato invece saturato dall'esigenza di assicurare l'operatività delle azioni previste (comprimendo lo spazio per una loro potenziale ridefinizione) e dagli imperativi della rendicontazione (a discapito di una auspicata maggior riflessività e condivisione).

D'altra parte, e a parziale contrappeso rispetto a questa tendenza, dei margini significativi di flessibilità nella conduzione del progetto sono stati introdotti e valorizzati con l'azione di monitoraggio, che godeva di una particolare agibilità proprio grazie all'investitura scaturita dalla funzione svolta dal soggetto valutatore per il committente. L'attività di cerniera tra questo e il network degli attori ha offerto al soggetto valutatore risorse sia informative, sia di capacità di influenza rispetto agli altri partner, che ne hanno rafforzato il ruolo nel processo complessivo di implementazione del progetto.

7.6.2. La committenza

Nella dinamica di interazione tra i valutatori e gli attori del network del progetto un ruolo particolare è stato svolto dalla figura del committente. Questo ha, in primo luogo, perorato una sorta di primato dell'esecutività del progetto. La preoccupazione per lo svolgimento regolare di tutte le azioni, la sistematica raccolta e comunicazione delle informazioni relative alle singole azioni, hanno coinvolto di-

rettamente il soggetto capofila e i valutatori. Si è però riverberata anche sull'attività dei singoli attori, richiedendo uno sforzo di documentazione della propria attività che ne ha talvolta messo in difficoltà le capacità gestionali (specie, come vedremo, nel caso delle piccole realtà associative e delle grandi burocrazie pubbliche già in difficoltà). Nel network del progetto questo ha determinato l'apertura di un delicato fronte di attività in cui lo scambio di informazioni e competenze promosso da capofila e soggetto valutatore ha assorbito in maniera probabilmente non prevista le risorse degli attori per far fronte alla richiesta di dati. Rispetto a queste attività il soggetto valutatore, oltre a cercare di favorire un adattamento alle richieste del committente, ha anche svolto un ruolo di verifica delle prescrizioni pervenute, arrivando in un caso a negoziarne l'effettiva remissione data la sostanziale inapplicabilità.

Una criticità rilevante nel perseguimento di questa strategia di valorizzazione della conoscenza prodotta in itinere dal monitoraggio del progetto per fornire ulteriori risorse al progetto stesso è scaturita dall'esigenza di rendicontazione delle attività attraverso gli strumenti e la metrica del committente. Questa richiesta ha posto gli attori di fronte ad una sfida che ha catalizzato in maniera importante le energie impegnate nel progetto e ha posto il soggetto valutatore nella posizione di dover fronteggiare le ineludibili difficoltà che scaturiscono dalla proiezione di strumenti standard di rilevazione su situazioni specifiche e molto differenziate. La stessa compagine degli attori si è presentata con risorse molto differenziate di fronte a questa sfida: i soggetti professionalmente attrezzati per operare nel campo del privato sociale si sono rivelati più preparati e hanno intessuto relazioni con gli altri partner per sostenerli. Per ragioni opposte sia gli attori pubblici che le più piccole espressioni del volontariato locale hanno registrato significative difficoltà: i primi, "iperburocratizzati" rispetto agli standard richiesti dal committente, non hanno espresso la flessibilità necessaria a corrisponderne le richieste senza problemi, i secondi, "ipoburocratizzati", hanno dovuto gestire procedure e processi alieni alla loro pratica quotidiana. Complessivamente, la sfida è stata superata intensificando le interazioni sul tema da parte degli attori più competenti – con un significativo impegno di mediazione da parte di capofila e valutatore – determinando un certo allargamento delle conoscenze e competenze gestionali da parte di molti protagonisti.

7.6.3. *Ri-rappresentare il territorio*

La materialità degli ostacoli che la geografia fisica ha posto di fronte agli attori – una conformazione geologica che, condizionando le vie di comunicazione, limitava la possibilità di interagire e collaborare fattivamente – li ha indirizzati ad una prima ridefinizione rispetto alla percezione delle opportunità di integrazione che avevano elaborato nel progettare azioni di rafforzamento della comunità educante. Ma la conduzione delle azioni nei territori ha comportato anche un ripensamento rispetto all'identità e alla caratterizzazione socioculturale delle diverse frazioni coinvolte, complicando anche qui molto il quadro originariamente adottato dagli attori. Per numerosi aspetti i contesti di realizzazione delle azioni hanno rivelato delle specificità – in termini di proiezione socioeconomica, ruolo della famiglia e della donna, domanda effettiva di servizi e strategie prevalenti di soddisfacimento dei bisogni sociali – assai differenziate.

Si tratta di un patrimonio conoscitivo costruito e condiviso dagli attori durante lo svolgimento del progetto che rimane soprattutto come limite intorno a cui costruire una nuova consapevolezza circa le opportunità di promozione all'interno

della società locale. La narrazione dei partecipanti gravitava intorno alla considerazione che era la prima volta che in quel territorio si provava ad attivare un gruppo di soggetti e di organizzazioni così numeroso. Sebbene, infatti, l'idea base del progetto fosse riconducibile al capofila o comunque al primo nucleo ristretto di proponenti, si è poi allargata ad altri soggetti con cui, fino a quel momento, non erano maturate esperienze di collaborazione, anche come conseguenza della frammentazione che caratterizza la società locale.

7.7. Proposte e riflessioni

Un nodo importante emerso dallo studio di questo progetto è stato la necessità di costruire un linguaggio comune non solo tra i soggetti che coordinano le azioni ma anche tra la rete di partenariato, l'ente valutatore e i destinatari delle azioni. Come già sottolineato "l'oggetto" da osservare e studiare si è disvelato gradualmente nei vari momenti del percorso di monitoraggio e valutazione di impatto. Una prima identificazione è avvenuta nelle fasi prodromiche al finanziamento del progetto attraverso la definizione dei contenuti del quadrante del format predisposto dall'ente finanziatore. In fase progettuale questi concetti erano stati declinati, ad esempio, in azioni e attività che tendevano a "costruire", "consolidare", "supportare" la comunità educante o a "contrastare", "limitare il rischio", "diminuire" la povertà educativa.

Questa fase è stata necessaria per coordinare le varie azioni del progetto tra di loro, per dare coerenza e proporlo a finanziamento. A progetto avviato, però, i valutatori hanno iniziato una fase di ascolto e riflessione avvenuta attraverso la partecipazione alle riunioni, al confronto con il capofila ma anche a seguito della documentazione inviata dall'ente finanziatore con l'intenzione di identificare e chiarire il significato per gli attori sociali di ciò verso cui tutte le azioni del progetto erano volte.

In quest'ottica vi è una riflessione, ulteriore, da proporre sul posizionamento del ricercatore/valutatore sul campo. Come già detto per la valutazione di impatto è stato usato anche lo strumento del world café (Löhr, Weinhardt, Sieber, 2020; Schieffer, Isaacs, Gyllenplan, 2004) in un momento di coinvolgimento del territorio che è stato utile per restituire i dati del progetto da parte dell'ente valutatore ma anche aprire piste di riflessione e capire dopo vari mesi di chiusura dal progetto come gli attori sociali si stessero muovendo.

Questo incontro è stato considerato come un'ultima occasione formale di interazione al servizio di possibili successive iniziative di contrasto alla povertà educativa necessariamente destinate a proiettarsi oltre l'orizzonte del progetto e dell'iniziativa.

Alcuni elementi in termini di impatto li avevamo già rilevati (come, ad esempio, il contributo dato dal progetto al processo di accorpamento delle due scuole), e ha avuto rilievo il fatto che l'ente valutatore fosse presente come soggetto del partenariato fin dall'inizio proprio nell'idea di cogliere i cambiamenti nel loro evolversi e comprendere il senso dato dai soggetti ai vari passaggi. Nella valutazione di impatto, avere conoscenza del territorio, anche nella mediazione con chi abitava quei luoghi, conoscere le persone e capire come ingaggarle nella parte di rilevazione dei dati, è stato fondamentale e sicuramente ha facilitato il lavoro. Inoltre, la presenza dell'ente valutatore fin dall'inizio ha permesso di offrire altre

opportunità al progetto stesso, come ad esempio la formazione di alcuni operatori all'uso di uno strumento di ricerca.

Anche la partecipazione alle riunioni del gruppo di pilotaggio ha permesso di comprendere le dinamiche interne della rete e allo stesso tempo ha facilitato la spiegazione delle varie fasi della valutazione e ha aiutato nel coinvolgimento diretto degli operatori impegnati nelle diverse attività nei luoghi del progetto creando anche un clima di collaborazione sempre sotto la supervisione attenta e costante dei valutatori.

In sintesi, l'uso combinato di diversi strumenti di monitoraggio e valutazione usati in questo progetto ha permesso di cogliere aspetti inattesi nell'evoluzione delle azioni in relazione alle interazioni, alle scelte e alle strategie messe in campo dagli attori della rete di partenariato a partire da tre condizioni: i) la continuità in capo allo stesso soggetto delle due azioni (monitoraggio e valutazione di impatto); ii) la presenza dei valutatori sul campo in una posizione di dialogo e di confronto costante; iii) l'interesse dei soggetti del partenariato a capire come procedere e come eventualmente "aggiustare" il tiro.

8. Cosa si può apprendere dalla valutazione di impatto? Il caso del progetto *Un'opportunità educativa per essere migliori*

Sabina Licursi, Giorgio Marcello ed Emanuela Pascuzzi

8.1. Introduzione

Il bando *Adolescenza* di CiB, che finanzia il progetto presentato in questo contributo, ha sancito l'esordio operativo del Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile. La finalità perseguita è stata promuovere e stimolare la prevenzione e il contrasto dei fenomeni di dispersione e abbandono scolastici di ragazzi (11 e 17 anni). Al completamento del processo di selezione, i progetti approvati sono risultati 86 su un totale di 800 idee pervenute e di 248 proposte ammesse alla seconda fase. In Sicilia, le iniziative sostenute sono state nel complesso 7. Tra queste, il progetto dell'Ispettorato Salesiano Siculo San Paolo, intitolato *Un'opportunità educativa per essere migliori*, avviato nel luglio del 2018 e concluso nel dicembre del 2020, con uno slittamento di tre mesi rispetto alla data di chiusura prevista, a causa della pandemia da COVID-19. Del progetto, del monitoraggio delle azioni previste e della valutazione di impatto si tratta nei paragrafi seguenti. Nelle Conclusioni si individuano gli apprendimenti maturati, utili per la discussione sul fenomeno della povertà educativa, sugli interventi di contrasto e sulla loro valutazione⁷.

8.2. Il progetto nel contesto

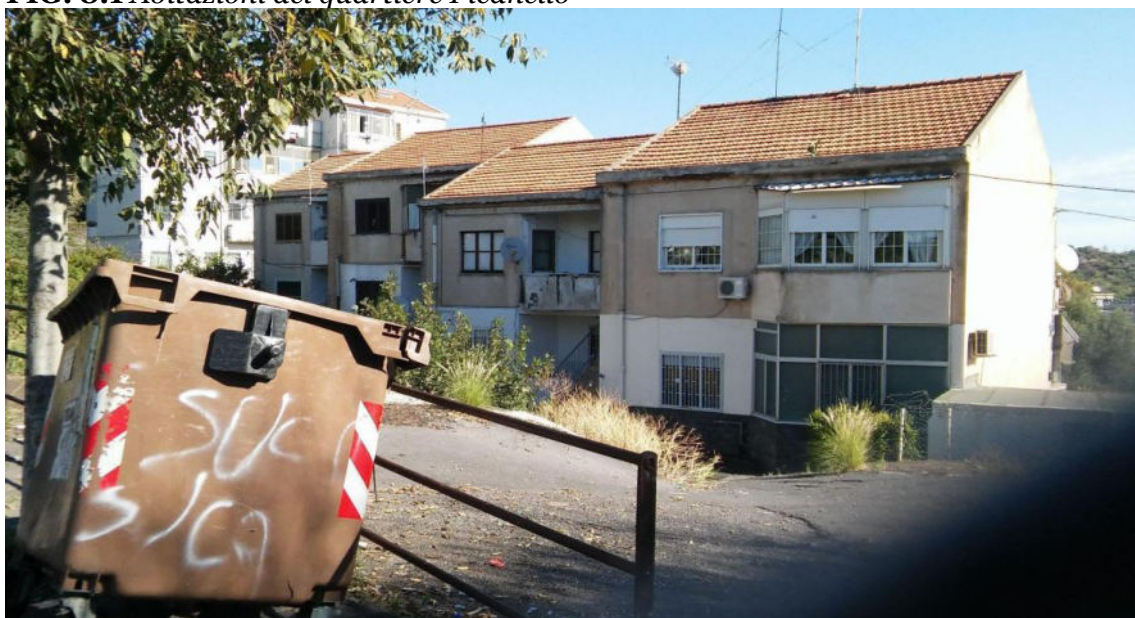
Un'opportunità per essere migliore, in coerenza con il bando, ha individuato tre finalità: *i)* rafforzare la comunità educante, con particolare riferimento alle famiglie, stimolandone la partecipazione attiva all'interno dei processi educativi e sociali dei minori, la consapevolezza dei propri stili educativi ed il "saper fare" attraverso l'attivazione delle loro risorse; *ii)* potenziare i servizi esistenti e promuovere l'attivazione di nuove azioni che rispondano ai bisogni di crescita dei minori e delle rispettive famiglie attraverso l'azione sinergica degli attori, istituzionali e non, per ridare valore all'educazione e co-costruire percorsi di responsabilizzazione; *iii)* ridurre il disagio minorile derivante dallo stato di degrado socio-cultu-

⁷ Il coinvolgimento nel progetto di chi scrive è legato alla partecipazione dell'Università della Calabria, Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, in qualità di partner incaricato del monitoraggio e della valutazione d'impatto.

rale, promuovendo una presa in carico precoce da parte dei servizi sociali territoriali. La realizzazione degli interventi si è fondata sul presupposto che la comunità educante, attraverso azioni guidate e sinergiche, possa dare risposta ai bisogni degli adolescenti a rischio dispersione scolastica e sociale attraverso la cura dello sviluppo psico-fisico, l'instaurarsi di sane relazioni tra pari e con gli adulti, l'acquisizione ed il rispetto delle norme. Tale presupposto ha determinato alcune scelte strategiche sui luoghi, le attività, i tempi e gli attori coinvolti nel progetto.

Potenziare l'azione di contrasto alla povertà educativa a Catania – la città italiana con più scuole in aree degradate (Openpolis, 2020) – ha significato non solo offrire un'esperienza scolastica più inclusiva e di qualità, ma anche migliorare le condizioni di vita nei quartieri in difficoltà. I quartieri catanesi coinvolti nel progetto sono San Cristoforo e Picanello, quartieri a rischio di marginalità sociale a causa di condizioni sfavorevoli di tipo economico, sociale e culturale. Al loro interno sono pochi gli spazi di aggregazione, se non angoli delle strade, piazzette vandalizzate, sale da biliardo e videogiochi che rappresentano spesso vivai di comportamenti antisociali (si vedano le Figure 1, 2, 3).

FIG. 8.1 *Abitazioni del quartiere Picanello*



Fonte: foto scattata in occasione delle passeggiate di quartiere.

Le prime attività di osservazione e ricerca (due focus group con gli operatori impegnati nel progetto e alcune passeggiate nei quartieri Picanello e San Cristoforo) hanno permesso di mettere a fuoco le caratteristiche degli ambienti di vita dei minori e dei nuclei familiari target, e, quindi, dei bisogni educativi più diffusi. Gli attori coinvolti nel progetto e intervistati a inizio e a fine progetto hanno descritto entrambi i quartieri come periferie abitate da famiglie numerose con problemi economici e conflittualità relazionali, dove sono in aumento la microcriminalità e la criminalità organizzata⁸. Sebbene Picanello presenti una maggiore eterogeneità da un punto di vista socioeconomico e una migliore copertura di servizi, per entrambi si parla di abbandono delle istituzioni.

⁸ Le citazioni riportate di seguito e a cui si fa qui riferimento sono estrapolate dai focus group e dalle interviste svolte per il monitoraggio e la valutazione d'impatto del progetto.

FIG. 8.2 *Una scuola partner di progetto*



Fonte: foto scattata in occasione delle passeggiate di quartiere.

FIG. 8.3 *Un edificio pubblico vandalizzato a Picanello*



Fonte: foto scattata in occasione delle passeggiate di quartiere.

«Molte famiglie hanno problemi economici, genitori separati o in carcere. Genitori che non lavorano o non vanno d'accordo. Questo influisce molto sulla vita e crescita dei ragazzi» (adolescente di Picanello).

«Molti hanno bisogno di essere ascoltati, soprattutto le madri che a 37 anni sono già nonne» (operatrice di San Cristoforo).

«San Cristoforo non ha nessun tipo di servizio, nessuno che pensi alla tutela dei minori. I servizi sociali ci hanno risposto che non hanno tempo e forza per pensare a questo» (operatrice di San Cristoforo).

«A San Cristoforo manca tutto (...). È come se lo stato si fosse dimenticato di questo luogo» (operatrice di San Cristoforo).

«Il fatto che non ci siano dei presidi fissi con professionisti che lavorano in modo costante è un problema. Vi assicuro che basta prendere la macchina e imboccare una strada di questo quartiere per rendersene conto. La situazione lì è disarmante» (operatore di San Cristoforo).

«I nostri sono ragazzi che hanno sempre bisogno di essere ascoltati, più che della lezione. Hanno bisogno di trovare qui ciò che non trovano a casa ovvero persone che hanno voglia di ascoltare, avere dei punti di riferimento, figure più stabili. Con piccole scuse i ragazzi iniziano a raccontare storie pazzesche a partire da una semplice domanda come per esempio “perché non hai dormito stanotte?”» (docente di Picanello).

Le attività progettuali sono state suddivise in scolastiche ed extrascolastiche con l'intento di attuare un sistema di “scuola aperta” al territorio, attivando azioni congiunte con i centri di aggregazione per interventi “fuori e dentro la scuola”, anche in orario extra scolastico. Il progetto è stato suddiviso in 4 tempi, seguendo la scansione scolastica (2 periodi ordinari: settembre 2018-maggio 2019 e settembre 2019-maggio 2020, esteso fino a dicembre 2020 a causa della pandemia; 2 periodi estivi: giugno-agosto 2019 e giugno-agosto 2020). La partnership, costituita da 14 enti oltre al capofila, è stata creata valorizzando soprattutto le sinergie già attive tra i Salesiani e gli altri attori. Le azioni socioeducative del progetto (6 su 11) sono state rivolte principalmente ai ragazzi e in seconda battuta alle loro famiglie (Tabella 8.1). Le attività sono state svolte presso 4 presidi, due riconducibili agli spazi dei Salesiani e due rappresentati da istituti scolastici.

TAB. 8.1. *Le attività socioeducative del progetto*

azione 1	Centri estivi per la continuità educativa (colonie marine, visite naturalistiche e culturali, gite ricreative, attività sportive e ludico-ricreative)
azione 3	Percorsi di sostegno allo studio ed approfondimento delle materie curriculari e attivazione di uno sportello psicologico.
azione 4	Educativa territoriale (unità di strada per i minori allontanatisi dai percorsi scolastici, sportello di ascolto per ragazzi e genitori, attività sportive e manifestazioni musicali).
azione 5	Formazione alla genitorialità (sostegno psicologico e laboratori per le famiglie).
azione 7	Laboratori artistici, ricreativi, teatrali, musicali.
azione 9	Orientamento alla scelta della scuola secondaria di II grado (visite presso centri di formazione, bilanci di competenze, ecc.).

Fonte: elaborazione da informazioni del progetto

8.3. Il monitoraggio e gli esiti del progetto

Il monitoraggio del progetto ha richiesto l'ideazione di strumenti ad hoc, che potessero registrare la partecipazione di minori e genitori alle diverse azioni, il coinvolgimento dei partner di progetto e dei diversi attori e/o operatori, il coordinamento delle attività. Da una valutazione complessiva delle informazioni raccolte emerge che il progetto ha raggiunto un numero elevato di destinatari: in totale 1792 minori (1048 per i presidi di San Cristoforo e 744 per i presidi di Picanello), e 119 genitori (36 a San Cristoforo e 83 a Picanello) che hanno fruito dei servizi destinati alle famiglie (azione 5). Lo svolgimento delle attività ha visto il coinvolgimento di 40 operatori a cui sono state assegnate più di un'attività (27 operatori nei presidi di San Cristoforo e 13 a Picanello), 62 volontari (48 per San Cristoforo

e 14 per Picanello) e 12 docenti. Da evidenziare è che il progetto ha attinto all'ampio bacino di educatori, animatori, catechisti impegnati nell'Opera Salesiana, con un forte senso di radicamento sociale nei territori coinvolti. La pandemia da COVID-19 non ha impattato drasticamente sulla partecipazione alle attività che, sebbene sospese per tre mesi, non hanno visto un calo consistente nella partecipazione dei minori.

TAB. 8.2. *Strumenti del monitoraggio*

<i>Tipo di strumento</i>	<i>Finalità</i>	<i>Numerosità</i>
Scheda minore in ingresso	Rilevare le condizioni socioculturali, familiare e scolastica dei minori che prendono parte alle attività di doposcuola, sport e/o laboratori nei due presidi	230 di cui 123 a San Cristoforo e 107 a Picanello
Registro presenze	Rilevare le presenze giornaliere (o ad ogni data di ciascuna attività) di minori, operatori e volontari per tutte le attività del progetto	110
Registro incontri di équipe per singole attività	Rilevare informazioni su date, contenuti e partecipanti a incontri di équipe di una stessa attività	199
Registro incontri di équipe tra referenti di diverse attività	Rilevare informazioni su date, contenuti e partecipanti a incontri di équipe di diverse attività	44
Report mensile incontri di verifica e programmazione	Registrare osservazioni su attività di doposcuola, sport e sostegno genitoriale, elaborate da operatori e volontari durante gli incontri di verifica e programmazione	26

Fonte: elaborazione da informazioni del disegno di monitoraggio.

Dall'analisi della consistente mole di informazioni e dati raccolta emerge che le attività previste nell'azione 9 (orientamento alla scelta della scuola secondaria di II grado) sono state le più partecipate, raggiungendo circa 990 ragazzi. Queste attività non hanno richiesto un impegno continuativo, hanno fornito indicazioni sul prosieguo del percorso formativo e l'elaborazione di un bilancio delle competenze di ciascun adolescente. In termini di partecipazione, seguono l'azione 7 (laboratori per sviluppare competenze sociali, relazionali, artistiche e ricreative) che ha coinvolto 644 utenti con una frequenza elevata per il laboratorio creativo e di danza; l'azione 1 (Centro estivo come continuità educativa) con 346 ragazzi; l'azione 3 (Contrasto all'abbandono scolastico per ragazzi con problemi di apprendimento e comportamento) con 328 minori intercettati che hanno fatto registrare una presenza più assidua nelle attività di doposcuola; l'azione 4 (Educativa territoriale) con 121 presenze maggiormente concentrate nell'attività di calcio; infine l'azione 5 con 119 genitori, maggiormente presenti nelle attività di supporto alla genitorialità.

Lo studio del materiale del monitoraggio ha consentito di distinguere tre livelli di valutazione del progetto.

Il primo riguarda la capacità di intercettare adolescenti in condizione di povertà educativa e nuclei familiari fragili e di offrire supporti specifici, sebbene non sempre continuativi. Dai dati delle schede minori in ingresso, compilate dagli

operatori o volontari al primo accesso alle attività di doposcuola (azione 3) o sportive (azione 4), sono emerse informazioni sul *background* familiare. Rispetto all'accesso, il 21% dei minori è stato segnalato dai servizi sociali, il 50% è stato incoraggiato alla partecipazione dalla famiglia d'origine ed il 15% dai Salesiani, il restante è arrivato attraverso altri canali. La quasi totalità dei minori convive con il proprio nucleo familiare all'interno del quale sono di frequente presenti almeno due figli minorenni. Il 96% delle famiglie è di origine italiana mentre solo il 4% è straniera (Marocco, Albania e Sri Lanka sono i principali paesi di provenienza). Una coppia genitoriale su 5 è separata ed il 7% dei padri è detenuto. I genitori intercettati hanno prevalentemente un livello di istruzione medio-basso. I dati relativi all'occupazione, invece, mettono in luce che un terzo dei padri e quasi il 60% delle madri non lavorano. Dalle schede emerge anche che il 7% dei minori frequenta la scuola in modo non regolare, mentre, l'1% non frequenta affatto. Inoltre, l'11% del totale si avvale di un insegnante di sostegno durante l'orario scolastico. Solo il 20,5% dei ragazzi svolge attività extra-progettuali, che per il 16% sono rappresentate dal catechismo.

Il secondo livello di valutazione del progetto è quello relativo all'organizzazione delle attività, alla relazione tra operatori e tra operatori e ragazzi e/o famiglie. Utilizzando soprattutto il materiale dei report delle riunioni di operatori e volontari e distinguendo tra i due presidi, sono emerse alcune osservazioni di interesse.

Nel quartiere San Cristoforo tra i principali punti di forza delle azioni progettuali è emersa l'adeguatezza degli spazi deputati allo svolgimento delle attività. Questo aspetto è risultato fondamentale soprattutto per garantire la partecipazione in sicurezza a seguito delle restrizioni imposte dalla pandemia da COVID-19. Tra i punti di debolezza, invece, sono emerse le difficoltà nel coinvolgere le scuole non incluse nel progetto ma anche i nuclei familiari. Nel rapporto con i ragazzi gli operatori hanno adottato metodologie in grado di coinvolgerli e portarli a una riflessione personale sui modelli da seguire, individuando una delle principali fragilità nella mancanza di aspettative realizzabili o legali.

«Non riescono a sognare, a pensare al loro futuro e alla loro vita all'infuori del contesto in cui vivono, le cui aspettative oscillano tra il diventare un calciatore o un boss» (operatore San Cristoforo).

Lo sport, in modo particolare il calcio, ha sicuramente rappresentato un veicolo importante attraverso il quale avvicinare molti ragazzi all'oratorio e successivamente al doposcuola. Così come è vero che il doposcuola ha costituito un'attività fondamentale per introdurre i ragazzi e le ragazze con maggiori difficoltà nei processi di socializzazione a nuovi laboratori come quelli artistici o sportivi. I gruppi tematici, inoltre, hanno rappresentato un momento di riflessione importante attraverso il quale promuovere consapevolezza e senso critico relativamente a specifiche tematiche riguardanti l'adolescenza ed in generale il contesto sociale di riferimento.

«Abbiamo creato un percorso di gruppo con domande fatte dai ragazzi per un ragazzo del quartiere che era stato in carcere minorile ma che era poi riuscito a crearsi un'alternativa. Questa cosa li aveva molto presi» (operatrice San Cristoforo).

Per quanto concerne la relazione tra operatori, l'appartenenza di alcuni di loro al quartiere ha agevolato la conoscenza del tessuto socio-culturale, tuttavia spesso sono emerse modalità educative divergenti tra operatori e questo ha creato qualche problema di coordinamento.

Nel quartiere Picanello sono state evidenziate difficoltà organizzative legate principalmente agli spazi utilizzati per le attività. Definiti spesso “disorientanti” e “poco adeguati”. Poco tempo prima dell’avvio del progetto, infatti, la sede di riferimento delle attività dei Salesiani era stata trasferita da una zona centrale del quartiere, abitata da famiglie di diversa estrazione sociale, in un’area più periferica e in cui più alta è la concentrazione del disagio sociale. Riallestire e animare i nuovi luoghi, facilitarne l’accesso a ragazzi e famiglie che da prima frequentavano le attività dei Salesiani, ha richiesto uno sforzo importante. Anche a Picanello è stata richiamata la difficoltà nel coinvolgere scuole e famiglie nelle attività di progetto. Complice la pandemia, le relazioni tra operatori sono state talvolta caratterizzate da assenza di dialogo e contatto. Il rapporto tra operatori e ragazzi è migliorato nel corso dei mesi, sebbene la diffidenza nei confronti del progetto non abbia giovato sempre alla partecipazione soprattutto all’attività di doposcuola. Dall’analisi dei report, tuttavia, emerge anche il lavoro svolto dell’équipe per cercare delle strategie alternative per far fronte a queste problematiche, come, ad esempio, accorpare l’attività di doposcuola con il laboratorio sportivo. In generale, a Picanello, nelle attività rivolte ai genitori è stata registrata una buona adesione, benché, come osservato dagli operatori, il coinvolgimento delle famiglie abbia richiesto un impegno notevole e la diffidenza dei genitori sia stata segnalata più volte come impedimento alla fruizione delle attività da parte dei figli.

Infine, un terzo livello di valutazione del progetto attiene al coinvolgimento attivo dei partner della rete. Non solo alcune realtà del privato profit e nonprofit hanno preso parte parzialmente alle azioni di progetto, ma dai report prodotti è emersa una partecipazione marginale e poco attiva anche dei due partner istituzionali: il Comune di Catania e le scuole. Rispetto al Comune si è notata l’assenza di referenti comunali alle riunioni di programmazione e coordinamento. Più di frequente, il ruolo dei servizi sociali territoriali è stato quello di segnalare ai Salesiani i potenziali destinatari dell’intervento, prassi in realtà già in uso all’avvio del progetto, frutto di un’esperienza di collaborazione consolidata nel tempo attraverso le diverse iniziative portate avanti negli oratori. Le scuole hanno adottato uno stile distaccato e non è stato sempre facile valutarne il coinvolgimento nelle attività e nel coordinamento. La documentazione prodotta dalle scuole è risultata frammentaria e non ha permesso di ricostruire puntualmente le azioni portate avanti, il numero di docenti coinvolti in ogni attività e l’instaurarsi di prassi sistematiche di programmazione integrata e di intervento. Dai registri presenze e dai report prodotti è possibile anche notare una scarsa partecipazione delle scuole e dei docenti coinvolti alle riunioni di équipe tra referenti di diverse attività.

8.4. La valutazione d’impatto

Il piano valutativo è stato basato su un approccio metodologico di tipo partecipativo, in cui le opinioni e le esperienze di *stakeholder* e beneficiari sono state utilizzate per rilevare i risultati più significativi e individuare e analizzare i cambiamenti attribuibili alle azioni del progetto. Il passaggio dal disegno di valutazione di impatto, presentato in fase di progettazione, alla realizzazione ha richiesto diversi adattamenti e si è scontrato principalmente con la difficoltà di raggiungere

gli interlocutori, non sempre disponibili o immediatamente rintracciabili a distanza di mesi-anni⁹.

Ai fini della valutazione d'impatto, sono state analizzate le trasformazioni generate dal progetto in quattro principali campi: prassi e spazi educativi, relazioni tra gli attori della partnership, impatto del progetto sulla vita degli adolescenti e sui genitori.

Con riferimento a quest'ultima dimensione – vita degli adolescenti e competenze delle figure genitoriali – si può osservare che, in generale, quanti si sono coinvolti nel progetto hanno avuto la possibilità di entrare in contatto con opportunità non fruibili nell'ordinarietà della vita di quartiere.

«pezzi di vita che vengono fuori da un contesto ghettizzante come il quartiere, per cui si fa tutto all'interno del quartiere: ci si sposa nel quartiere, si sta con quelli del quartiere...[...]. Una ragazza che si fa un'ora di strada per andare in un altro quartiere è una rivalsa [...] il progetto ha fatto emergere possibilità di scelta...» (operatrice San Cristoforo).

«I ragazzi non avevano idea di cosa fosse uno psicologo prima di incontrare Errico. [...] Questo spiega l'abbandono e l'assenza di figure» (operatore di San Cristoforo).

«In tutti i ragazzini può nascere la curiosità di andare oltre... hanno bisogno di una boccata d'aria, di tutte quelle storie positive che i bambini delle classi sociali medie o alte fanno e che a loro sono precluse da questo contesto chiuso, come se ci fossero muri. C'è bisogno di abbattere quei muri e fare spazio, esperienze fuori dal contesto, positive, di tutti i generi. Non serve solo di un tipo specifico, in modo che a loro nasca la curiosità ma anche la speranza che possa succedere qualcosa di diverso nella loro vita...se non fanno esperienza non nascerà mai in loro il desiderio, se vivono sempre in quelle quattro mura... hanno bisogno di boccate d'aria» (coordinatore di Picanello)

Per gli adolescenti letture positive emergono sia dal focus group che li ha visti partecipare sia dalle considerazioni degli educatori. Il doposcuola, in particolare, ha generato non solo un miglioramento nell'acquisizione e consolidamento di competenze didattiche, ma ha anche agito sull'autostima dei destinatari, riducendo il forte senso di insicurezza e disorientamento spesso sperimentato da ragazzi e ragazze.

«Quando facevo i compiti avevo sempre difficoltà. Poi andando al doposcuola gli operatori mi hanno fatto capire le cose che non sapevo fare e questo mi ha dato fiducia in me stesso. Poi se avevo qualche peso in testa andavo con Orazio e non pensavo più a niente» (adolescente del progetto).

«Non era semplicemente fare doposcuola ma un'esperienza che ha portato ad un grande cambiamento fino al punto di farmi sentire oggi una persona diversa, formata e consapevole di avere delle opportunità. Posso immaginare il futuro» (adolescente del progetto).

«Ho notato che andando al doposcuola ho avuto dei miglioramenti sia umanamente che scolasticamente. È stata una crescita» (adolescente del progetto).

«A me la scuola non piaceva, non mi applicavo, non mi piaceva studiare e non volevo saperne. Qui al doposcuola ho scoperto di saper fare cose che non sapevo. Mi sono sentito più sicuro di me, soprattutto per esempio in geometria. Da 6 sono arrivato a 7 e mezzo. In matematica non sapevo fare niente, qui al doposcuola mi hanno insegnato

⁹ Sono state realizzate: una intervista collettiva con il coordinatore del progetto e i coordinatori dei due presidi, sette focus group (con adolescenti, genitori, operatori/educatori, dirigenti scolastici e insegnanti) e una intervista individuale a un dirigente scolastico, non disponibile a prendere parte al focus group con gli altri dirigenti e insegnanti.

tutto. Io nelle materie teoriche ero molto insicuro su come parlare alla prof, anche se sapevo tutto. Grazie agli operatori mi sono sentito sicuro. In geografia non ero molto bravo ma poi da 6 sono passato a 8. Prima tendevo sempre a ripetere con il quaderno davanti perché guardare mi dava sicurezza. Qui ho imparato a farne a meno, ho imparato a parlare guardando in faccia le persone a partire dagli operatori» (adolescente del progetto).

Gli adolescenti coinvolti nel progetto hanno definito gli operatori degli ispiratori, al punto che alcuni hanno scelto di intraprendere il corso per animatori promosso dall'oratorio, per seguirne le orme e perché ora sentono di:

«avere delle potenzialità che prima nessuno aveva notato» (adolescente del progetto).

«La relazione con alcuni operatori era tale da farci dimenticare tutto ciò che c'era all'esterno. Quello che fa tanto sono le piccole attenzioni. Loro ti capiscono senza neanche farti parlare, i ragazzi così sentono che c'è qualcuno lì per loro. È questo che ti fa tornare. Non ci vado solo per fare i compiti ma anche per stare con gli altri. Giocare è stato il modo migliore per apprendere» (adolescente del progetto).

Per le figure genitoriali l'impatto del progetto è stato egualmente positivo, ma nel quadro di criticità già richiamato, con adesioni non altissime, solo delle madri e con molta diffidenza verso il progetto, in particolare, per quelle attività che hanno previsto il coinvolgimento della scuola. Tuttavia, tra le madri che hanno partecipato è cresciuta la consapevolezza su alcune tematiche specifiche come ad esempio quelle relative alle dinamiche familiari o alle relazioni genitore-figlio, ed è stata rafforzata l'autostima anche per l'apprendimento di nuove competenze.

«Io sono emozionata perché l'attività con la psicologa mi ha cambiato la vita. Mamme che ci riunivamo con una tazza di tè e parlavamo dei problemi della società o personali per chi se la sentiva. Ero una donna insicura che non credeva in sé stessa. Confrontarmi mi ha aiutato a crescere e oggi mi sento molto cambiata. Ho ripreso gli studi che avevo abbandonato e quest'anno mi diploma. La situazione familiare è cambiata, avevo problemi con mio marito che abbiamo risolto. Il mio matrimonio oggi va abbastanza bene e mio marito collabora nella crescita dei figli. È stata un'esperienza importante e spero di non fermarmi e continuare questa crescita in oratorio. Spero di aiutare tante donne che si trovano in difficoltà» (mamma di San Cristoforo).

«Il laboratorio di informatica mi ha dato la possibilità di imparare ad usare il computer senza mai essere giudicata e sempre motivandoci. È stato utile anche imparare come si fa la DAD perché sono catechista. Abbiamo imparato anche a mandare i cv, scaricare applicazioni. Esperienza utilissima» (mamma di Picanello).

L'impatto sui genitori delle attività realizzate in collaborazione con gli istituti scolastici ha scontato la tenuta della partecipazione, dopo un momento di iniziale interessamento.

«C'è stato un momento di condivisione con le famiglie per pubblicizzare il progetto in cui c'è stata grande condivisione. Al momento della fruizione del servizio poi poca partecipazione (ad esempio nel caso delle attività del CAF che poteva supportarli nel disbrigo oppure sportello di ascolto). (...) Se devo fare un bilancio sulla partecipazione delle famiglie dico che è stato un ulteriore tentativo vano» (docente di San Cristoforo).

Con riferimento alla dimensione d'impatto del progetto inerente alle prassi educative adottate occorre distinguere tra le scuole e i presidi dei Salesiani. Per le prime, complici alcuni fattori, come l'elevato turn over dei docenti delle scuole e i difficili rapporti tra la scuola e le famiglie, non si intravedono cambiamenti du-

raturi e dalle evidenze dei focus group la scuola nei due quartieri continua ad essere rappresentata come attore fragile e senza mezzi adeguati alla sfida educativa che i contesti locali pongono.

«La scuola somiglia ad un parcheggio per i ragazzi e basta. Anche un semplice incontro scuola – famiglia è difficile. Il concetto di istituzione è lontano. Questo è un territorio difficile e la scuola da sola non ha strumenti per produrre cambiamenti» (docente di San Cristoforo).

«La scuola non è al primo posto come interessi. Ci sono dei bisogni primari che noi non riusciamo a soddisfare perché la cultura si configura come bisogno secondario a fronte di bisogni primari irrisolti. Vi è anche una cultura anti scuola che si sposa con la malavita. Proviamo a creare rapporti di fiducia ma non sempre ci riusciamo» (docente di San Cristoforo).

Non tutto ciò che il progetto ha consentito di sperimentare è stato cancellato. In particolare, il coinvolgimento degli studenti nell'attività di abbellimento delle scuole attraverso la realizzazione di murales e graffiti ha trasmesso l'importanza di un approccio che incoraggia la partecipazione e condivisione delle scelte relative agli spazi scolastici.

«Abbiamo dipinto il corridoio della scuola. Mentre di solito i ragazzi rompono e distruggono, questo invece è rimasto. L'abbellimento della scuola con murales ha favorito cooperazione e integrazione tra ragazzi. Ha promosso un senso di appartenenza nei confronti della struttura scuola. Quando si sentono protagonisti di qualcosa la proteggono piuttosto che rovinarla» (docente di San Cristoforo).

Inoltre, la presenza di operatori/trici specializzati e figure professionali all'interno degli istituti scolastici partner di progetto ha rappresentato senza ombra di dubbio una buona prassi molto apprezzata dai docenti.

«Gli educatori hanno conquistato la fiducia di molti ragazzi, facendoli aprire. Sono riusciti a parlare cercando di capire l'origine della loro rabbia o come potevano affrontare momenti difficili. I ragazzi cercavano i momenti di ascolto con gli educatori. Oggi, in assenza di altri fondi e progetti attivi, stiamo tentando di replicare prassi con una docente interna che si sta occupando di uno sportello di ascolto, sebbene siamo consapevoli che una figura professionale esterna sarebbe meglio» (docente di San Cristoforo).

«Quella con gli educatori è stata un'esperienza molto bella perché realizzavano giochi finalizzati all'integrazione di tutto il gruppo classe, anche con i più difficili. Anche solo mettersi in cerchio era molto positivo. Oggi è rimasta l'idea di metterci in cerchio, abbiamo imparato delle buone prassi dagli educatori. Imparare giocando/imparare facendo» (docente di Picanello).

Delle prassi educative implementate nei presidi dei salesiani oggi restano in piedi diverse attività, tra le quali il doposcuola, lo sport e pochi laboratori artistico-creativi. Rispetto alla tenuta nel medio-lungo periodo delle competenze educative sviluppate con il progetto è necessaria, tuttavia, una precisazione. Per quanto riguarda il presidio dei Salesiani a Picanello, gran parte delle azioni progettuali realizzate sono rimaste in piedi grazie a un nuovo e più recente finanziamento che ha garantito, almeno in parte, la presenza di operatori specializzati e figure professionali. Invece, nel presidio di San Cristoforo si è tornati alle attività già presenti prima del progetto, portate avanti dai volontari. L'assenza di finanziamenti ha, al momento, ridotto la presenza di operatori specializzati e figure professionali, e tutto ciò potrebbe compromettere la riproduzione delle prassi educative

apprese e ridurre la capacità di coinvolgere i ragazzi a maggiore rischio di povertà educativa.

Con riferimento alle relazioni tra soggetti pubblici e privati coinvolti nel progetto e parte della costituenda comunità educante, è emerso il senso di solitudine che ciascun presidio, pubblico e privato, si trova spesso a sperimentare in territori così complessi come quelli descritti ed in cui appare a tratti quasi utopistico contrastare l'abbandono scolastico precoce. Tale solitudine spesso sembra essere percepita come il principale limite per promuovere cambiamenti sostanziali nelle condizioni di vita dei ragazzi dei due quartieri. E il progetto non ha avuto la capacità di superare questa condizione.

«Fare rete a San Cristoforo è un tasto dolente. Noi abbiamo faticato con le scuole perché sono chiuse in sé stesse, a volte la dirigente non ci voleva per strada o alcuni insegnanti consigliavano di non andare al doposcuola. Molti ragazzi non conoscono le associazioni che sono su questo territorio» (operatore San Cristoforo).

«Quando la scuola viene lasciata da sola poi è inesistente. Noi tentiamo di instillare cose nei ragazzi mai poi rientrano sempre in quel contesto familiari» (docente di San Cristoforo).

A Picanello la situazione sembra essere un po' diversa, sia per una più efficace collaborazione con i servizi sociali sia perché il finanziamento di un nuovo progetto ha permesso di continuare le attività nella scuola, rafforzando i rapporti di collaborazione.

Infine, l'impatto sugli spazi educativi del progetto è stato molto residuale: c'erano, e sono rimasti, gli oratori dei Salesiani che rivestono un ruolo molto importante poiché rappresentano gli unici possibili luoghi di aggregazione sociale per i ragazzi in età scolare, dove anche i bambini possono giocare in sicurezza, e dove le situazioni di maggiore vulnerabilità trovano accoglienza. Le scuole non hanno subito trasformazioni organizzative, ad esempio nell'attivazione del tempo pieno, che potrebbe rappresentare uno strumento particolarmente efficace per combattere la dispersione scolastica e lo sviluppo delle competenze cosiddette non cognitive, sociali ed emozionali (Openpolis/CiB, 2020).

8.5. Conclusioni. Cosa si apprende?

La valutazione delle attività del progetto e quella relativa agli impatti su alcune dimensioni chiave hanno permesso di mettere in evidenza che *Un'opportunità per essere migliori* ha rappresentato un ampliamento delle opportunità educative per i ragazzi di San Cristoforo e Picanello, ha favorito un coinvolgimento delle figure genitoriali, soprattutto delle madri, e ha messo in collegamento diversi attori del territorio impegnati a vario titolo nel campo educativo-formativo. In particolare, i Salesiani, capofila del progetto, hanno svolto un ruolo cruciale per la tenuta del progetto e la realizzazione delle azioni previste, grazie soprattutto al radicamento nei due quartieri, alla conoscenza delle problematiche più avvertite dalle famiglie che vi abitano, al coinvolgimento di molte risorse umane, tra volontari e figure professionali specialistiche.

Il progetto, tuttavia, non è riuscito a influenzare l'azione ordinaria degli attori maggiormente responsabili del benessere dei minori né si sono create le condizioni per una sostenibilità degli interventi sperimentati oltre la durata del finanziamento.

«Il tempo del progetto (...) è finito quando si stava facendo esperienza di qualcosa di nuovo» (operatore di San Cristoforo).

La stessa rete dei partner, costituita attorno ai Salesiani, non si è consolidata: tutti gli attori coinvolti sono tornati alla loro attività ordinaria, disponibili a eventuali nuove attivazioni su singole iniziative. Se, quindi, ci si interroga sulla capacità istitutiva dell'esperienza, la risposta non è particolarmente incoraggiante (Maggatti, 2005).

Cosa si apprende, quindi, dal progetto e come questa esperienza può contribuire a una meta riflessione sugli interventi di contrasto alla povertà educativa?

Innanzitutto, il bando *Adolescenza* ha fortemente orientato la scrittura del progetto e condizionato la formalizzazione della partnership. Rispetto alle attività ordinarie dei diversi partner, il bando ha incoraggiato una diversificazione e un ampliamento delle dimensioni: più attività e più eterogenee, più potenziali beneficiari, non solo minori, ma anche genitori. La costituzione della partnership, centrata sul ruolo e le capacità di fare rete dei Salesiani, ha risposto alle richieste del bando, coinvolgendo formalmente attori pubblici, del terzo settore e privati. Il ruolo del soggetto capofila è stato centrale per la definizione/scrittura del progetto, per la realizzazione delle attività e anche del monitoraggio e della valutazione, mentre è mancato o è stato debole il protagonismo degli altri enti/attori, si è dimostrata scarsa la propensione cooperativa. Non prevedendo risorse dedicate a mantenere la rete tra i partner, finito il progetto le connessioni sono state interrotte quasi tutte. La presenza di un capofila autorevole è un vantaggio per la promozione di interventi bottom up che puntano su aggregazioni funzionali di attori locali, ma sembra non essere sufficiente per garantire continuità alle collaborazioni. Maggiore sostegno, probabilmente, servirebbe per far crescere le competenze cooperative tra i partner. Non necessariamente aggiungere 'cose nuove' o 'più cose' a quelle già presenti sui territori, ma sostenere ciò che già c'è, per una crescita delle iniziative meno eterodiretta e più consapevole.

Rispetto alle attività di monitoraggio e valutazione, l'esperienza di *Un'opportunità per essere migliori* insegna che il coinvolgimento dei partner di progetto nell'utilizzo degli strumenti predisposti per la raccolta ordinata di dati e informazioni non è scontato, richiede continue mediazioni e adattamenti, anche perché questa attività viene percepita come aggiuntiva a quelle di progetto, a volte come una fatica priva di senso. Rimanendo separata dalle azioni, l'introduzione di monitoraggio e valutazione delle azioni non favorisce la contaminazione tra gli interventi pensati dal basso e la riflessione più ampia sulle azioni per il contrasto alla povertà educativa. Anche per la valutazione d'impatto, oltre alle difficoltà già evidenziate, si può sottolineare la criticità della restituzione degli esiti a due anni dalla conclusione del progetto. Il rischio è quello di avere a disposizione analisi interessanti che però non tornano sul territorio, non orientano la programmazione locale delle misure e degli interventi sociali ed educativi, ma possono essere valorizzati solo nella progettazione futura degli interventi del Fondo per il contrasto alla povertà minorile.

L'ultimo apprendimento dell'esperienza qui ricostruita è relativo al coinvolgimento di ricercatori sociali nei processi di valutazione del progetto e all'opportunità che esso rappresenta non tanto, o non solo, per la validazione di modelli valutativi, quanto per la conoscenza della povertà educativa e delle strategie messe a punto per contrastarla. Da questo punto di vista, si possono sviluppare due considerazioni. La prima è relativa alle specificità che il fenomeno può assumere a seconda dei contesti: l'osservazione ravvicinata della povertà educativa nei due

quartieri di Catania ha fatto emergere l'esistenza di subculture che ostacolano il lavoro ordinario delle scuole e una marcata debolezza delle risorse che queste ultime hanno a disposizione per costruire un dialogo con le famiglie, così come ha testato l'impossibilità del sistema di welfare locale di aggiungere all'impegno quotidiano una maggiore partecipazione del servizio comunale alle attività del progetto. Elementi che suggerirebbero un investimento di risorse proprio nell'infrastrutturazione dell'ordinario e nel potenziamento dei servizi pubblici. Anche la partecipazione frammentata del terzo settore o di privati alle attività rimarca quanto sia importante tenere sempre presente che la comunità educante non è ovunque un punto di partenza, ma va immaginata come una rete da tessere continuamente, attraverso attività intenzionalmente orientate ad attivare connessioni tra i suoi singoli nodi. La seconda considerazione è inerente alla stretta connessione che esiste tra la povertà educativa e le altre forme di povertà, esclusione, emarginazione che interessano i più piccoli e le loro famiglie. I contatti stabiliti con i genitori e le testimonianze delle madri che si sono coinvolte ne sono una prova. Le difficoltà registrate indicano che forse l'approccio olistico con i nuclei familiari potrebbe essere il punto di partenza per individuare successivamente e in modo partecipato percorsi personalizzati anche nel contrasto alla povertà educativa.

Riferimenti bibliografici

- Agostini, C. (2017). «Secondo welfare e lotta alla povertà. Un'arena di policy sempre più articolata», in F. Maino, M. Ferrera (a cura di), *Terzo Rapporto sul secondo welfare in Italia 2017*, Torino, Centro di Ricerca e Documentazione Luigi Einaudi, pp. 173-93.
- Agostini, C. (2025). *Non possiamo rinunciare al Fondo per il contrasto alla povertà educativa*, <https://www.secondowelfare.it/terzo-settore/non-possiamo-rinunciare-al-fondo-per-il-contrasto-della-poverta-educativa/>
- Arendt, H. (2009). *Le origini del totalitarismo*, Torino, Einaudi.
- Balenzano, C. (2022). «L'efficacia delle azioni di contrasto alla povertà educativa: dal mito del controfattuale alla tailoring evaluation», *Rassegna Italiana di Valutazione*, 79, 95-115.
- Balenzano, C., Moro, G., Cassibba, R. (2019). «Education and social inclusion: An evaluation of a dropout prevention intervention», *Research on Social Work Practice*, 29, (1), 69-81.
- Ballarino, G., Checchi, D. (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale: scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna, il Mulino.
- Becker, H.S (2005). «Come ho scritto "I mondi dell'arte"», *Studi culturali. Rivista quadrimestrale*, 1, pp. 155-166.
- Becker, H.S. (2007). *I trucchi del mestiere. Come fare ricerca sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Berritto, A., Gargiulo, G. (2022), «Infanzia e povertà educativa nel PNRR: le distanze tra le politiche pubbliche e la ricerca scientifica nell'implementazione di interventi sociali», *Autonomie locali e servizi sociali*, 2, 237-54.
- Bezzi, C. (2003a), «Cosa valutiamo, esattamente?», RIV, *Rassegna italiana di valutazione*, VII, 27, 49-73.
- Bezzi, C. (2003b), *Il disegno della ricerca valutativa*, Milano, FrancoAngeli
- Bezzi, C. (2010). «La partecipazione valutativa dalla retorica al metodo», RIV, *Rassegna italiana di valutazione*, 47, 119-30.
- Biagiotti, A., Tarsia T. (2022). «Costruire comunità e innovare le pratiche educative. Analisi di una esperienza che sfida la frammentazione», *Politiche Sociali/Social Policies*, 3, 519-38.
- Biagiotti, A., Tarsia, T. (2021). «Relazionalità e partecipazione nella valutazione: un caso studio», RIV, *Rassegna italiana di valutazione*, 80-81, (2/3), 147-66.
- Biesta, G. (2010). «Why 'what works' still won't work: from evidence-based education to value-Based education», *Studies in Philosophy and Education*, 29, (5), 491-503.
- Bird, K. (2013). «The intergenerational transmission of poverty: An overview». In A. Shepherd, J. Brunt, (a cura di), *Chronic Poverty. Rethinking International Development Series*, London Palgrave Macmillan, pp. 60-84.

- Borgonovi, F., Ferrara, A. (2022). «A longitudinal perspective on the effects of COVID-19 on students' resilience. The effect of the pandemic on the reading and mathematics achievement of 8th and 5th graders in Italy», *SSRN*, <https://lc.cx/j5n1Jb>
- Bourdieu, P. (2003), «Culture reproduction and social reproduction», in C. Jenks (a cura di), *Culture. Critical concepts in sociology*, New York, Routledge Press, pp. 63–99.
- Bratti, M., Checchi, D., Filippin, A. (2007). *Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE PISA 2003*, Bologna, Il Mulino.
- Bronfenbrenner, U. (1989), «Ecological systems theory», *Annals of child development*, 6, 187–249.
- Burawoy, M. (2007). «Per la sociologia pubblica», *Sociologica*, 1, 1-45.
- Calvani, A., Menichetti, L. (2015). *Come fare un progetto didattico. Gli errori da evitare*, Roma, Carocci.
- Calvó-Armengol, A., Patacchini, E., Zenou, Y. (2009). «Peer Effects and Social Networks in Education», *Review of Economic Studies*, 76, (4), 1239–67.
- Cardano, M., Gariglio, L. (2022). *Metodi qualitativi. Pratiche di ricerca in presenza a distanza e ibride*, Roma, Carocci.
- Cartwright, N., Hardie, J. (2012), *Evidence-Based Policy: A Practical Guide to Doing It Better*, New York, Oxford University Press.
- Caruso, M.G., Cerbara, L. (2020), «I dati ufficiali sulla povertà e sulla povertà educativa. Aggiornamento 2019», *IRPPS Working Papers*.
- Cau, M., Maino, G. (2021). *Manifesto e carta della comunità educante*, Trento. <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2021/09/20210820-manifesto-e-carta-della-comunita%CC%80-educante-160per240.pdf>
- Cerioli, L., Zanetti, M.A. (2018). *Bullismo e cyberbullismo. Comprenderli per combatterli*. Milano, FrancoAngeli.
- Chen, H.T. (1990). *Theory-driven evaluations*, London, New York, Sage.
- Chiodo, E. (2020). «Generare legami. Inclusione sociale ed educativa in una periferia del Mezzogiorno», *Ergonomia e Welfare*, 1, pp. 29-38.
- CiB (2024). *Progetti*, Roma, impresa sociale Con i Bambini, <https://percorsiconibambini.it/progetti/>
- CiB, (2017), *Bilancio di missione*, Roma, impresa sociale Con i Bambini,
- CiB, (2023), *Bilancio di missione 2023*, Roma, impresa sociale Con i Bambini, <https://www.bilanciodimissione.it/conibambini-2023/>
- CiB, (2024), *Valutazione d'impatto del bando prima infanzia: prime sintesi e stato dell'arte*, Roma, impresa sociale Con i Bambini, <https://www.conibambini.org/2024/10/29/valutazione-dimpatto-del-bando-prima-infanzia/>
- Colorni, E. (2017), *La scoperta del possibile: scritti politici*, Soveria Mannelli (Catanzaro), Rubbettino.
- Commissione Europea, (2011). *Tabella di marcia verso un'Europa efficiente nell'impiego delle risorse*, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni, COM/2011/0571, <https://lc.cx/1YzCYH>
- Consiglio dell'Unione Europea, (2019). *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems* (2019/C 189/02). Official Journal of the European Union, C 189, 5–14. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32019H0605%2801%29>
- Contini, D., Di Tommaso, M.L., Muratori, C., Piazzalunga, D., Schiavon, L. (2023). «A lost generation? Impact of COVID-19 on high school students' achievements», *IZA Discussion Papers*, 16008, <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/272635/1/dp16008.pdf>

- Cousins, J.B., Whitmore, E. (1998). «Framing participatory evaluation», *New Directions for Evaluation*, 80, 5–23.
- Cowen, N. (2019). «For whom does ‘what works’ work? The political economy of evidence-based education», *Educational Research and Evaluation*, <https://lc.cx/p97h7L>
- CRC, (2024), *I diritti dell’infanzia e dell’adolescenza in Italia. Rapporto 2024*, Roma, Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza, <https://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2024/12/Rapporto-crc-2024.pdf>
- Creswell, J.W., Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Los Angeles, Sage Publications.
- Da Roit ,B., Sabatinelli, S. (2005). «Il modello mediterraneo di welfare tra famiglia e mercato», *Stato e Mercato*, 2, 267-90
- Davies, R.S., Williams, D.D., Yanchar, S. (2008). «The use of randomisation in educational research and evaluation: A critical analysis of underlying assumptions», *Evaluation & Research in Education*, 21, (4), 303-17.
- De Vivo, P., Fasano, O. (2020), «Diseguaglianza sociale e povertà educativa: un modello di intervento», *Welfare e Ergonomia*, 1, 81-90.
- Donati, P. (2012). *La famiglia in Italia. Sfide sociali e innovazioni nei servizi. Aspetti demografici, sociali e legislativi*. Roma, Carocci.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., Robinson, C. (2010). «Research with children: Methodological issues and innovative techniques», *Journal of early childhood research*, 8, (2), 175-92.
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K., McDonough, K. (2018). «Rethinking connections between research and practice in education: a conceptual framework», *Educational Researcher*, 47(4), 235–45.
- Fiore ,B., Torelli, C. (2022). «Le azioni di contrasto alla povertà educativa. Elementi legislativi, storici e di mappatura degli interventi realizzati nel contesto nazionale, con specifica attenzione al contributo degli Uffici Regionali e delle Regioni», *Politiche Sociali/Social Policies*, 3, 425-43.
- Folgheraiter, F. (2007). *La logica sociale dell’aiuto. Fondamenti per una teoria relazionale del welfare*, Trento, Erickson.
- Fondazione Emanuela Zancan, (2014). *Welfare generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare. La lotta alla povertà. Rapporto 2014*, Bologna, Il Mulino.
- Formella, Z., Ricci, A., Maggi, M. (2023). *La gestione della classe e degli alunni difficili: Strategie e strumenti di intervento per gruppi e singoli in ambito scolastico*, Milano, FrancoAngeli.
- Formenti, L. (2009). «In prima persona: pedagogia compositiva per futuri insegnanti», *Quaderni di didattica della scrittura*, 6, (2), 71-0.
- Fraser, N. (2017). «Crisis of care? On the social-reproductive contradictions of contemporary capitalism», in T. Bhattacharya (a cura di), *Social reproduction theory. Remapping Class, Recentering Oppression*, London, Pluto Press, pp. 21-36
- Fredriksson, A., Oliveira, G.M.D. (2019). «Impact evaluation using Difference-in-Differences», *RAUSP Management Journal*, 54, 519-32.
- Galligani, I. (2024). *La comunità educante come percorso di infrastrutturazione sociale*, Milano, FrancoAngeli.
- Garmezy, N. (1983). «Stressors of childhood», in N. Garmezy, M. Rutter (a cura di), *Stress. Coping, and development in children*, Baltimore MD, Johns Hopkins University Press. pp. 43–84.
- Gelman, A., Imbens, G. (2019). «Why high-order polynomials should not be used in regression discontinuity designs», *Journal of Business & Economic Statistics*, 37, (3), 447-56.

- Gherardi, S., Bruni, A. (2007), *Studiare le pratiche lavorative*, Roma, Carocci.
- Giancola, O., Salmieri, L. (2020). *Sociologia delle disuguaglianze. Teorie, metodi, ambiti*, Roma, Carocci.
- Giancola, O., Salmieri, L. (2023a). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*, Roma, Carocci.
- Giancola, O., Salmieri, L. (2023b). «La diffusione della povertà educativa in Italia», in L. Salmieri (a cura di), *Povertà educativa, servizi sociali e Terzo settore*, Roma, Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà, pp. 31-57, <https://lc.cx/wVjNmu>
- Giancola, O., Salmieri, L. (2024). *Disuguaglianze educative e scelte scolastiche. Teorie, processi e contesti*, Milano, FrancoAngeli.
- Goodman-Bacon, A. (2018). «Difference-in-differences with variation in treatment timing», Working Paper, 25018
- Goodman-Bacon, A., Marcus, J. (2020). «Using difference-in-differences to identify causal effects of COVID-19 policies», *Survey research methods*, 14, (2), 153-8.
- Gopalan, M., Rosinger, K., Ahn, J.B. (2020). «Use of quasi-experimental research designs in education research: Growth, promise, and challenges», *Review of Research in Education*, 44, (1), 218-43.
- Gorard, S., See, B.H., Siddiqui, N. (2020). «What is the evidence on the best way to get evidence into use in education?», *Review of Education*, 8, (2), 570-610.
- Greer, A. M., Amlani, A., Pauly, B., Burmeister, C., Buxton, J. A., (2018). «Participant, peer and PEEP: considerations and strategies for involving people who have used illicit substances as assistants and advisors in research», *BMC Public Health*, 18, (834), 1-11.
- Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*, New York-London, Sage Publications.
- Hammersley, M. (2016). *Il mito dell'evidence based. Per un uso critico della ricerca sociale applicata*, Milano, Raffaello Cortina.
- Hirschman, A.O. (1967). *Development projects observed*, Washington, Brookings Institution.
- Hirschman, A.O. (1965). «Obstacles to development. A classification and a quasi-vanishing act», *Economic Development and Cultural Change*, 13, (4), 385-93.
- Hirschman, A.O. (1971). *A Bias for Hope*, New Haven CT, Yale University Press.
- Hirschman, A.O. (1981). *Essays in Trespassing, Economics to Politics and beyond*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ISTAT, (2020). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*, Statistiche today, 6 aprile, Roma, Istituto Nazionale di Statistica, <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ra-gazzi.pdf>
- ISTAT, (2021). *Livelli di istruzione e partecipazione alla formazione*, , Statistiche report, 8 ottobre, Roma, Istituto Nazionale di Statistica, <https://www.istat.it/it/files/2021/10/REPORT-LIVELLI-DI-ISTRUZIONE-2020.pdf>
- ISTAT, (2024). *La povertà in Italia - Anno 2023, Stabile la povertà assoluta*, comunicato stampa 17 ottobre, Roma, Istituto Nazionale di statistica, https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/10/REPORT_POVERTA_2023.pdf
- Jäger, K. Schmidt, M. Conzelmann, A. Roebers, C.M. (2014). «Cognitive and physiological effects of an acute physical activity intervention in elementary school children», *Frontiers in Psychology*, 5, 1473.

- Jencks, C., Mayer, S. (1990). «The social consequences of growing up in a poor neighborhood», in L. E. Lynn, M. F. H. McGeary (a cura di), *Inner-city poverty in the United States*, Washington, DC, National Academy Press, pp. 111–86.
- Joseph Rowntree Foundation, (2007). *Education and Poverty. A Critical Review of Theory, Policy and Practice*, York (UK).
- Kelchen, R., Rosinger, K.O., Ortagus, J.C. (2019). «How to create and use state-level policy data sets in education research», *AERA Open*, 5, (3), 5, 1-14.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*, Berkley, University of California Press.
- Lave, J., Wenger, E. (2007), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva*, Trento, Erickson.
- Lemons, C.J., Fuchs, D., Gilbert, J.K., Fuchs, L. S. (2014). «Evidence-based practices in a changing world: Reconsidering the counterfactual in education research», *Educational Researcher*, 43, (5), 242–52.
- Licursi, S., Chimenti, S. (2020). «Il contrasto della povertà educativa nel progetto L'appetito vien studiando: i primi esiti della valutazione di impatto», *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 78, 79-96.
- Lingard, B. (2013). «The Impact of research on education policy in an era of evidence-based policy», *Critical Studies in Education*, 54, (2), 113–31.
- Lister, R. (2021). *Poverty* (2nd edition), Polity Press.
- Lo Presti, V. (2020), *L'uso dei Positive Thinking nella ricerca valutativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Löhr, K., Weinhardt, M., Sieber, S. (2020). «The “World Café” as a Participatory Method for Collecting Qualitative Data», *International Journal of Qualitative Methods*, 19.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D., Becker, B. (2000). «The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work», *Child Development*, 71, 3). 543–62.
- Maccarini, A.M. (2014). «Che cosa significa “personalizzare” l'educazione? La bildung globale emergente tra flourishing e enhancement», *Spazio Filosofico*, 1, 51-60.
- Magatti, M. (2005). *Il potere istituzionale della società civile*, Laterza, Roma-Bari.
- Marshall, N.L., McCartney, K., Weinraub, M. (2004). «Type of childcare and children's development at 54 months», *Early Childhood Research Quarterly*, 19, (1), 88-105.
- Martini, A., Sisti, M. (2009). *Valutare il successo delle politiche pubbliche*. Bologna, Il Mulino.
- Martire, F., Parra Saiani, P., Cataldi, S. (2023). *La ricerca sociale e le sue pratiche*, Roma, Carocci.
- McCoy, D.C., Yoshikawa, H., Ziol-Guest, K.M., Duncan, G.J., Schindler, H.S., Magnuson, K., Yang, R., Koepp, A., Shonkoff, J.P. (2017). «Impacts of early childhood education on medium- and long-term educational outcomes», *Educational Researcher*, 46, (8), 474-87.
- McKnight, L., Morgan, A. (2019). «The problem with using scientific evidence in education», *EduResearch Matters*, <https://www.aare.edu.au/blog/?p=3874>
- McLaughlin, H., Watts, C., Beard, M. (2000). «Just because it's happening doesn't mean it's working: using action research to improve practice in middle schools», *Phi Delta Kappan*, 82, (4), 284–90.
- Merton, R.K., Barber, E.G. (2002). *Viaggi e avventure della derendipity*, Bologna, Il Mulino.
- MIUR, (2019). *Rapporto nazionale sulle politiche per l'inclusione scolastica*. Roma, Ministero dell'Istruzione e della Ricerca.
- Mornioli, A., Palmieri, A. (2020). «Ribaltamenti: contro l'abbandono scolastico e la povertà educativa», *il Mulino, Rivista trimestrale di cultura e di politica*, 1, 73-83.

- Moro, G. (2005). *La valutazione delle politiche pubbliche*. Roma, Carocci.
- Moro, G., Balenzano, C. (2010). «Esche per l'integrazione»: i centri di ascolto per le famiglie della città di Bari», *Autonomie locali e servizi sociali*, 33, (1), 25-44.
- Nanni, W., Pellegrino, V. (2018). «La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni», in CARITAS (a cura di), *Povertà in attesa. Rapporto 2018 su povertà e politiche di contrasto in Italia*, Roma, CARITAS, pp. 91-184.
- Natoli, G., Turchini, A. (2018). «Le policy per il contrasto della povertà minorile ed educativa», in *Quaderni di economia sociale*, n. 1, pp. 33-37. <https://www.sr-m.it/it/catalog/product/124645/quaderni-di-economia-sociale-12018.htm>
- Nies, H., Berman, P. (2004). *Integrating services for older people: a resource book for managers*, Dublino, EHAM (European Health Management Association).
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità*, Bologna, il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Bologna, Il Mulino.
- OCSE, (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. OECD Publishing.
- OCSE, (2006). *Starting strong II: Early Childhood Education and Care*. Parigi, OECD Publishing.
- OCSE, (2002). *Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management*, Parigi, OECD Publishing. [https://one.oecd.org/document/DCD/DAC/EV\(2002\)2/en/pdf](https://one.oecd.org/document/DCD/DAC/EV(2002)2/en/pdf)
- Olagnero, M., Meo, A., Corcoran, M.P. (2005). «Social support networks in impoverished european neighbourhoods: Case studies from Italy and Ireland», *European Societies*, 7, (1), 53-79.
- Oliva, G. (2003). *Il teatro nella scuola*. Milano, LED.
- Openpolis/CiB (2020). *Le scuole in aree urbane degradate e l'abbandono scolastico*, Minireport n. 61, 18 febbraio. <https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2020/02/scuole-in-aree-degradate.pdf>
- Paba, G. (2002). *Cittadinanza attiva. Il coinvolgimento degli abitanti nella costruzione della città*, Firenze, Alinea Editrice.
- Palmentieri, S. (2016). «Innovazione e ridisegno degli spazi urbani: dai 'vuoti' ai poli di sviluppo. L'Area Est di Napoli», in S. De Falco (a cura di), *Innovazione, competitività e sviluppo nei territori dell'Unione Europea*, Roma, Edicampus, pp. 109-22.
- Palmonari, A. (2011). *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.
- Palumbo, M. (2010), «La partecipazione che cambia la valutazione (e forse anche i valutatori?)», *Rivista trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, 4, pp. 29-44.
- Patton, M.Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4th edition), London, Sage.
- Patton, M.Q. (2011), *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts To Enhance Innovation and Use*, New York, Guilford Press.
- Pawson, R., Tilley, N. (1997), *Realistic Evaluation*, London, Sage.
- Peeters, J., Vandekerckhove, A. (2015). «A meeting place for policy-makers and researchers: the Transatlantic Forum on Inclusive Early Years», *International Journal of Early Years Education*, 23, (3), 329-37.
- Perrini, P. Vurro, C. (2013). *La valutazione degli impatti sociali. Approcci e strumenti applicativi*. Milano, Egea.
- Petrillo, A. (2018). *La periferia nuova. Disuguaglianza, spazi, città*, Milano, FrancoAngeli.
- Piga, M.L., Pisu, D. (2022). «Nascere (o non nascere) nelle aree interne della Sardegna. Per una regolazione del delicato equilibrio tra work life balance, denatalità e povertà educativa minorile», *Politiche Sociali/Social Policies*, 9, (3), 445-62.

- Pignalberi, C. (2022). «La povertà plurale come nuova forma di emarginazione per le famiglie: investire nel territorio come comunità educante nella direzione della sostenibilità», *Formazione & insegnamento, Co-appartenenza, coevoluzione ed educazione all'ecosistema*, 1, 39-52.
- Polanyi, M. (2018), *La conoscenza inespresa*, Bologna, Il Mulino.
- Pratesi, M. (2022). «Povertà educativa: perché e come misurarla anche a livello territoriale. Alcune analisi e proposte», *Politiche Sociali/Social Policies*, 9(3), pp. 373-398.
- Raudenbush, S.W., Schwartz, D. (2020). «Randomized experiments in education, with implications for multilevel causal inference», *Annual review of statistics and its application*, 7, (1), 177-208.
- Reed, M.S., Ferré, M., Martin-Ortega, J., Blanche, R., Lawford-Rolfe, R., Dallimer, M., Holden, J. (2021). «Evaluating impact from research: A methodological framework», *Research Policy*, 50, (4), 104-47.
- Righetti, G. (2020). «Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile: una prospettiva "politica"», Vita.it, 14 dicembre, <https://www.vita.it/fondo-per-il-contrasto-della-poverta-educativa-minorile-una-prospettiva-politica/>
- Riva, P. (2025), *Il futuro del Fondo per la povertà educativa*, <https://www.secondowelfare.it/povert-e-inclusione/il-futuro-del-fondo-per-la-poverta-educativa/>
- Robson, C. (2017). *Small-scale evaluation: Principles and practice*, London, Sage.
- Rogers, P.J. (2008). «Using Programme Theory to Evaluate Complicated and Complex Aspects of Interventions», *Evaluation*, 14, (1), 29-48.
- Rosiello, A., Marucci, M. (2021). «Early Childhood Education and Care in Italy. Investments and effects of the 0-6 years education system», *INAPP Working Paper*, 69.
- Rossi, P.H., Freeman, H., Lipsey, M.W. (1999). *Tailoring Evaluation, Evaluation a Systematic Approach*, London, Sage.
- Rossi, P.H., Lipsey, M.W., Freeman, H.E. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7th edition). London, Sage.
- Salmieri, L. (2023). «Povertà educativa, servizi sociali e Terzo settore: un'analisi delle prospettive di intervento», in L. Salmieri (a cura di), *Povertà educativa, servizi sociali e Terzo settore*, Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà, Roma, pp. 9-19.
- Salvati, A. (2012), «Scelte scolastiche e famiglie», in L. Carrera, L. Palmisano, D. Petrosino, A. Salvati, N. Schingaro, F. Simonetti (a cura di), *Destini segnati? Segregazione territoriale, scelte e percorsi scolastici in tre quartieri di Bari*, Bari, Progedit, pp. 87-111.
- Salvati, A. (2020), «Povertà educativa e scelte scolastiche: una ricerca nelle scuole di Bari», *Welfare e Ergonomia*, 1, 59-70.
- Salvati, A., Scardigno, F. (2021), «Recognize professional competences of migrants: from piloting to third mission services of "A. Moro" Bari University», in H. Gülerce, E. Girasella e M. Skoufi, (a cura di), *Migration, Social Entrepreneurship and Social Inclusion*, Napoli, Editoriale Scientifica, pp. 219-36.
- Saraceno, C., Benassi, D., Morlicchio, E. (2020). *Poverty in Italy. Features and drivers in a European Perspective*, Bristol, Policy Press.
- Save the Children, (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma, Save the Children Italia Onlus, <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/publicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>
- Save the Children, (2015). *Illuminiamo il futuro 2030*, Roma, Save the Children Italia Onlus.
- Save the Children, (2016). *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*, Roma, Save the Children Italia Onlus.

- Schildkamp, K. (2019). «Data-based decision-making for school improvement: research insights and gaps», *Educational Research*, 61, (3), 257–73.
- Schnepf, S., Volante, L., Klinger, D.A., Giancola, O., Salmieri, L. (2024). *The Pandemic, Socioeconomic Disadvantage and Learning Outcomes: Cross-National Impact Analyses of Education Policy Reforms*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/13381883-ec31-11ee-8e14-01aa75ed71a1/language-en>
- Sclavi, M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Bruno Mondadori.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th edition), London, Sage.
- Scriven, M. (1967). «The methodology of evaluation», in R.W. Tyler, R.M. Gagné, M. Scriven (a cura di), *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. 1), Chicago. IL, Rand McNally, pp. 39-83.
- Secchi, B. (1993), «Un'urbanistica di spazi aperti», *Casabella*, 597-598, 5-9.
- See, B. H., Gorard, S., Siddiqui, N. (2016). «Can teachers use research evidence in practice? A pilot study of the use of feedback to enhance learning», *Educational Research*, 58, (1), 56–72.
- Sen, A.K. (2010). *La disuguaglianza*, Bologna, Il Mulino.
- Sen, A.K. (2011), *La libertà individuale come impegno sociale*, Roma-Bari, Laterza.
- Shadish, W.R., Cook, T.D., Campbell, D.T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*, Boston, New York, Houghton Mifflin.
- Singer, C.D.R.B. (2001). *Emotion. social relationships and health*, Oxford, Oxford University Press.
- Siza, R. (2020). «Ricostruiamo l'Italia. Un nuovo impegno per il contrasto della povertà educativa», *Welforum.it*, 6 maggio, <https://welforum.it/ricostruiamo-litalia-un-nuovo-impegno-per-il-contrasto-della-poverta-educativa/>
- Slavin, R., Smith, D. (2009). «The relationship between sample sizes and effect sizes in systematic reviews in education», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31, (4), 500–6.
- Stame, N. (2007). *Classici della valutazione*, Milano, FrancoAngeli.
- Stame, N. (2020), «Valutazione d'impatto sociale. Committenti, ETS e valutatori», *Impresa Sociale*, 4, 54-60.
- Stame, N. (2016), *Valutazione pluralista*, Milano, FrancoAngeli.
- Stern, E., (2015), *La valutazione d'impatto. Una guida per committenti e manager preparata per Bond*, Milano, FrancoAngeli.
- Stern, E., Stame, N., Mayne, J., Forss, K., Davies, R., Befani, B. (2012), «Broadening the range of designs and methods for impact evaluation», *DFID Working Paper*, 38.
- Strambler, M., McKown, C. (2013). «Promoting student engagement through evidence-based action research with teachers», *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 23, (2), 87–114.
- Stuart, E.A. (2010). «Matching methods for causal inference: A review and a look forward» *Statistical Science*, 25, (1), 1–21.
- Tendler, J. (1992), *Progetti ed effetti*, Napoli, Liguori.
- Tendler, J. (1993), *New Lessons from Old Projects, the working of rural Development in Northeast Brazil*, Washington DC, The World Bank, <https://media.entopanelab.it/storage/achii/media/judith-tendler/1990-1999/NLOP-complete.pdf>
- Teti, V. (2004), *Il senso dei luoghi: memoria e storia dei paesi abbandonati*, Roma, Donzelli.

- Teti, V. (2018), «Riabitare i paesi. Un “manifesto” per i borghi in abbandono e in via di spopolamento», *Corriere della Calabria*, 30 settembre.
- Thomas, I., Mackie, R., Sheldrick, C., Hyde, J., Leslie, L. (2015). «Exploring the integration of systems and social sciences to study evidence use among child welfare policy-makers», *Child Welfare*, 94, (3), 33-58.
- Tipton, E. (2014). «How generalizable is your experiment? An index for comparing experimental samples and populations», *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 39, (6), 478–501.
- Tobia, V., Marzocchi, C.M. (2015). *QBS 8-13. Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*, Milano, Erickson.
- Tomei, G. (2010), Valutazione, cittadinanza, partecipazione. Le ragioni di un numero monografico, *Rivista trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, 1, pp. 5-10.
- Tomei, G., Galligani, I. (2020). «La comunità educante. Riflessioni su un modello di rete locale per il contrasto alla povertà educativa», in G. Tomei (a cura di), *Le reti della conoscenza nella società globale. Possibilità, esperienze e valore della mobilità cognitiva*, Roma, Carocci, pp. 241-70.
- Tomei, G., Scardigno, F. (2022). «Interventi di contrasto della povertà educativa minore. Opportunità strategica o retorico passepartout?», *Politiche Sociali*, 3, 359-72.
- UNESCO, (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning objectives*, Parigi, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>
- Van Huizen, T., Plantenga, J. (2018). «Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments», *Economics of Education Review*, 66, 206-22.
- Weiss, C.H. (1998). «Have we learned anything new about the use of evaluation?», *The American Journal of Evaluation*, 19, (1), 21-33.
- Weiss, C. (1998). *Evaluation: Methods for Studying Programs and Policies*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Weiss, C. H. (1997). Theory-based evaluation: Past, present, and future. *New Directions for Evaluation*, (76), 41–55.
- Weiss, C. H. (1995). «Nothing as Practical as Good Theory: Exploring Theory-Based Evaluation for Comprehensive Community Based Initiatives for Children and Families», in J. P. Connell, A. C. Kubisch, L.B. Schorr e C. H. Weiss (a cura di), *New Approaches to Evaluating Community Initiatives, vol. 1, Concepts, Methods and Contexts*. Washington, DC, Aspen Institute, pp. 65-92.
- White, H. (2009). «Theory-based impact evaluation: Principles and practice», *Journal of Development Effectiveness*, 1, (3), 271-84.
- White, H. (2010). «A contribution to current debates in impact evaluation», *Evaluation*, 16, (2), 153–64.
- Wilson-Grau, R., Britt, H. (2012). *Outcome harvesting*, Cairo, Ford Foundation.
- Wing, C., Simon, K., Bello-Gomez, R.A. (2018). «Designing Difference in Difference Studies: Best Practices for Public Health Policy Research», *Annual Review of Public Health*, 39, 453-69.

Notizie sugli autori

Caterina Balenzano è professoressa associata di Sociologia generale presso il Dipartimento di Scienze politiche dell'Università degli studi di Bari Aldo Moro, ove coordina il Centro Interdipartimentale di Formazione e Ricerca per Accoglienza e la Tutela di Minori e Famiglie. La sua attività scientifica si focalizza sulla valutazione delle politiche sociali, con una particolare attenzione ai programmi rivolti a minori e famiglie vulnerabili. È stata coinvolta in numerosi piani di valutazione di progetti di contrasto alla povertà educativa finanziati da Con i Bambini. Tra le sue pubblicazioni sul tema: «L'efficacia delle azioni di contrasto alla povertà educativa: dal mito del controfattuale alla tailoring evaluation», *RIV. Rassegna italiana di Valutazione*, 79, (1), 2021 e (con G. Moro e R. Cassibba) «Education and Social Inclusion: An Evaluation of a Dropout Prevention Intervention», *Research on Social Work Practice*, 29, (1), 2019.

Andrea Biagiotti è professore associato di Sociologia economica presso il Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche, pedagogiche e studi culturali dell'Università di Messina dove insegna Sociologia economica e dello sviluppo territoriale e Lavoro e organizzazione nelle attività creative. I suoi interessi di ricerca riguardano le attività basate sulla conoscenza e il loro radicamento nei contesti territoriali e organizzativi. Recentemente si è occupato di politiche per l'innovazione e il contrasto alla povertà educativa e di *gender gap* nell'università. Tra le sue pubblicazioni: (con L. E. Azzolina e C. Guarascio), «Does the Equal Opportunities Committee make democracy work (better) in academia?», *Studi organizzativi*, 2, 2023.

Matteo Bonanni è dottorando in Sociologia e ricerca sociale applicata presso il Dipartimento di Scienze sociali ed economiche di Sapienza, Università di Roma. Si occupa di giovani, generazioni, *education* e disuguaglianze, con attenzione particolare alla operazionalizzazione del concetto di generazione, allo studio dei sistemi educativi e delle performance ai test non predette dallo status socioeconomico. Tra le sue recenti pubblicazioni: (con I. Moreschini), «Deviant Cases from Expected Performance: The Role of Expectations Beyond Socio- Economic and Cultural Status», *Italian Journal of Sociology of Education*, 16, (3), 2024.

Luca Di Censi, PhD, sociologo, attualmente ricopre la posizione di Scientific Advisor presso Human Foundation Do & Think tank per l'innovazione sociale e collabora con le attività didattiche e di ricerca del Dipartimento di Comunicazione e ricerca sociale di Sapienza, Università di Roma. Ha partecipato attivamente a

numerose ricerche, focalizzandosi sulla valutazione dell'impatto sociale, il welfare, le dipendenze e le povertà urbane emergenti.

Orazio Giancola sociologo, è professore associato presso il Dipartimento di Scienze sociali ed economiche di Sapienza, Università di Roma. Si occupa di disuguaglianze educative e sociali, di analisi delle politiche scolastiche e universitarie, di metodi e tecniche della ricerca sociale. Ha pubblicato (con L. Benadusi) *Equità e merito nella scuola*, Franco Angeli, 2022 e (con L. Salmieri) *Disuguaglianze educative e scelte scolastiche*, Franco Angeli, 2024.

Sabina Licursi è professoressa associata di Sociologia presso l'Università della Calabria, dove insegna Sociologia e ricerca sociale e Politiche sociali ed educative. Si occupa di povertà e povertà educativa, *homelessness*, solidarietà, giovani e aree interne. Tra le sue ultime pubblicazioni: (con D. Cersosimo), *Lento pede. Vivere nell'Italia estrema*, Donzelli, 2023 e (con E. Pascuzzi), *Prendere Parte. Adolescenti e vita pubblica*, Donzelli, 2024.

Veronica Lo Presti è professoressa associata di Sociologia presso il Dipartimento di Comunicazione e ricerca sociale, Sapienza, Università di Roma, dove insegna Progettazione e valutazione per l'innovazione sociale, Laboratorio di Evaluative research e Monitoraggio e valutazione delle iniziative di cooperazione allo sviluppo. Si occupa di approcci e metodi per la ricerca valutativa, sviluppo locale e impatto sociale, competenze digitali, didattica innovativa e cittadinanza attiva dei giovani. Tra le sue ultime pubblicazioni: (con M. Dentale), *La valutazione d'impatto sociale della didattica digitale dopo il Covid-19*, FrancoAngeli, 2025.

Rosaria Lumino è professoressa associata di Sociologia presso l'Università degli studi di Napoli, dove insegna Metodologia della ricerca sociale e Approcci alla valutazione di impatto. Si occupa di valutazione di impatto sociale, povertà e povertà educativa, sistemi di welfare. Tra le sue pubblicazioni più recenti: «I mille volti della valutazione: pratiche di uso e usabilità», in G. Punziano, MV. Cicellin e E. Zito (a cura di), *Sfide aperte per il terzo settore*, FrancoAngeli, 2023.

Giorgio Marcello è ricercatore di Sociologia presso l'Università della Calabria. Si occupa di temi legati alla povertà, ai sistemi di welfare, alle organizzazioni solidaristiche. Di recente, ha pubblicato: «Volontariato e Mezzogiorno», in G. Memo (a cura di), *Il Terzo Settore nel Mezzogiorno*, Rubbettino, 2023. È tra gli autori di *Dentro il welfare che cambia. 50 anni di Caritas a servizio dei poveri e della Chiesa*, Edizioni Palombi, 2023.

Giuseppe Moro è professore ordinario di Sociologia generale presso il Dipartimento di Scienze politiche dell'Università degli studi di Bari Aldo Moro, dove insegna Sociologia generale e valutazione delle politiche pubbliche. La sua attività di ricerca si focalizza sull'analisi delle politiche sociali e sulla valutazione delle

politiche pubbliche. È stato responsabile scientifico di numerosi piani di valutazione di progetti di contrasto alla povertà educativa finanziati da Con i Bambini. Tra le sue pubblicazioni: (con G. Bertin e M. Ellison), *The European Social Model and an Economy of Well-Being. Repairing the Social Fabric of European Societies*, Edward Elgar, 2021.

Susanna Papagno è dottoranda in Scienze politiche e sociali per la sicurezza e lo sviluppo presso il Dipartimento di Scienze politiche dell'Università degli studi di Bari Aldo Moro. I suoi interessi di ricerca si concentrano sulla devianza in età adolescenziale, sulla povertà educativa, sulle disuguaglianze sociali, con particolare attenzione alla metodologia della ricerca sociale e alla valutazione d'impatto. Recentemente ha condotto un'analisi sul funzionamento degli spazi neutri nella Regione Puglia, indagandone le criticità organizzative e le potenzialità di sviluppo.

Giuliana Parente, PhD, è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze sociali e politiche dell'Università degli studi di Milano. I suoi temi di ricerca riguardano le disuguaglianze educative, la condizione giovanile, teorie e prassi della ricerca valutativa e indagini survey. In qualità di consulente, ha collaborato con organizzazioni quali Human Foundation, IRS, AIDOS ed ECOLE, occupandosi di progetti di valutazione, formazione e rafforzamento delle capacità.

Emanuela Pascuzzi è ricercatrice di Sociologia presso l'Università della Calabria, dove insegna Sociologia dell'infanzia e Sociologia generale. È delegata di ateneo per la missione sociale. I suoi temi di ricerca riguardano l'infanzia e l'adolescenza, le vulnerabilità sociali, le politiche e gli interventi di welfare sociale ed educativo, i processi partecipativi. Tra le sue pubblicazioni più recenti: (con S. Licursi), *Prendere Parte. Adolescenti e vita pubblica*, Donzelli, 2024 e «La scuola dei pochi», in D. Cersosimo e S. Licursi (a cura di), *Lento pede. Vivere nell'Italia estrema*, Donzelli, 2023.

Luca Salmieri, PhD, è professore associato presso il Dipartimento di Scienze sociali ed economiche di Sapienza, Università di Roma dove insegna Sociologia della cultura e Sociologia della famiglia nei corsi di laurea in Sociologia e in Scienze e tecniche del servizio sociale. I suoi interessi di ricerca riguardano la povertà educativa, le disuguaglianze sociali, i sistemi di istruzione e gli studi culturali. Tra le sue pubblicazioni più recenti: (con O. Giancola), *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*, Carocci, 2023.

Armida Salvati è professoressa associata di Sociologia generale presso l'Università degli studi di Bari Aldo Moro, dove insegna Politica sociale e metodologia della ricerca sociale. I suoi principali interessi di ricerca includono il contrasto alla povertà, la povertà educativa, il terzo settore e al suo ruolo nel sistema di welfare. Tra le sue pubblicazioni più recenti, il volume (con L. Gui) *Sfide del welfare. Sostenibilità, progettazione, innovazione*, FrancoAngeli, 2024 e (con

M.F. Grassi, E. Carletti e V. Quarto) «A patto che tu diventi autonomo: significati di *empowerment* per stakeholder e beneficiari di una misura di contrasto alla povertà con condizionalità di attivazione lavorativa», *RIV. Rassegna Italiana di Valutazione*, 91, 2025.

Tiziana Tarsia è professoressa associata di Sociologia generale presso il Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche, pedagogiche e studi culturali dell'Università di Messina dove insegna Strumenti e metodi della ricerca sociale, Metodologia e tecniche della ricerca sociale in ambito socio-educativo e Ricerca sociale in contesti formativi e socioeducativi. I suoi ambiti di ricerca riguardano il lavoro sociale con le persone migranti e con chi vive in situazioni di fragilità, la sperimentazione di strumenti e tecniche di ricerca partecipativa, la produzione della conoscenza. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Praticare la ricerca collaborativa. La produzione di conoscenza nel lavoro sociale*, Carocci, 2023.

Page intentionally left blank

**L'Osservatorio Interdipartimentale Permanente
sui Servizi Sociali e le Povertà nasce nel 2020
per promuovere, realizzare e diffondere
ricerche e analisi sulle diverse dimensioni
della povertà e sulle misure, politiche e interventi
di prevenzione e di contrasto alla povertà,
ricorrendo all'adozione di approcci multidisciplinari
e avvalendosi delle competenze fornite da esperti
affidenti a più dipartimenti di numerosi atenei italiani**

aderiscono all'Osservatorio
i Dipartimenti di:

- Culture, Politica e Società, dell'Università degli studi di Torino;
- Economia Aziendale, dell'Università degli studi di Chieti-Pescara "Gabriele d'Annunzio";
- Filosofia e Beni Culturali, dell'Università degli studi di Venezia, "Ca' Foscari"
- Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione, dell'Università degli studi di Bari "Aldo Moro";
- Scienze Politiche dell'Università degli studi di Bari "Aldo Moro";
- Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali dell'Università degli studi di Messina;
- Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli studi della Calabria;
- Scienze Politiche dell'Università degli studi di Pisa;
- Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università degli studi di Milano Bicocca;
- Scienze Sociali ed Economiche, di Sapienza, Università degli Studi di Roma