

Quaderni di Comunità

Persone, Educazione e Welfare
nella società 5.0

Community Notebook
People, Education, and Welfare in society 5.0

n. 2/2025
THE CHALLENGES AND OPPORTUNITIES
OF EVALUATION: FROM THEORY
TO PRACTICE

edited by
Laura Evangelista, Concetta Fonzo



Iscrizione presso il Registro Stampa del Tribunale di Roma
al n. 172/2021 del 20 ottobre 2021

© Copyright 2025 Eurilink
Eurilink University Press Srl
Via Gregorio VII, 601 - 00165 Roma
www.eurilink.it - ufficiostampa@eurilink.it
ISBN: 979 12 80164 98 8
ISSN: 2785-7697 (Print)
ISSN: 3035-2525 (Online)

Prima edizione, ottobre 2025
Progetto grafico di Eurilink

È vietata la riproduzione di questo libro, anche parziale, effettuata
con qualsiasi mezzo, compresa la fotocopia

INDICE

EDITORIALE

Laura Evangelista, Concetta Fonzo 13

RUBRICA *EDUCATION* 21

1. Le nuove frontiere della valutazione partecipativa: tra sfide e opportunità
Sabrina Lipari 23

2. Strategie di valutazione per contrastare la dispersione universitaria attraverso l'*empowerment* e per progettare pratiche di orientamento educativo e professionale: un progetto PRIN delle università di Padova e Foggia
Lorenza Da Re, Andrea Nigri 35

3. Le sfide della valutazione nei contesti dell'istruzione degli adulti: CPIA e percorsi di secondo livello
Emilio Porcaro 41

4. Promuovere la qualità nell'istruzione degli adulti: il contributo della valutazione tra pari
Sylvia Liuti, Chiara Marchetta 59

5 La nuova strategia "*Union of skills*": un ponte tra competenze, qualità e valutazione in Europa
Concetta Fonzo, Laura Evangelista 67

RUBRICA *EMPOWERMENT* 77

1. La cultura dei dati statistici a supporto del cambiamento sociale ed economico: l'esperienza di

collaborazione tra ISTAT e Forum Nazionale del Terzo Settore <i>Lorenza Viviano, Carlo Declich, Massimo Novarino, Patrizia Bertoni, Mauro Giannelli</i>	79
2. The Apulian Spring, Twenty Years Later <i>Gabriele Di Palma</i>	87
3. Valutare l'innovazione sociale in tempo reale <i>Alfonso Molina, Mirta Michilli</i>	97
4. Sviluppo della piattaforma AI-Driven per la gestione integrata della valutazione della formazione - INSIGHT (Indicators and Stakeholders Integration for Generative Evaluation and Holistic Training) <i>Vivaldo Moscatelli, Anna Suozzi</i>	107
SAGGI	117
1. L'utilizzo della valutazione in un processo iterativo di supporto alla programmazione: il caso del Fondo Nuove Competenze <i>Virgilio Buscemi, Francesca Catapano, Paola Paris, Alessandra Luisa Parisi, Dario Quatrini, Anna Teselli</i>	119
2. Evaluating Micro-Credentials in Europe & Southeast Asia <i>Radziah Adam, Manuela Costone, Francesco Sanasi, Federica Sancillo</i>	149
3. Methodology for Designing and Creating Rubrics to Assess Competencies <i>Claudia H. Aguayo-Hernández, María Jose Pineda-Garín, Soraya Huereca-Alonzo, Patricia Vázquez-Villegas</i>	177
4. La valutazione di fronte alle sfide della transizione digitale: una riflessione a partire dall'esperienza di	

mappatura delle politiche di contrasto alla povertà educativa minorile <i>Eleonora Rossero, Gaia Testore</i>	205
5. La valutazione nei progetti contro la povertà educativa: sfide e strategie <i>Valentina Ghibellini</i>	239
6. Primi output della ricerca “Universitabile: indagine sull’inclusione sociale degli studenti con disabilità e DSA nel contesto universitario romano” <i>Carlotta Antonelli</i>	275
APPROFONDIMENTO	307
Finalmente al via il Sistema Nazionale di Valutazione dei Dirigenti Scolastici <i>Licia Cianfriglia</i>	309
RECENSIONE	317
Recensione del libro “Orientamento educativo e professionale” <i>Speranzina Ferraro</i>	319

5. LA VALUTAZIONE NEI PROGETTI CONTRO LA POVERTÀ EDUCATIVA: SFIDE E STRATEGIE

di Valentina Ghibellini¹

Abstract: Rendicontare i risultati dei progetti a finanziamento pubblico è fondamentale e prevede indicatori di valutazione definiti. Questo approccio è proprio anche dei bandi tesi a contrastare fenomeni sociali complessi e dinamici. A partire dall'analisi di esperienze di valutazione di impatto di progetti di contrasto alla povertà educativa, il paper analizza le difficoltà con cui si confronta la ricerca valutativa proponendo una riflessione con possibili indicazioni per migliorarne l'efficacia.

Parole chiave: accountability, valutazione, progettazione sociale, povertà educativa, efficacia.

Abstract: Reporting the results of publicly funded projects is crucial and requires clearly defined evaluation indicators. This approach is critical in calls aimed at addressing complex and dynamic social phenomena. Based on an analysis of impact evaluation experiences from projects addressing educational poverty, the paper explores the challenges faced in evaluation research and offers reflections and potential recommendations for enhancing its effectiveness.

Keywords: accountability, evaluation, social planning, educational poverty, effectiveness.

¹ Università di Sassari, vghibellini@uniss.it.

Accettato maggio 2025 - Pubblicato agosto 2025

Introduzione

Nel contesto italiano, la valutazione negli ultimi anni ha assunto un ruolo sempre più determinante all'interno delle politiche pubbliche e dei meccanismi di attuazione e realizzazione che si verificano nelle varie istituzioni in cui il nostro Stato si articola.

L'attenzione verso questo argomento è particolarmente evidente se si osserva il sistema di implementazione dei programmi e delle politiche che sono finanziati da fondi di natura pubblica. Questi, sia che provengano da risorse strutturali del governo o da sussidi erogati direttamente o indirettamente, dall'Unione europea, prevedono la valutazione come componente della prassi operativa a cui sono molto spesso dedicate risorse *ad hoc*.

In tale contesto, il modello prevalente che si osserva è connotato dall'utilizzo di modelli di misurazione predefiniti e basati su indicatori standardizzati.

La tesi di fondo è che codesti meccanismi possano essere considerati utili a quantificare i risultati degli interventi e quindi siano in grado di determinare l'efficacia o inefficacia di un intervento, aspirando all'oggettività.

Questa impostazione è sempre più applicata anche in contesti intrinsecamente complessi, mutevoli e specifici quali quelli del lavoro sociale in cui raramente esistono percorsi "lineari", che si adattano a logiche standard o predefinite.

Particolarmente emblematico è il caso della progettazione sociale che è caratterizzata da un'operatività che agisce in contesti dinamici e imprevedibili e con trasformazioni impreviste non ipotizzabili *ex ante* da un "esperto". Essa si distingue, infatti, non per la produzione di "beni materiali", ma per la fornitura di servizi alla persona, realizzati da professionisti che agiscono in ambiti di bisogno differenziati e individualizzati.

In tale scenario multiforme, la valutazione si trova ad

affrontare molteplici sfide epistemologiche e metodologiche, dovendo evitare di ridursi a mero adempimento burocratico o, peggio ancora, a strumento che contraddice e ostacola la vocazione trasformativa intrinseca dei progetti sociali. Al contrario, essa è chiamata a configurarsi come dispositivo funzionale al potenziamento dell'efficacia degli interventi, capace di adattarsi alla natura dinamica e multidimensionale dei fenomeni sociali e dei processi partecipativi.

Muovendo da queste premesse teoriche, nei prossimi paragrafi si esploreranno le scelte metodologiche e le azioni implementate nell'ambito dell'esperienza di valutazione d'impatto di tre progetti finanziati dal fondo nazionale per il contrasto alla povertà educativa minorile¹, condotte dal *Laboratorio FOIST per le Politiche Sociali e i Processi Formativi* dell'Università di Sassari. Il caso di studio multiplo (Corbetta, 1999; Yin, 1981; 2003; Carter, 2020) espone l'approccio valutativo adottato per due progetti con intervento a livello nazionale e uno a livello regionale.

Prima di approfondire tali esperienze, appare tuttavia necessario delineare, seppur sinteticamente, il contesto storico e istituzionale, nonché le logiche e le dinamiche che nel tempo hanno determinato, nel panorama italiano, la progressiva centralità della valutazione nell'ambito della progettazione sociale finanziata con risorse pubbliche.

1. Brevi cenni sul ruolo della valutazione nelle politiche pubbliche

In letteratura esiste un ampio consenso nel ritenere che, a

¹ Il fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile, come riporta Con i Bambini (2025), è «destinato al sostegno di interventi sperimentali finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori» e nasce dall'alleanza tra fondazioni di origine bancaria, enti del Terzo Settore e Governo italiano.

partire dagli anni Ottanta, nei paesi dell'area OCSE, la Pubblica Amministrazione abbia subito un processo di riforma teso a sostituire l'approccio centralizzato, verticistico di tipo burocratico "weberiano", in favore di uno nuovo definito comunemente come "Nuovo Management Pubblico" (Hood, 1991; Osborne e Gaebler, 1992; Stewar e Walsh 1992; Mussari, 1994; Anessi-Pessina, 2002; Lynn, 2003; Hughes, 2008; D'amico, 2006; Clark, 2002; Dwivedi e Gow, 1999; Gruening, 2001; Oecd, 1995a; 1995b).

In questo approccio la gestione dei processi di governo è guidata da una politica che privilegia i principi di sussidiarietà e democrazia.

La Pubblica Amministrazione è chiamata ad agire secondo logiche di partecipazione, relazionalità e *governance* che vedono lo Stato superare una visione centralistica e autonoma (prevalentemente esclusiva nell'azione) in favore di una nuova funzione orientata verso un compito di supervisione, coordinamento e controllo.

In tale quadro, è prevista una modalità di intervento in cui gli attori coinvolti sono molteplici e vedono una loro attiva partecipazione a vario titolo anche nei differenti livelli dei processi decisionali. L'interazione si basa su logiche che privilegiano la partnership pubblico-privato disciplinata da codici formali che regolamentano l'esternalizzazione o la collaborazione tra enti. Il riferimento è a strumenti negoziali quali la co-progettazione, la gara d'appalto, l'accreditamento, etc., i quali prevedono una definizione dei rapporti tramite accordi contrattuali che specificano ruoli e mansioni (Lapsley, 2009; Hood, 1991; Jones e Thompson, 1997; Meneguzzo, 1999; 2001; Osborne e Gaebler, 1992; Anselmi, 1995; Ursi, 2016; D'Albergo, 2002). Lo scenario vede ciascun contraente chiamato a una responsabilizzazione rispetto alle modalità di raggiungimento degli obiettivi e alla presa di decisioni, attraverso logiche che prevalentemente soddisfino le tre E: efficacia, efficienza ed economicità (Girotti, 2007; Hood, 1991; 1995; Osborne e Gaebler, 1992; D'Amico, 2006;

Meneguzzo, 2001).

Il presupposto teorico di questo modo di operare è riconducibile, come osserva D'Amico (2006), ai concetti di «privatizzazione» e «aziendalizzazione».

Con il primo si fa riferimento a una ridefinizione delle organizzazioni pubbliche che prevede una riduzione degli interventi dello Stato ai fini del risparmio della spesa. La gestione dei servizi è, in questo modo, “trasferita” alle organizzazioni private tramite esternalizzazione e affidamento.

Con «aziendalizzazione» si intende, invece, una modalità gestionale innovativa degli enti pubblici, secondo un regime giuridico simile a quello delle imprese private che è considerato in grado di garantire una maggiore autonomia amministrativa, contabile e finanziaria e quindi un management più agile, produttivo ed efficiente dei servizi, anche attraverso una condivisione delle responsabilità.

È all'interno di questo quadro che in Italia si assiste alla progressiva affermazione della valutazione come strumento strategico a livello delle *policy* e delle sue realizzazioni, nonché all'interno dei processi di governo (Vergani, 2005).

Se l'organizzazione verticistica del modello burocratico privilegiava l'uso di strumenti valutativi e di analisi di tipo *ex ante* o preventivo con il fine di analizzare i bisogni e selezionare le alternative d'intervento, il modello manageriale, invece, vede anche l'adozione di strumenti di analisi *in itinere* ed *ex post*.

Il presupposto è che un'attenzione costante alle dinamiche processuali e di esito, tramite sistemi di monitoraggio e valutazione, possa favorire, da una parte, processi di riorientamento dell'azione, correggendo e modificando in corso d'opera quanto realizzato e, dall'altra, porre attenzione anche agli esiti e agli impatti.

In questo quadro, riprendendo la letteratura (Palumbo, 2003; Pennisi, 2007; Stame, 1998; Vargiu, 2012; 2014; Vergani, 2013;

Cimagalli, 2003; Campanini, 2006; Moro, 2005; Martini e Sisti, 2009), è possibile racchiudere in cinque le funzioni principali che la valutazione è chiamata a perseguire.

La prima è di supporto al processo decisionale. Attraverso la ricerca valutativa gli organi decisionali sono in grado di ricevere informazioni e dati utili a supportare le scelte da adottare sia in termini di miglioramento della qualità dei processi e di efficienza degli stessi sia in termini di esiti sia in termini di allocazione delle risorse (economicità).

La seconda fa riferimento all'obbligo di trasparenza a cui la Pubblica Amministrazione è chiamata a rispondere. La valutazione svolge una funzione di «rendere conto» (Vargiu, 2014: 61) di quanto svolto, rendendo giustificabile ogni azione intrapresa.

La terza fa riferimento alla funzione di *learning*. La valutazione è in grado di sviluppare dinamiche riflessive e di apprendimento e capacità di adattamento e miglioramento dell'azione, tramite la generazione di conoscenze, analizzando gli errori, l'efficacia, ma anche ragionando sulle esternalità non previste.

La quarta è legata ad una funzione di regolazione della *performance* e delle relazioni tra organizzazioni. La valutazione funge da strumento per il coordinamento degli attori coinvolti nella *governance*, allineando gli obiettivi tra attori e monitorando le interazioni. Questo è particolarmente funzionale nella regolazione delle partnership pubblico-privato che, come detto sopra, sono sempre più disciplinate da contratti di esternalizzazione.

L'ultima funzione può essere ricondotta alla responsabilizzazione di chi agisce come funzionario pubblico. In questo contesto, la valutazione assume una funzione di verifica del giusto bilanciamento tra autonomia professionale e responsabilità attribuite per raggiungere gli obiettivi definiti.

In questo contesto, come si evince, la valutazione non adempie solo ad un ruolo di tipo tecnico orientato agli esiti e alla

verifica, ma assume anche una valenza che è funzionale a supportare i processi di gestione politico-istituzionale. La sua capacità di generare informazioni risulta uno strumento utile a legittimare le scelte operate e ad innovare la gestione (Palumbo, 2003; Pennisi, 2007).

La valutazione non si limita a misurare e verificare i risultati e a rendicontare quanto realizzato, ma è chiamata a giocare un ruolo attivo nel modellare la cultura organizzativa della Pubblica Amministrazione, favorendo il passaggio da un'amministrazione focalizzata sulle procedure a una orientata a favorire processi di apprendimento, di responsabilizzazione, di riflessività, di coscientizzazione e di legittimazione sulle scelte operate e sul valore a fondamento di quanto realizzato (Stame, 1998; 2001; Bezzi, 2001; 2003).

Sulla base degli elementi concettuali fin qui delineati, il paragrafo successivo si propone di approfondire gli aspetti caratteristici della progettazione sociale, ormai sempre più spesso, finanziata e promossa da fondi di natura pubblica e, dunque, soggetta alle dinamiche e ai processi esposti sopra.

2. La progettazione sociale

Nel quadro appena tracciato, i servizi alla persona rappresentano un ambito imprescindibile di analisi. I cambiamenti descritti hanno, infatti, influenzato profondamente anche le politiche sociali e la loro attuazione attraverso il sistema di *welfare*. Nel tempo anche quest'ultimo, con l'affermazione dei principi manageriali citati sopra, ha visto un suo intrinseco cambiamento che ha favorito politiche di *governance* partecipative basate sul principio di sussidiarietà, a scapito di una centralizzazione del ruolo dello Stato nella tutela del benessere collettivo (Titmuss, 1951;1956; Donati, 2001; Esping Andersen, 1990). Tale approccio aspira a favorire

connessioni e collaborazioni multi-attore e multilivello che siano in grado di adattarsi in maniera più flessibile e adeguata alle necessità emergenti, con una focalizzazione sussidiaria che si colloca per lo più a livello “orizzontale”, operando in maniera sempre più vicino al cittadino.

In questo scenario, all’interno delle politiche sociali, la progettazione sociale ha acquisito una rilevanza strategica come metodologia operativa in grado di proporre risposte innovative ed efficaci (Siza, 2002; 2018).

Similmente ad altri settori, apparentemente distanti – quali l’edilizia, l’ingegneria, etc. – anche nel campo sociale la progettazione è divenuta la modalità operativa ritenuta più adeguata per operare.

Tuttavia, mentre in questi ambiti il concetto di progetto è associato a un’impostazione rigida, definita e “meccanica” e che segue quella che Weick (1988; 1997) evidenzia come una logica funzionale a sviluppare un prodotto, nella progettazione sociale la metodologia si connota per un maggiore dinamismo e flessibilità. Lo scopo è sviluppare e implementare qualcosa di “immateriale” e “intangibile” (Olivetti Manoukian, 1998), quali i servizi alla persona e promuovere il benessere collettivo, tenendo conto della natura complessa e multidimensionale dei bisogni sociali.

Come analizza Zenarolla (2007: 86), infatti, i servizi alla persona intesi nel loro significato più ampio possono essere considerati dei «costrutti sociali» che producono «beni relazionali» (Donati, 1991: 156), in quanto nascono da dinamiche di integrazione e dalla cooperazione di punti di vista e orientamenti differenti propri dei soggetti coinvolti.

Ai fini di esplicitare meglio quanto appena esposto, riprendendo la letteratura più diffusa (Leone e Prezza; 2003; Sanicola, 2003; Siza, 2002; 2018; Sicora, 2015; Giordani e Misino, 1998), con riferimento al contesto italiano, le caratteristiche della progettazione sociale possono essere sintetizzate come segue:

- finalità trasformativa: mira a produrre cambiamenti significativi a livello sociale e personale dei beneficiari attraverso la realizzazione di servizi alla persona calibrati sulle specificità contestuali o, in alcuni casi, può anche solo limitarsi alla creazione di condizioni utili a favorire un miglioramento della situazione problematica;
- dimensione valoriale e deontologica: è caratterizzata da una forte valenza valoriale, affettiva ed etica propria degli operatori coinvolti, che influenza profondamente l'ambiente lavorativo e le modalità di interazione con i beneficiari;
- multiprofessionalità: prevede la presenza di figure professionali diversificate con competenze elevate e complementari in grado di offrire una lettura multidimensionale dei bisogni;
- concertazione ed interazione tra servizi pubblici e privati: è supportata dalla creazione di partnership tra enti differenti connotati da mandati istituzionali o forme giuridiche diverse che attuano strategie funzionali a condividere obiettivi comuni, risorse e competenze;
- attenzione verso il bisogno e l'aiuto alla persona considerata nella sua singolarità: il bisogno non è inteso come mera percezione di scarto tra la "situazione attuale" e la "situazione desiderabile", ma come una costruzione sociale individuale determinata da valori, principi, percezioni, vissuti, etc. e dalla realtà di riferimento, che non sempre risulta immediatamente percepibile e comprensibile da tutte le parti coinvolte;
- limitazione spazio-temporale: le attività sono vincolate a un arco temporale individuato e limitato e ad un contesto spaziale (inteso come il luogo sia fisico sia figurato) ben definito.

Quanto illustrato evidenzia come questa tipologia di progettazione rappresenti un processo dalla complessità intrinseca, caratterizzato da significativi livelli di incertezza e imprevedibilità. Essa si configura come un itinerario di natura sistemica, dialogica e

partecipativa, capace di cogliere e integrare le complesse interrelazioni tra i diversi elementi dell'ambiente d'intervento.

Per gli scopi di questa analisi, emergono però due fattori determinanti su cui porre l'attenzione.

In primo luogo, la dimensione multi-attore, che vede ciascun soggetto coinvolto contribuire al processo con competenze specifiche (Schön, 1983) e operare secondo propri orientamenti razionali o etici (Weber, 1922; Merton, 1949; Crozier, 1963; Parsons, 1937). Tali attori introducono prospettive e interessi differenziati che incidono profondamente sulla qualità complessiva dell'intervento, che dovrebbe orientarsi verso un superamento della frammentarietà del bisogno per privilegiare la sua «interezza» (Merler, 1984: 97).

In secondo luogo, e non per ordine di importanza, emerge la centralità della persona come fulcro della progettazione, con i suoi bisogni multidimensionali che resistono a ogni tentativo di standardizzazione e che tengono conto della dimensione spazio-temporale.

3. Il mandato valutativo

3.1 L'oggetto del mandato valutativo: la povertà educativa e la comunità educante

Dopo avere chiarito, seppur in maniera sintetica e non esaustiva, cosa si intende per progettazione sociale e quali sono le sue peculiarità, appare utile soffermarsi sul significato dei due concetti principali su cui si basa il mandato valutativo per i progetti di contrasto alla povertà educativa minorile che sono finanziati dal fondo nazionale e la cui operatività è assegnata all'impresa sociale

Con i bambini: la povertà educativa e la comunità educante.

Con povertà educativa si fa riferimento ad un fenomeno sociale che è attualmente al centro delle politiche dei paesi dell'area OCSE, in quanto considerato elemento in grado di rallentare gli obiettivi economici e sociali ricompresi nell'Agenda 2030 promossa dagli Stati membri (ONU, 2015).

Con questo concetto, come riportano le maggiori organizzazioni che sono coinvolte nel suo studio, si intende un fenomeno multidimensionale in grado di condizionare il percorso di inclusione sociale e di crescita del minore. Essa viene identificata come un insieme di più fattori dalla natura differente che, agendo in maniera sistemica e duratura, sono in grado di impattare significativamente sul percorso evolutivo ed incidere sulle condizioni di vita e sulla mobilità sociale (Save the Children, 2014; 2020; Con i Bambini, 2025).

Tra i fattori maggiormente considerati, seppur in maniera non assoluta e deterministica, vi sono la povertà economica e le variabili di natura sociale, relazionale, culturale, etc. proprie del contesto abitualmente frequentato dal minore (Save the Children, 2014; 2020; Con i Bambini, 2025).

Per ciò che riguarda la prima, le difficili condizioni economiche sono considerate in grado di limitare o ostacolare un accesso opportuno ai servizi a cui ciascun minore ha diritto. In particolare, Save the Children (2014) evidenzia come questo mancato o scarso accesso alle risorse e il conseguente insufficiente “prender parte” a determinate opportunità siano in grado di compromettere la possibilità e il diritto di «apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni».

Per quanto concerne il contesto, invece, l'attenzione è posta sulle dinamiche sociali, relazionali ed educative che si innescano nei luoghi di appartenenza del minore. Il riferimento è alle reti sociali di supporto e alla presenza di adeguati fattori e stimoli formativi,

culturali, sociali ed esperienziali sia nel contesto privato di vita familiare del minore sia a livello comunitario e delle istituzioni (Allmendinger, 1999; Allmendinger e Leibfried, 2003).

Portando a sintesi quanto finora analizzato, si può quindi affermare che la povertà educativa fa riferimento all'impatto formativo che la mancanza di giuste o inappropriate opportunità può determinare durante la crescita, favorendo situazioni di vulnerabilità sociale (Con i Bambini, 2025).

La analizzata connessione tra povertà educativa e quelli che, riprendendo Habermas (1986), si possono definire come il «sistema» e il «mondo della vita» porta a considerare questi ultimi due come un unico soggetto comunitario responsabile e chiamato a svolgere una funzione educativa su cui è necessario investire (Del Gottardo, 2017; Pellerone, 2008; Del Bene *et al.*, 2021; Papparella, 2009; Con i Bambini, 2025).

Il riferimento è alla comunità educante che, come riporta Con i Bambini (2025), può essere ritenuta come «l'insieme dei soggetti coinvolti nella crescita e nell'educazione dei minori».

Essa è considerata una rete (Folgheraiter, 2016) in cui vari attori agiscono sulla base di diversi mandati e responsabilità. Le entità coinvolte, infatti, possono avere natura pubblica, privata, formale o informale, profit e no profit.

La comunità educante non è, dunque, un semplice aggregato di organizzazioni o soggetti individuali, ma un agente di cambiamento dalla natura collettiva che promuove l'autodeterminazione dei suoi membri e non li considera come meri utenti o destinatari dei servizi (Dal Pra Ponticelli, 2010; Gui, 2004). Essa agisce in maniera generativa (Vecchiato, 2019) e capacitante, al fine di valorizzare i «funzionamenti» (Sen, 1993; Nussbaum, 2013) racchiusi *in nuce* nei suoi membri. Si fa riferimento, dunque, ad un'entità che si plasma sulla base delle esigenze del contesto, dei bisogni e delle istanze dei suoi componenti.

Rispetto agli intenti di questo scritto, appare utile sottolineare come per l'ente finanziatore i due concetti assumano un livello di operativizzazione differente. La povertà educativa è, infatti, ritenuta come il risultato che ciascuna proposta progettuale è chiamata a raggiungere nell'ottica di una riduzione del fenomeno, mentre, la comunità educante rappresenta lo scopo che le proposte progettuali sono invitate a potenziare e che funge da strumento per contrastare la povertà educativa.

3.2. Il quadro metodologico

Quanto appena esposto rende evidente come i concetti che sono alla base del mandato valutativo dei progetti di contrasto alla povertà educativa minorile racchiudono al loro interno più dimensioni (Marradi, 2007; Corbetta, 1999; Vargiu, 2007; Nigris, 2006). A fronte di tale complessità è possibile rilevare come le indicazioni di metodo suggerite per formulare il disegno della ricerca da parte dell'ente committente seguano due logiche di azione differenti ma complementari e coordinate, che sono considerate in grado di influenzare l'approccio di progettazione, gli aspetti più operativi e, conseguentemente, i risultati e gli esiti.

La prima è riconducibile principalmente alla funzione di *accountability* a cui, come detto sopra, la Pubblica Amministrazione è chiamata a rispondere. La funzione di rendicontazione è resa nota dall'adozione di un orientamento che tende a privilegiare un approccio *positivista-sperimentale* (Stame, 2001), il quale prevede un'azione valutativa orientata sulla base degli scopi del progetto che mira a verificare e constatare se gli obiettivi desiderati sono stati raggiunti o se sono rilevabili discrepanze (Formez, 2001).

Tale approccio metodologico trova fondamento nell'implementazione di un sistema strutturato di indicatori quantitativi, categorizzati secondo le "finalità" e il "risultato dell'intervento" e

standardizzati per ciascun bando emanato relativamente alle aree indicate dalla Tabella 1.

Tabella 1: Macroaree di valutazione²

MACRO AREA	FOCUS VALUTATIVO
Riduzione della povertà educativa	Destinatari fuoriusciti dalla povertà educativa relativamente alla/e dimensione/i oggetto dell'intervento Valutazione dell'incremento delle competenze cognitive e non cognitive nella fascia 11-17anni
Ricadute territoriali	Valutazione degli effetti indiretti generati dal progetto sulla comunità e sui territori di riferimento
Dispersione scolastica	Valutazione della riduzione della dispersione e dell'abbandono scolastico dei minori nella fascia età 11-17 anni
Comunità Educante	Valutazione del coinvolgimento della comunità educante, intesa come quantità e intensità delle relazioni avviate tra i soggetti pubblici e privati coinvolti nel percorso di educazione dei minori
Genitorialità	Valutazione del rafforzamento delle competenze genitoriali
Docenti/educatori	Valutazione del potenziamento delle competenze dei docenti/educatori

Tali parametri, predeterminati dall'ente finanziatore e considerati vincolanti ai fini della valutazione endogena e dell'analisi d'impatto progettuale, assolvono alla funzione primaria di quantificare, "misurare" e comparare in modo sistematico (Nigris, 2006; Marradi, 2007) gli *outcomes* attesi ipotizzati in fase di progettazione *ex ante* con i risultati effettivamente conseguiti mediante le azioni implementate. Questa impostazione valutativa si articola secondo una temporalizzazione razionale e sinottica che prevede rilevazioni prima dell'inizio dell'azione progettuale (*ex ante*), durante l'implementazione (*in itinere*), al termine delle attività (*ex*

² Con i Bambini in Ghibellini e Vargiu, 2022: 120.

post) e in una fase successiva alla conclusione (impatto).

Tale paradigma valutativo sembra presupporre una concezione degli indicatori quali strumenti orientativi dell'azione progettuale, finalizzati al perseguimento dell'efficienza, della trasparenza e della responsabilità nella gestione delle risorse e nella realizzazione degli interventi.

Per quanto concerne la seconda funzione valutativa, ovvero quella di *learning*, con riferimento ai bandi oggetto d'analisi, si evidenzia una strutturazione che lascia più spazio all'iniziativa del soggetto valutatore. La prescrizione dell'ente finanziatore prevede la condivisione degli elementi emersi dall'attività di monitoraggio e valutazione interna del progetto, considerando gli indicatori quantitativi predisposti di cui si è detto sopra, mentre, le modalità di integrazione di tali dati vengono demandate alla discrezionalità del responsabile del processo valutativo, sia interno che d'impatto.

Alla luce di quanto esposto, le sezioni successive del presente contributo analizzeranno il framework metodologico elaborato dal *Laboratorio FOIST per le Politiche Sociali e i Processi Formativi* dell'Università di Sassari nell'ambito di due progetti nazionali e di un progetto regionale. Come si vedrà, l'idea che sta alla base della predisposizione dell'offerta tecnica, attraverso una negoziazione con la committenza, è stata tesa a perseguire obiettivi di apprendimento, basandosi su un approccio di tipo partecipato alla valutazione che vede coinvolti attivamente tutti gli *stakeholder*, sin dalla definizione del campo semantico dell'evaluando.

3.3 *L'approccio combinato e partecipato*

Come si è detto, per loro intrinseca natura, i risultati degli interventi sociali sono caratterizzati da incertezza. Anche quando strutturati con la massima cura, questi intervengono in ambienti di elevata complessità, sono soggetti a mutamenti continui e a

trasformazioni non prevedibili. La molteplicità di fattori esterni, la soggettività del bisogno e le dinamiche dei soggetti coinvolti, infatti, indipendentemente dalle attività intraprese, esercitano influenze variabili sui comportamenti e sulle condizioni in cui l'azione interviene.

In questo quadro, il ruolo della valutazione e del suo mandato risultano determinanti nel definire lo scopo della ricerca sia in termini di efficacia sia di efficienza: verificare la corrispondenza tra i benefici attesi e raggiunti e le eventuali esternalità positive o negative previste o non previste (Bezzi, 2021).

In relazione a quanto appena esposto, il quadro metodologico entro cui si sono sviluppate le tre offerte tecniche per la valutazione di impatto proposte dal *Laboratorio FOIST* per i tre progetti presi in considerazione è multiplo e partecipato. In tutti i casi, l'analisi dell'oggetto di valutazione ha unito i due principali obiettivi della valutazione descritti in letteratura: la rendicontazione verso i finanziatori e altri portatori d'interesse (*accountability*) e l'aspetto formativo finalizzato all'apprendimento (*learning*) dei soggetti coinvolti e tendenzialmente orientato a sviluppare processi di cittadinanza attiva.

Per ciò che riguarda la prima, la natura complessa e articolata dei progetti ha evidenziato l'importanza di adottare processi orientati alla funzione "sommativa" della valutazione (Scriven, 1980; 1991). Le strategie identificate per questo scopo sono state considerate efficaci per verificare i risultati e determinare l'efficienza delle attività progettuali. Parallelamente, si è voluto considerare la responsabilità intrinseca dei partecipanti ai progetti rispetto agli obiettivi stabiliti dai bandi per contrastare la povertà educativa minorile prendendo in esame anche la dimensione qualitativa dell'intervento, intesa come una "co-costruzione di significato" da parte dei soggetti coinvolti in grado di produrre un "arricchimento" (Zenarolla, 2007).

Per affrontare questo ampio programma, a seguito di una negoziazione con l'ente committente (Bezzi, 2021), all'approccio positivista-sperimentale suggerito dall'ente finanziatore, si sono associati quello pragmatista della qualità e quello costruttivista (Stame, 2001). Nell'ambito delle offerte tecniche dei progetti in esame, questi approcci sono stati considerati principalmente come utili per valutare la qualità assicurata dal processo implementato e per arricchire alcuni elementi conoscitivi. L'intento è stato di facilitare il processo di apprendimento e la responsabilità degli attori coinvolti, sfuggendo alla mera "logica di adempimento" (Weber, 1922) per promuovere dinamiche di "riflessività" (Schön, 1983; Giddens, 1976), sin dalla definizione del piano di valutazione di impatto.

In questa prospettiva, il significato di *accountability* è stato inteso considerando non solo la più generica responsabilità, ritenuta come insieme di aspettative e doveri legati al ruolo ricoperto, ma anche dell'«essere responsabile» (Vargiu, 2014), che comprende la dimensione di attivazione consapevole e appunto della riflessività (Schön, 1983; Giddens, 1976) nell'atto di adempiere al ruolo che si ricopre. Per chiarire meglio questa distinzione, si può fare riferimento alla lingua inglese che declina con due termini diversi il concetto di responsabilità: *responsibility* e *responsiveness*. Con la prima, come riporta l'*Oxford English Dictionary* (2025), si intende «*the state or fact of being in charge of or of having duty towards a person or things; obligation*». Con *responsiveness*, invece, esso definisce «*the state or quality of being responsive*».

Considerare questa doppia dimensione della funzione di *accountability* della valutazione è stato reputato utile in ragione di supportare il processo operativo e di realizzazione delle attività progettuali, ritenute condizionabili nelle loro intenzioni da una valutazione prevalentemente "sommativa" (Scriven, 1991), orientata verso esigenze comparative più ampie, in cui gli obiettivi sono definiti da indicatori predisposti *a priori*, la scansione temporale precede

l'avvio del progetto, ed entrambi sono definiti da un ente esterno al partenariato.

Oltre che servire l'*accountability*, l'attenzione verso la dimensione della *responsiveness* è stata strettamente connessa a favorire processi di apprendimento dei soggetti coinvolti (*learning evaluation*) e senso di appartenenza al progetto.

Questo è stato reso possibile tramite l'utilizzo dell'approccio pragmatista della qualità e dell'approccio costruttivista. Il primo, come osserva Stame (2001), prevede un confronto dei dati con parametri qualitativi prestabiliti. In questo caso, la valutazione implica l'espressione di un giudizio su un programma secondo un criterio di valore che tiene conto anche dei processi organizzativi e delle dinamiche interne. La valutazione diviene un "processo sociale" di interazione in cui i protagonisti sono il valutatore, che agisce in maniera obiettiva anche rispetto agli scopi del programma (*goal free evaluation*) (Scriven, 1991), e gli attori coinvolti con l'intento di supportare il livello amministrativo.

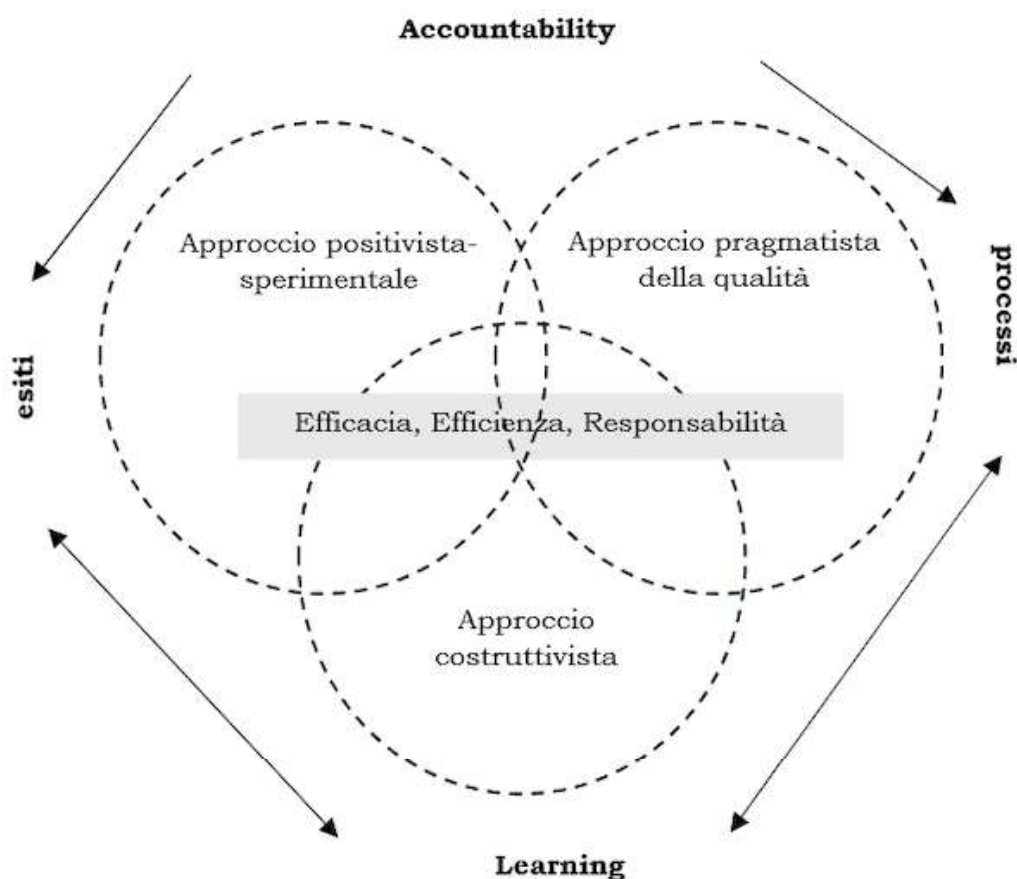
Se con l'approccio pragmatista l'intento è stato di considerare il ruolo e le responsabilità degli attori coinvolti con lo scopo di sostenere prevalentemente il livello amministrativo e di processo, con l'approccio costruttivista, invece, si è voluto anche comprendere a fondo, in maniera negoziata, l'evaluando e il suo campo semantico (Bezzi, 2021). In questi termini, l'utilizzo di un approccio *bottom-up* è stato ritenuto funzionale a due scopi:

1. considerare gli esiti (anche inattesi) alla luce delle motivazioni, dei valori (Weber, 1922; Merton, 1949; Crozier, 1963; Parsons, 1937), delle interpretazioni e delle «scelte di significazione» (Bezzi, 2021: 49) che sono alla base dell'azione dei soggetti coinvolti nel progetto;
2. valorizzare la capacità riflessiva degli attori coinvolti al fine di irrobustire la capacità di comprensione delle dinamiche in

atto e, conseguentemente, di agire in maniera più efficiente, ma anche più efficace.

Come riporta Stame (2001), questo tipo di valutazione considera, infatti, le caratteristiche specifiche del programma determinate dall'ambiente in cui si realizza, dai partecipanti e dalle interazioni che emergono. Di conseguenza, i risultati ottenuti per un programma non possono essere estesi ad altri contesti in cui vengono implementati programmi analoghi. Il principio fondamentale è che l'oggetto della valutazione debba essere esaminato nel suo specifico contesto sociale, comunitario e istituzionale.

Figura 1: Il processo di valutazione



3.4 La Scala delle Priorità Obbligate (SPO)

Il coinvolgimento diretto degli attori del progetto nel processo di elaborazione della proposta di valutazione, come si è detto, ha previsto l'esplorazione condivisa e negoziata dello spazio semantico dell'evaluando. Come riporta Bezzi (2021), la sua definizione risulta essere centrale in quanto elemento cardine che compone il mandato valutativo. Le molteplici e multiple interpretazioni di cui può essere oggetto da parte degli attori sociali implicati (committente e staff) può influenzare e condizionare, infatti, l'intero processo valutativo e le scelte operative.

Sulla base di queste premesse, ai fini di favorire i processi partecipativi sin dal principio del disegno di valutazione, il *Laboratorio FOIST* ha utilizzato il metodo elaborato da Claudio Bezzi (2001) che unisce il *brainstorming* alla Scala delle Priorità Obbligate (SPO). Questo mix di strumenti è stato considerato il più adeguato a esplorare, negoziare e definire il mandato e “mettere a fuoco” il successivo programma operativo, in quanto consente di identificare criteri di valutazione e indicatori partendo da una sessione di *brainstorming* con i protagonisti dell'intervento. Dopo questa fase iniziale, il valutatore raggruppa gli elementi simili emersi e li sottopone ai partecipanti, che assegnano a ciascuno un valore ordinato secondo efficienza (valore del processo) ed efficacia (valore dei risultati). In questa fase si utilizza la Scala delle Priorità Obbligate e i partecipanti sono chiamati a classificare gli elementi in ordine decrescente di importanza. L'analisi complessiva delle classifiche fornisce un punteggio mediano per ogni elemento rispetto alle dimensioni di efficienza ed efficacia. I risultati vengono poi rappresentati su un grafico cartesiano e discussi in un secondo incontro, permettendo un'analisi più mirata dei significati e valori di ciascun elemento, sia individualmente che in relazione agli altri. Questa discussione fa emergere visioni e aspettative personali e

collettive. L'esercizio assume così una funzione riflessiva, consentendo ai partecipanti di esprimere attitudini, motivazioni e obiettivi personali, integrandoli in un quadro comune. Il confronto permette inoltre di identificare collettivamente aree valutative omogenee, fornendo al valutatore indicazioni sui criteri di valutazione, definendo gruppi specifici di indicatori e determinandone la rilevanza rispetto alle dimensioni di efficienza ed efficacia.

Ai fini di garantire il giusto bilanciamento tra indicatori definiti *a priori* e specifica realtà progettuale, l'attenzione è stata posta sugli indicatori relativi ai concetti citati nella tabella 1 che l'ente finanziatore ha indicato come le componenti principali dei risultati, degli esiti e dell'impatto atteso: la riduzione della povertà educativa minorile, le ricadute territoriali, la dispersione scolastica, la comunità educante, la genitorialità e i docenti/educatori.

In questa attività sono stati coinvolti tutti gli operatori che avevano un ruolo significativo in ciascun progetto, ovvero 1) coloro che avevano funzione di management, 2) coloro che erano coinvolti a livello di *front-office*, cioè che lavoravano per la comunicazione, nell'animazione e nell'interazione con i ragazzi, e, infine, 3) tutti coloro che attivamente hanno partecipato nelle varie fasi di realizzazione delle azioni. Il totale è stato di 56 partecipanti per tutti e tre i progetti considerati.

4. Esplorazione dello spazio semantico dell'evaluando e indicatori qualitativi

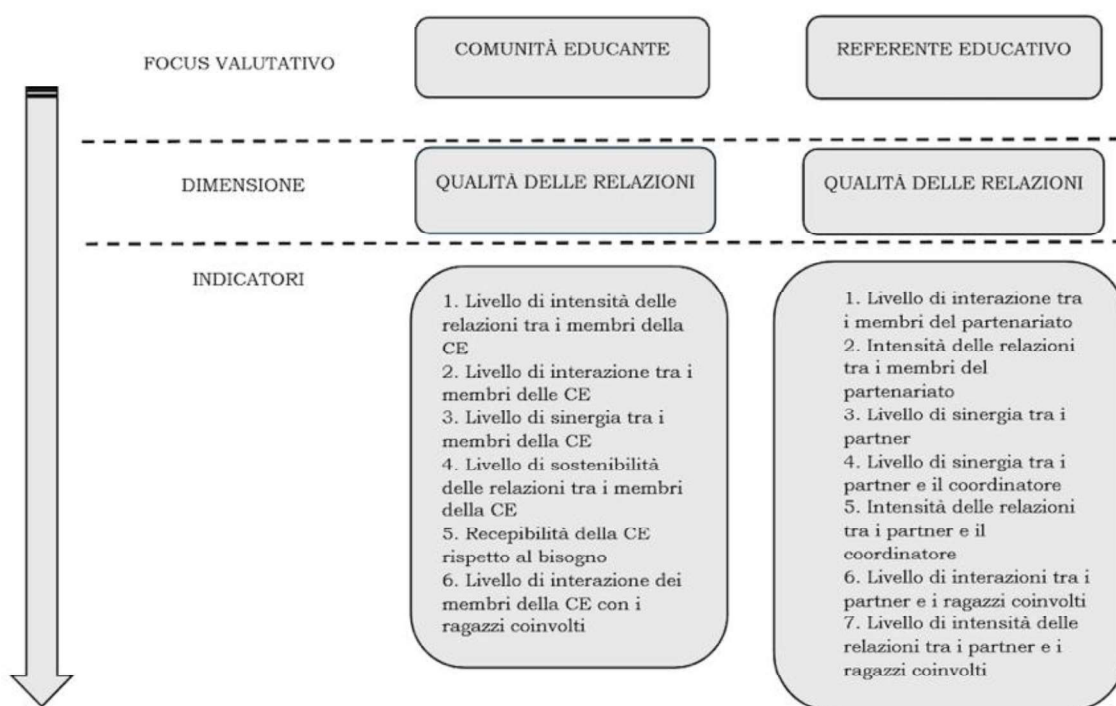
Per quanto riguarda gli esiti di questa attività, in tutti e tre i progetti i partecipanti hanno manifestato un significativo interesse soprattutto verso due componenti dell'evaluando: la comunità educante e il partenariato, identificato in seguito come "referente educativo".

Tale approccio partecipativo ha permesso di identificare elementi utili alla valutazione che una pianificazione *a priori* e definita secondo logiche di tipo *top-down* non avrebbe potuto prevedere, arricchendo notevolmente la profondità dell'analisi. Per ciò che riguarda la comunità educante, un aspetto particolarmente rilevante emerso dal processo è stata la reinterpretazione del concetto. Durante i *brainstorming*, gli operatori hanno evidenziato come questa non vada intesa semplicemente come un obiettivo generale da perseguire, ma come un soggetto attivo che partecipa e influenza direttamente le attività progettuali. Questa visione dinamica ha trasformato la comunità educante da semplice destinatario a co-protagonista dell'intero processo. Rispetto allo standard, è emerso con grande evidenza la necessità di includere e prendere in considerazione anche altri aspetti, elementi e fattori che nell'esperienza dei partecipanti erano giudicati di primaria importanza. In tutti i casi, l'interpretazione e le rappresentazioni degli attori implicati hanno reso possibile elaborare nuovi indicatori valutativi da aggiungere a quelli già predisposti dall'ente finanziatore. Tra questi, come documentato dalla figura 2, il processo di indicazione ha rivelato, trasversalmente per i tre progetti, un particolare interesse verso la qualità delle relazioni. Tali indicatori sono stati ritenuti fondamentali per garantire le due finalità del processo valutativo: l'*accountability* e il *learning*.

L'esame delle relazioni è stato, infatti, considerato in grado di favorire la responsabilizzazione dei partecipanti nella duplice accezione di *responsibility* e *responsiveness* e di contribuire allo sviluppo di processi riflessivi che informano e migliorano le pratiche operative, non ritenute delle semplici "mansioni" a cui adempiere (Weber, 1922). Tale consapevolezza è stata giudicata capace di trasformare la conoscenza acquisita durante i processi in azione, permettendo decisioni più informate e consapevoli nelle interazioni sociali. Riguardo specificamente la comunità educante, i

partecipanti hanno sottolineato l'importanza di analizzare l'evoluzione dei rapporti tra i membri, evidenziando la duplice necessità di verificare se e come questi rapporti si siano evoluti e rafforzati grazie alle azioni progettuali, e rilevare come la partecipazione attiva dei membri abbia influenzato e determinato il successo del progetto.

Figura 2: Rapporto di indicazione



Per quanto concerne il concetto di “referente educativo”, gli indicatori emersi dal lavoro con i partecipanti hanno, invece, posto l'accento sulle dinamiche di interazione tra i partner, analizzandole sui due livelli: micro (delle persone che compongono ciascuna organizzazione) e macro (delle organizzazioni partner come entità collettive), riconoscendo in questo modo la complessità delle relazioni sia con riguardo agli aspetti formali della collaborazione tra enti sia alle dinamiche interpersonali tra i singoli operatori.

Conclusioni

Portando a sintesi quanto detto nelle pagine precedenti, sebbene i risultati non siano generalizzabili (Corbetta, 1999; Yin, 1981; 2003; Carter, 2020), il metodo combinato utilizzato dal *Laboratorio FOIST* per i progetti considerati mette in luce alcuni aspetti fondamentali che meritano di essere sottolineati. La ricerca ha evidenziato una significativa tensione tra i requisiti amministrativo-burocratici imposti dai finanziatori pubblici e la natura intrinsecamente flessibile e processuale degli interventi sociali partecipati. Questo aspetto è particolarmente rilevante nel campo della progettazione sociale in cui gli strumenti valutativi devono essere in grado di recepire le dinamiche complesse che possono emergere durante l'azione. Il metodo proposto ha reso noto come bilanciare le esigenze di *accountability* e di *learning*, sin dalla definizione dell'evaluando, possa conciliare in maniera funzionale le esigenze di rendicontazione tramite indicatori definiti dell'ente finanziatore, con obiettivi di responsabilizzazione degli attori coinvolti. In questa ottica, appare particolarmente significativo considerare la distinzione tra le due dimensioni della responsabilità: la *responsibility* come dovere formale legato al ruolo, e la *responsiveness* come capacità di risposta consapevole e proattiva (Vargiu, 2014). Questa duplice prospettiva ha consentito di valorizzare non solo i risultati raggiunti, ma anche i processi implementati e le dinamiche relazionali sviluppate. L'integrazione di indicatori qualitativi emersi dal confronto con gli operatori coinvolti nei progetti ha inoltre arricchito la proposta di offerta tecnica di dimensioni cruciali per il successo degli interventi sociali, come la qualità delle relazioni nella comunità educante e nel partenariato, il livello di protagonismo dei soggetti coinvolti, la capacità di adattamento del progetto alle situazioni emergenti e l'attrattiva rispetto alla comunità.

Come si è detto nelle pagine precedenti, la funzione di apprendimento della valutazione è un elemento cruciale per la qualificazione degli interventi sociali. Essa non si dovrebbe configurare come un semplice momento di verifica finale, ma come un processo in grado sviluppare riflessione e apprendimento e quindi competenze durante l'intero ciclo di progettazione, considerando anche la fase iniziale. Gli esiti non prevedibili e la complessità insita nei processi partecipativi, determinati dall'interazione tra più attori e contesti, rendono poco raccomandabile l'utilizzo esclusivo di modelli di standard e predisposti, che si limitano alla comparazione tra esiti attesi e risultati ottenuti. L'esperienza qui riportata dimostra come integrare la dimensione che Scriven (1991) definisce del «*merit*» – relativa alle qualità intrinseche dell'intervento – con quella del «*worth*» (Scriven, 1991), che ne considera il valore contestuale, possa favorire un modello valutativo che supera la dicotomia tra valutazione manageriale e processuale, e integra l'analisi degli esiti con quella dei processi. Tale approccio consente di valorizzare anche quelle esternalità positive non previste in fase di progettazione, riconoscendo la natura dinamica e situata degli interventi sociali non previsti e non prevedibili.

Alla luce dell'analisi condotta, sebbene, come detto, i risultati non siano generalizzabili (Corbetta, 1999; Yin, 1981; 2003; Carter, 2020), emerge come la valutazione nell'ambito della progettazione sociale sia chiamata a tener conto di un paradigma che vede i sistemi agire per unire alle logiche meramente rendicontative e “di adempimento” (Weber, 1922) (funzionali all'efficienza), logiche di tipo costruttivo, partecipativo e riflessivo che osservano i processi e considerano il cambiamento come co-creazione collettiva (efficacia) (Merler, 1984). Nel caso esposto, il contributo metodologico che è stato fornito dai partecipanti coinvolti nei progetti, infatti, ha offerto la chiave interpretativa più autentica e il significato più profondo al lavoro di valutazione. Il loro punto di vista ha fatto emergere

chiaramente come la valutazione nei progetti di contrasto alla povertà educativa non possa ridursi a un mero adempimento burocratico. Se la valutazione manageriale è collegata a “sistemi di controllo” *top-down* che spingono verso l'utilizzo necessario di standardizzazioni per favorire comparazioni, “oggettivare” il dato e garantire l'efficacia amministrativa, la complessità intrinseca della progettazione sociale, caratterizzata da dinamiche multifattoriali, dalla partecipazione multi-attore e centralità dei bisogni delle persone, come hanno reso noto i membri dei progetti, richiede un approccio valutativo partecipato in grado di garantire flessibilità, personalizzazione e generatività (Vecchiato, 2016).

In questo quadro, la valutazione nella progettazione sociale richiede il superamento della mera dimensione di controllo per abbracciare una prospettiva formativa e trasformativa, in cui il processo valutativo diventa esso stesso generatore di conoscenza condivisa e cambiamento sociale. È solo agendo in questa ottica che, riprendendo Merler (1984), è possibile superare quel processo degenerativo che caratterizza la relazione tra sistemi complessi strutturati e che, paradossalmente, consente di ottenere «efficacia, attraverso la piena attuazione dell'inefficienza» (Merler, 1984: 95). L'autore sostiene infatti che, nonostante l'interconnessione, la reciprocità e l'interdipendenza dei nuovi sistemi di *governance*, in assenza di adeguata «flessibilità», il processo rimarrà inevitabilmente caratterizzato da una relazione di ancillarità e «dipendenza» (Touraine, 1979) del sistema subordinato (evaluando) rispetto a quello dominante (valutatore esperto).

Bibliografia

Allmendinger, J. (1999). Bildungsarmut. Zur Verschränkung von Bildungs-und Sozialpolitik [Educational poverty. On the

interconnection between education and social policy]. *Soziale Welt*, 50(1), 35-50.

Allmendinger, J., & Leibfried, S. (2003). Education and the welfare state: The four worlds of competence production. *Journal of European Social Policy*, 13(1), 63-81.

Anessi-Pessina, E. (2002). *Principles of public management*. Egea.

Anselmi, L. (1995). *Il processo di trasformazione della pubblica amministrazione*. Giappichelli.

Bezzi, C. (2001). La Scala delle Priorità Obbligate. Uno strumento di valutazione partecipata per i servizi alla persona. *Prospettive sociali e sanitarie*, 31(6), 45-59.

Bezzi, C. (2003). *Il disegno della ricerca valutativa. Nuova edizione rivista e aggiornata*. FrancoAngeli.

Bezzi, C. (2021). *Manuale di ricerca valutativa*. FrancoAngeli.

Campanini, A. (2006). La valutazione nel servizio sociale. In A. Campanini (Ed.), *La valutazione nel servizio sociale*. (pp. 19-38). CarocciFaber.

Carter, S. (2020). Case study method and research design: Flexibility or availability for the novice researcher?. In *Inclusive theory and practice in special education* (pp. 301-326). IGI Global.

Cimagalli, F. (2003). *Valutazione e ricerca sociale*. FrancoAngeli.

Clark, D. (2002). Neoliberalism and public service reform: Canada in comparative perspective. *Canada Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique*, 35(4), 771-793.

Con i Bambini. (2025). *Contrasto della povertà educativa minorile*. Consultata da: <https://www.conibambini.org/contrasto-della-poverta-educativa-minorile/>.

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

Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Editions du Seuil.

D'Albergo, E. (2002). Modelli di governance e cambiamento culturale: le politiche pubbliche tra mercato e comunità. In F. Battistelli (Ed.), *La cultura delle amministrazioni fra retorica e innovazione*. (pp. 71-88). FrancoAngeli.

D'Amico, R. (2006). *L'analisi della Pubblica Amministrazione. Teorie, concetti e metodi*. FrancoAngeli.

Dal Pra Ponticelli, M. (2010). *Nuove prospettive del servizio sociale*. Carocci.

Del Bene, G., Rossi, A. L., & Viaconzi, R. (2021). *La comunità educante. I patti educativi*. Fabbrica dei Segni.

Del Gottardo, E. (Ed.). (2017). *Apprendimento. Verso la comunità competente*. Giapeto.

Donati, P. (1991). *Teoria relazionale della società*. Franco Angeli.

Donati, P. (2001). La razionalizzazione dei servizi socio-sanitari come costruzione di un welfare mix: Fra quasi-mercati (soluzione lib/lab) e via societaria (soluzione statutaria). *Sociologia e Politiche Sociali*, 2, 109-137.

Dwivedi, O. P., & Gow, J. L. (1999). *From bureaucracy to public management: The administrative culture of the government of Canada*. Broadview Press and Institute of Public Administration of Canada.

Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. TJ Press.

Finetti, S. (2023). *La povertà educativa. Origini, dimensioni e prospettive*. FrancoAngeli.

Folgheraiter, F. (2016). Il vero lavoro di rete: Legami di fiducia per una piena attenzione all'uomo. In A. M. Pasini (Ed.), *Scritti scelti. Teoria e metodologia di Social work* (pp. 509-520). Erickson. <http://hdl.handle.net/10807/125829>.

Formez. (2001). *Valutare gli effetti delle politiche pubbliche. Metodi e applicazioni al caso italiano*. Ufficio Stampa ed Editoria.

Fornari, S., & Sannipoli, M. (2022). La povertà educativa oggi: Verso una nuova definizione socio-pedagogica. *Quaderni di comunità: L'educazione e la società nel futuro post pandemia*, 3.

Ghibellini, V., & Vargiu, A. (2022). Valutare la trasformazione attesa: il processo partecipato di valutazione di impatto del progetto Lost in Education. In V. Meo (Ed.), *Facciamo un patto! I patti educativi di*

comunità e la partecipazione delle ragazze e dei ragazzi. (pp. 112-128). FrancoAngeli.

Giddens, A. (1979). *Nuove regole del metodo sociologico* [*New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies*]. Il Mulino. (Original work published 1976).

Giordani, C., & Misino, M. N. (1998). *Gestione manageriale e sviluppo per progetti: Un percorso innovativo per i servizi sociali*. Liguori.

Girotti, F. (2007). *Amministrazioni pubbliche. Un'introduzione*. Carocci.

Gruening, G. (2001). Origin and theoretical basis of the New Public Management. *International Public Management Journal*, 4, 1-25.

Gui, L. (2004). *Le sfide teoriche del servizio sociale*. Carocci.

Habermas, J. (1986). *Teoria dell'agire comunicativo. Critica della ragione funzionalistica*. Vol II. Il Mulino.

Hood, C. (1991). A public management for all seasons?. *Public Administration*, 69(1), 3-19.

Hood, C. (1995). The new public management in the '80s: Variations on a theme. *Accounting, Organization and Society*, 20(2/3), 93-109.

Hughes, O. (2008, March 26-28). *What is, or was, New Public Management?* [Paper presentation]. International Research Society for Public Management Annual Conference (IRSPM), Brisbane, Australia.

Jones, L. R., & Thompson, F. (1997). L'implementazione strategica del New Public Management. *Azienda Pubblica*, 6, 567-586.

Lapsley, I. (2009). New Public Management: The cruellest invention of the human spirit? *Abacus*, 45(1), 1-21.

Leone, L., & Prezza M. (1999). *Costruire e valutare progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora sui progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*. Franco Angeli.

Lynn, L. L. (2003). Public management. In B. G. Peters & J. Pierre (Eds.), *Handbook of public administration* (pp.17-31). Sage.

Marradi, A. (2007), *Metodologia delle scienze sociali*. Il Mulino.

Martini, A., & Sisti, M. (2009). *Valutare il successo delle politiche pubbliche*. Il Mulino.

Meneguzzo, M. (1999). *Managerialità, innovazione e governance: La pubblica amministrazione verso il 2000*. Aracne.

Meneguzzo, M. (2001). New Public Management e modelli innovativi di programmazione e controllo interistituzionale della spesa pubblica. In M. Meneguzzo (Ed.), *Managerialità, innovazione e governance: la p.a. verso il 2000*. Aracne.

Merler, A. (1984). *Il quotidiano dipendente. Lavoro, famiglia e servizi in Sardegna*, Iniziative culturali.

Merton, R.K. (1992). *Teoria e struttura sociale*. Il Mulino. (Original work published 1949).

Moro, G. (2005). *La valutazione delle politiche pubbliche*. Carocci.

Mussari, R. (1994), *Il management delle aziende pubbliche: profili teorici*. Cedam.

Nigris, D. (2006). *Informazioni e intervento sociale. Prospettive metodologiche e operative*. FrancoAngeli.

Nussbaum, M. C. (2013). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.

Oecd, (1995a). *Governance in transition. Public Management reforms in OECD countries*. Oecd.

Oecd. (1995b). *Public Management developments: update 19995*. Oecd.

Olivetti Manoukian, F. (1998). *Produrre servizi*. Il Mulino.

ONU. (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile Agenda 2030*, Consulata da: <https://unric.org/it/agenda-2030/>.

Osborne, D., & Gaebler, T. (1992). *Reinventing government: How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. Addison-Wesley.

Oxford University Press. (n.d.). Responsiveness. In *Oxford English Dictionary*. Retrieved April 18, 2025, from <https://www.oed.com/>.

Oxford University Press. (n.d.). Responsibility. In *Oxford English Dictionary*. Retrieved April 18, 2025, from <https://www.oed.com/>.

Palumbo, M. (2003). Qualità e valutazione: Un dibattito che prosegue. *Rassegna Italiana della Valutazione*, 26(7), 41-51.

Papparella, N. (2009). Progettazione educativa e comunità educante. In Papparella, N. (Ed.). *Il progetto educativo. Comunità educante, opzioni, curricula e piani* (Vol. 2). Armando.

Parsons, T. (1987). *La struttura dell'azione sociale*. Il Mulino. (Original work published 1937).

Pellerone, M. (2008). *I processi di integrazione nella comunità educante*. La Moderna.

Pennisi, C. (2007). Valutare gli atenei per trovare l'università. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 38(11), 21-48.

Sanicola, L. (2003). Il ciclo del progetto: Aspetti metodologici. In L. Sanicola & G. Trevisi (Eds.), *Il progetto: Metodi e strumenti per l'azione sociale* (pp. 1-20). Liguori.

Save the Children. (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare la povertà educativa e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Save the Children.

Save the Children. (2020). *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa*. Save the Children.

Schön, D. A. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Edizioni Dedalo.

Scriven, M. (1980). *The logic of evaluation*. Edgepress.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Sage Publications.

Sen, A. (1993). Capability and well-being. *The Quality of Life*, 30(1), 270-293.

Sicora, A. (2015). La progettazione nel sociale. In A. Sicora & A. Pignatti (Eds.), *Progettare nel sociale. Progettazione e finanziamenti europei per i servizi sociali ed educativi*. (pp. 9-23). Maggioli Editore.

Siza, R. (2002). *Progettare nel sociale*. FrancoAngeli.

Siza, R. (2018). *Manuale di progettazione sociale*. FrancoAngeli.

Sottocorno, M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. Guerini Scientifica.

Stame, N. (1998). *L'esperienza della valutazione*. Seam.

Stame, N. (2001). Tre approcci principali alla valutazione: Distinguere e combinare. In M. Palumbo (Ed.), *Il processo di valutazione: Decidere, programmare e valutare* (pp. 105-120). FrancoAngeli.

Stewart, J., & Walsh, K. (1992). Change in the management of public service. *Public Administration*, 70, 499-518.

Titmuss, R. M. (1951). Social administration in a changing society. *British Journal of Sociology*, 2(3), 183-97.

Titmuss, R. M. (1956). *The social division of welfare: Some reflections on the search for equity*. Liverpool University Press.

Ursi, R. (2016). *Le stagioni dell'efficienza. I paradigmi giuridici della buona amministrazione*. Maggioli Editore.

Vargiu, A. (2007). *Metodologia e tecniche per la ricerca sociale*. FrancoAngeli.

Vargiu, A. (2012). *La ricerca sociologica tra valutazione e impegno civico*. FrancoAngeli.

Vargiu, A. (2014). Logiche di accountability e riforma del sistema universitario. Una discussione e una proposta. *Rassegna Italiana di valutazione*, XVIII(59), 59-78.

Vecchiato, T., Vignola, G. B., Bezze, M., & Canali, C. (2016). Povertà educativa: Il problema e suoi volti. *Studi Zancan Politiche e Servizi alle Persone*.

Vecchiato, T. (2019). Reciprocità e generatività. *Studi Zancan. Politiche e servizi alla persona*, 1(1), 5-13.

Vergani, A. (2005). Valutazione e sociologia: qualche nota introduttiva. *Studi di sociologia*, 43(3), pp. 211-236.

Vergani, A. (2013). Introduzione. In A. Vergani (Ed.), *Prove di valutazione. Libro Bianco della valutazione in Italia* (pp. 11-21). FrancoAngeli.

Weber, M. (1995). *Economia e società*. Comunità. (Original work published 1922).

Weick, K. E. (1988). Processi di attivazione nelle organizzazioni. In S. Zan (Ed.), *Logiche d'azione organizzativa* (pp. 267-301). Il Mulino.

Weick, K. E. (1997). *Senso e significato nell'organizzazione: Alla ricerca delle ambiguità e delle contraddizioni nei processi organizzativi*. Raffaello Cortina Editore.

Yin, R. K. (1981). The case study as a serious research strategy. *Knowledge*, 3(1), 97-114.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage.

Zenarolla, A. (2007). *Costruire qualità sociale*. FrancoAngeli.