

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA12203

Un modello per la valutazione d'impatto degli interventi formativi sulla povertà educativa nella prima infanzia: concetti, azioni, indicatori e strumenti

A model to assess the impact of educational interventions on educational poverty in early childhood: concepts, actions, indicators and tools

Cristina Vedovelli¹

Sintesi

La valutazione dell'impatto sociale è «lo strumento attraverso il quale gli enti di Terzo settore comunicano ai propri stakeholders l'efficacia nella creazione di valore sociale ed economico, allineando i target operativi con le aspettative dei propri interlocutori» (D.L. 2916/2019). In ambito socio-educativo è sempre più frequente l'investimento "evidence-based" al punto tale che alcuni granters non finanziano alcun programma che non sia supportato da prove (Epstein & Yuthas, 2014). Eppure ancora oggi gli enti del Terzo settore hanno difficoltà a decidere quali impatti sociali vogliono raggiungere e come misurarli. Nel presente contributo cercheremo di rispondere ai quesiti fondamentali della valutazione d'impatto proponendo un possibile modello applicabile ai programmi di contrasto alla povertà educativa. In particolare abbiamo delineato un percorso operativo che, dall'individuazione di un costrutto-guida, ci accompagna nella strutturazione di un modello logico del cambiamento che specifica dimensioni di analisi, indicatori e approcci di misurazione.

Parole chiave: Valutazione d'impatto; Povertà educativa; Comunità educante; Modello logico del cambiamento; Approcci di misurazione.

Abstract

Social impact assessment is «the tool through which third sector organizations communicate their effectiveness in creating social and economic value to their stakeholders, aligning operational targets with the expectations of their interlocutors» (Italian legislative decree 2916/2019). In the socio-educational context, "evidence-based" investment is increasingly frequent to the point that some grantors do not finance programs that are not supported by evidence (Epstein & Yuthas, 2014). And yet Third sector organizations still have difficulties in deciding what social impacts they want to achieve and how to measure them. In this paper we will try to answer the fundamental questions of impact assessment by proposing a possible model applicable to programmes to combat educational poverty. In particular, we have outlined an operational path that, from the identification of a guiding construct, accompanies us in the structuring of a logical model of change that specifies the dimension of the analysis, indicators and measurement approaches.

Keywords: Impact assessment; Educational poverty; Educational community; Logical model of change; Measurement approaches.

1. Università di Cagliari, Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia, crvedovelli@tiscali.it

1. Introduzione

I processi valutativi sono centrali nel nuovo assetto normativo del Terzo settore in Italia. Le linee guida per la realizzazione di sistemi di valutazione dell'impatto sociale «individuano nella valutazione dell'impatto sociale lo strumento attraverso il quale gli enti di Terzo settore comunicano ai propri stakeholders l'efficacia nella creazione di valore sociale ed economico, allineando i target operativi con le aspettative dei propri interlocutori e migliorando l'attrattività nei confronti dei finanziatori esterni» (D.L. 2916/2019, p. 2).

Per impatto sociale si intende sia la quantità che la qualità dei servizi offerti, ma soprattutto gli effetti nel breve e nel lungo periodo, da intendersi in termini di cambiamenti indotti sulla comunità al fine di renderla maggiormente inclusiva, sostenibile e coesa (GECES, 2015; OECD, 2015; L. 106/2016, art. 7, c. 3). L'esigenza di valutare l'impatto sociale dei programmi di sviluppo nasce dall'«Evidence-Based Policy Movement», un movimento che sottolinea la necessità che i decisori politici dimostrino l'efficacia delle decisioni prese e dei provvedimenti adottati, attraverso la misurazione dei risultati in termini di rapporto costi-benefici (Stern, 2016). Si tratta di un concetto traslato dalle discipline economiche e dal settore della grande impresa e che si sta diffondendo in ambiti dove tradizionalmente la valutazione ha incontrato molte resistenze, come quello

sociale ed educativo. Stiamo assistendo a una trasformazione concettuale che non intende più il processo valutativo come mero «misurare, giudicare», bensì come «dare valore». Ma superare le logiche di misurazione del mondo capitalistico per valorizzare i percorsi di innovazione sociale dimostrando l'efficacia dei propri modelli d'intervento sulle comunità di riferimento si prospetta un compito impegnativo (Zamagni *et al.*, 2015). Al centro del processo valutativo non ci sono prodotti materiali ma persone e dinamiche socio-culturali multiformi. Per rispondere a problemi sociali complessi occorrono programmi altrettanto complessi, costituiti da interventi diversificati, adattati ai contesti nei quali agiscono, spesso a rischio e caratterizzati da incertezza, che funzionano anche in maniera indiretta e possono avere impatti a lungo termine difficili da misurare (Stern, 2016).

Per queste caratteristiche, dare valore a programmi sociali complessi comporta uscire dagli schemi tradizionali della valutazione, individuare indici non ancora utilizzati, porsi nella prospettiva di ridefinire continuamente gli indicatori, costruire strumenti e metodi di misurazione specifici per la comunità alla quale ci si rivolge.

Consapevoli che non esiste un tool-kit metodologico standard, proponibile per tutti i tipi di programmi o politiche (Stern, 2016), nel presente contributo illustreremo un possibile modello di valutazione dell'impatto sociale applicabile ai programmi di

contrasto alla povertà educativa che tenti di rispondere alle seguenti domande:

1. Di che cosa hanno bisogno i bambini per riuscire a resistere agli effetti negativi della povertà educativa, affrontare le circostanze avverse e realizzare pienamente se stessi?
2. Quali effetti possiamo attenderci da un programma di intervento contro la povertà educativa che voglia rispondere a tali bisogni?
3. Come misurare gli effetti e dare evidenza del rapporto causale con le azioni promosse?
4. Quali metriche utilizzare?

Sullo sfondo di un quadro teorico delle principali criticità e sfide che caratterizzano la valutazione d'impatto sociale, vedremo in primo luogo come strutturare, a partire dal concetto di povertà educativa, un programma che la contrasti; in secondo luogo come individuare, date le caratteristiche di un programma, dimensioni di analisi specifiche e relativi indicatori degli effetti degli interventi che segnalino i cambiamenti; infine presenteremo il disegno valutativo costruito e i relativi metodi e strumenti di misurazione degli indicatori.

Il modello proposto è attualmente in fase di implementazione per il triennio 2018-2021 e non sono tutt'ora disponibili

li gli esiti ottenuti in termini di outcome e d'impatto. L'obiettivo del presente contributo è dunque di illustrare i termini di riferimento per la valutazione d'impatto di un programma contro la povertà educativa determinando le questioni fondamentali che i valutatori devono affrontare nella fase iniziale di strutturazione del piano valutativo.

2. La valutazione d'impatto sociale: definizioni, criticità e sfide metodologiche

Negli approcci proposti per la misurazione dell'impatto sociale dalla Commissione Europea l'impatto sociale è definito «l'effetto sociale (cambiamento), sia a lungo che a breve termine, ottenuto sulla sua popolazione bersaglio a seguito delle attività da essa intraprese - tenendo conto delle variazioni sia positive che negative e considerando fattori quali attribuzione alternativa, effetto inerziale, dislocazione ed esaurimento» (GESE, 2015, p. 7).

Tuttavia, molti altri autori hanno contribuito alla definizione più ampia di questo concetto; nella Tab. 1 elaborata da Maas e Liket (2011) si riportano alcuni contributi ai quali abbiamo aggiunto quelli dell'OCSE e della Banca Mondiale.

Termini	Definizioni
Social impact (Burdge and Vanclay, 1996)	By social impacts we mean the consequences to human populations of any public or private actions that alter the ways in which people live, work, play, relate to one another, organise to meet their needs and generally act as a member of society [Trad: Per impatto sociale intendiamo le conseguenze per le popolazioni umane di qualsiasi azione pubblica o privata che modifica il modo in cui le persone vivono, lavorano, giocano, si relazionano l'una con l'altra, si organizzano per soddisfare i loro bisogni e generalmente agiscono come membri della società].
Social impact (Latané, 1981)	By social impact, we mean any of the great variety of changes in physiological states and subjective feelings, motives and emotions, cognitions and beliefs, values and behaviour, that occur in an individual, human or animal, as a result of the real, implied, or imagined presence or actions of other individuals [Trad: Per impatto sociale intendiamo qualsiasi grande varietà di cambiamenti negli stati fisiologici e sentimenti soggettivi, motivazioni ed emozioni, cognizioni e credenze, valori e comportamenti, che si verificano in un individuo, umano o animale, come risultato dell'azione reale o implicita o immaginata di altri individui].
Impact (Clark <i>et al.</i> , 2004)	By impact we mean the portion of the total outcome that happened as a result of the activity of the venture, above and beyond what would have happened anyway [Trad: Per impatto intendiamo quella parte del risultato totale verificatosi a seguito dell'attività dell'impresa, al di là di ciò che sarebbe accaduto comunque].
Social Value (Emerson <i>et al.</i> , 2000)	Social value is created when resources, inputs, processes or policies are combined to generate improvements in the lives of individuals or society as a whole [Trad: Il valore sociale viene creato quando risorse, input, processi o politiche vengono combinati per generare miglioramenti nella vita degli individui o della società nel suo insieme].
Social Impact (Freudenburg, 1986)	Social impact refers to impacts (or effects, or consequences) that are likely to be experienced by an equally broad range of social groups as a result of some course of action [Trad: L'impatto sociale si riferisce a impatti (o effetti o conseguenze) che possono essere sperimentati da una gamma altrettanto ampia di gruppi sociali a seguito di una determinata azione].
Social Impact (Gentile, 2000)	Social impacts are the wider societal concerns that reflects and respects the complex interdependency between business practice and society [Trad: Gli impatti sociali sono le implicazioni sociali più ampie che riflettono e rispettano la complessa interdipendenza tra pratica aziendale e società].
Social Impact (IAIA, 2009)	Social impacts are intended and unintended social consequences, both positive and negative, of planned interventions (policies, programs, plans, projects) and any social change processes invoked by those interventions [Trad: Gli impatti sociali sono conseguenze sociali intenzionali e non intenzionali, sia positive che negative, degli interventi pianificati (politiche, programmi, piani, progetti) e di qualsiasi processo di cambiamento sociale invocato da tali interventi].
Impatto sociale (OECD, 2015)	Per impatto sociale si intendono gli effetti a lungo termine, positivi e negativi, primari e secondari, previsti o imprevisti, prodotti direttamente o indirettamente da un intervento di sviluppo.
Impatto sociale (Banca mondiale)	Per impatto sociale si intende la stima dei cambiamenti nel grado di benessere degli individui, delle famiglie, delle comunità o delle imprese, che possono essere attribuiti ad un particolare progetto, programma o politica.

Tab. 1 - Definizioni di impatto sociale.

Adattata da: Maas, K., & Liket, K. (2011). Social Impact Measurement: Classification of Methods. In Burrit, R. L., Schaltegger, S., Bennet, M., Pojola, T., & Csutora, M., *Environmental Management Accounting and Supply Chain Management* (pp. 171-202). Switzerland: Springer.

Denominatore comune di tutte queste definizioni è il concetto di cambiamento nella vita delle persone, nelle persone stesse e nelle condizioni di benessere della comunità di cui fanno parte (Nicholls *et al.*, 2015). Valutare l'impatto sociale significa, dunque, misurare i cambiamenti attribuibili agli interventi erogati verificando cosa sarebbe successo senza di essi, eliminando quello che sarebbe comunque accaduto, tenendo conto degli effetti dovuti a variabili esogene e di quelli causati dal trascorrere del tempo (Stern, 2016).

Alla base del processo valutativo dell'impatto sociale si colloca il modello logico del cambiamento che, attraverso la catena del valore dell'impatto, definisce i passaggi necessari per leggere, comprendere e rappresentare il cambiamento (GESE, 2015) (Fig. 1).

Vecchiato (2019) individua tre criticità fondamentali nella valutazione dell'impatto sociale di interventi educativi che coincidono con tre frequenti ed erronee sovrapposizioni di significato all'interno della catena del valore dell'impatto:

1. attività-impatto: la dimensione narrativa dell'intervento e delle sue potenzialità non definisce l'impatto il quale, invece, attinge ai risultati, richiede l'esplicitazione delle scelte metodologiche e l'utilizzo di indici affidabili, misurabili, confrontabili;
2. output-outcome: entrambi i due termini

rientrano nella categoria dei risultati, ma mentre l'output fa riferimento a un bene o servizio realizzato, l'outcome indica la modificazione di una condizione, un cambiamento misurabile a vantaggio dei beneficiari;

3. outcome-impatto: se l'outcome è il risultato riferibile ai beneficiari diretti, l'impatto è il risultato riferibile all'intera comunità sulla quale si è intervenuti, un risultato esteso, generalizzato che si è propagato in maniera indiretta e generativa dagli outcome.

In un modello valutativo che pone al centro il cambiamento è necessario «passare dalle risposte alle soluzioni avendo in mente che l'output non ha valore se non produce outcome e i costi sono sprecati se non producono benefici durevoli» (Vecchiato, 2019, p. 97).

Se ci si pone come obiettivo la valorizzazione della vita delle persone, delle loro capacità e del benessere della comunità che vada oltre l'immediato e oltre i beneficiari diretti, valutare gli esiti e gli impatti sociali di un programma diventa molto complesso per una serie di ragioni:

1. la natura qualitativa dell'impatto sociale, che rende difficile attribuire un valore oggettivo all'impatto e sommarne le varie espressioni (Maas & Liket, 2011);
2. «le difficoltà tecniche e metodologiche

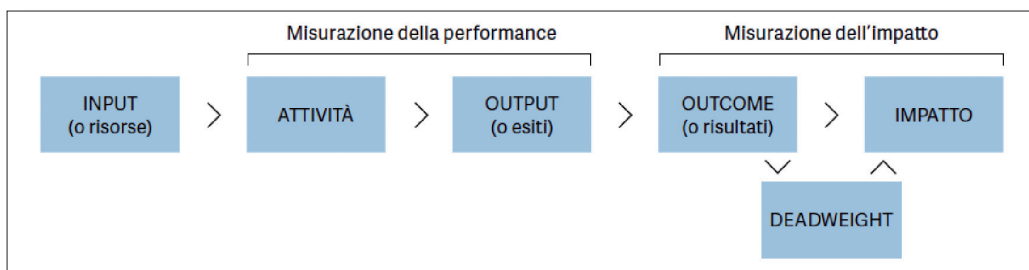


Fig. 1 - La catena del valore dell'impatto.

Da: S. Zamagni *et al.* (2015). Valutare l'impatto sociale. La questione della misurazione nelle imprese sociali. *Impresa sociale*, 6, pp. 77-97.

- di maneggiare molte variabili contemporaneamente» (Vecchiato, 2019, p. 95) essendo il concetto di impatto sociale multidimensionale e multilivello (Nicholls *et al.*, 2015);
3. la complessità di alcuni percorsi causali che conducono dal programma ai risultati, scarsamente comprensibili e misurabili (Stern, 2016);
 4. «la mancanza di evidenze convincenti» (Vecchiato, 2019, p. 95) che attribuiscono una relazione di causalità tra attività e impatti (Maas & Liket, 2011);

5. la criticità di valutare il rendimento sociale generato dagli interventi, il benessere implementato nella comunità, dunque il passaggio dall'outcome all'impatto;
6. i limiti logistici nel seguire gli effetti di una serie di interventi per un periodo di tempo molto esteso.

In ambito internazionale esistono diversi approcci per la misurazione degli output, degli outcome e dell'impatto sociale. Come mostrato nella Tab. 2 alcuni autori hanno tentato di classificarli (Zamagni *et al.*, 2015).

APPROCCI					
Nicholls <i>et al.</i> , 2015b	Basati sugli OUTPUT	Basati sugli OUTCOME POSITIVI E INTENZIONALI	COLLEGAMENTI collegano gli outcome alle attività e coinvolgono gli stakeholder		
Grieco <i>et al.</i> , 2014	QUANTITATIVI SOCIALI SEMPLICI	COMPLESSI COLLEGAMENTI basati sia su variabili quantitative che qualitative	SCREENING QUALITATIVI	MANAGEMENT basati sia su variabili quantitative che qualitative per migliorare la gestione dell'organizzazione	
Bengo <i>et al.</i> , 2015	Individuano un INDICATORE SINTETICO dell'impatto sociale generato	Basati sul PROCESSO DI INPUT-ATTIVITÀ-OUTPUT-OUTCOME-IMPATTI	CRUSCOTTI E INDICATORI DI PERFORMANCE		
Perrini, Vurro, 2013	METODI STRATEGICI per la gestione dei processi operativi	METODI INTEGRATIVI per il controllo di più fattori concomitanti	METODI PARTECIPATIVI che considerano ciò che è rilevante per gli stakeholder coinvolti	Basati sul RITORNO ATTESO	METODI SPERIMENTALI

Tab. 2 - Classificazioni degli approcci alla valutazione dell'impatto sociale.

Adattata da: Zamagni, S., Venturi, P., & Rago, S. (2015). Valutare l'impatto sociale. La questione della misurazione della misurazione nelle imprese sociali. *Impresa Sociale*, 6, pp. 77-97.

In funzione dell'approccio scelto, delle caratteristiche dell'ente, delle attività, degli obiettivi che persegue e degli impatti che si propone di misurare, sono diversi gli strumenti costruiti e utilizzati a livello internazionale (per una panoramica vedi Zamagni *et al.*, 2015; Maas & Liket, 2011). Alcuni strumenti sono stati sviluppati da o per organizzazioni non profit o governative, per esempio SROI, OASIS, SCBA e LEM; altri strumenti sono stati sviluppati e utilizzati da società a scopo di lucro, per esempio SRA, ACAFI, TBL, MIF e BACO. Alcuni strumenti, anche se inizialmente sviluppati per un certo tipo di organizzazione, sono stati in seguito adattati e utilizzati da altri tipi di enti. L'uso di SROI è un buon esempio di questo fenomeno. Questo strumento è stato inizialmente sviluppato per organizzazioni senza scopo di lucro ed è attualmente sempre più utilizzato dalle società di profitto. Accanto a questi strumenti quantitativi di misurazione dell'impatto, diverse società, organizzazioni non governative (ONG) e associazioni hanno sviluppato linee guida o quadri, spesso basati su uno o più metodi esistenti (Maas & Liket, 2011). Dei 30 strumenti analizzati da Maas e Liket solo 8 dimostrano di misurare l'impatto sociale, in particolare BoP Impact Assessment Framework, Measuring Impact Framework, OASIS, Participatory Impact Assessment, PSIA, Robin Hood Foundation Benefit-cost ratio, SCBA e SIA; oltre questi, altri 4 strumenti misurano l'impatto sociale ma parzialmente, nello specifico Balanced Scorecard, MDG-scan, Social e-valuator e SROI.

Tutti questi strumenti rispondono al tentativo di standardizzazione delle misure d'impatto ma è evidente che non esiste un singolo approccio o strumento o metodo in grado di

catturare l'intera gamma di impatti o che possa essere applicato da tutte le organizzazioni. Attualmente l'orientamento prevalente è quello di evitare le semplificazioni eccessive, di porre al centro la narrazione delle condizioni, dei problemi e delle strategie come punto di partenza imprescindibile per misurare il successo, e sul quale costruire un metodo di valutazione che trovi un equilibrio tra dati qualitativi e quantitativi (GESE, 2015) e che contempli al suo interno la partecipazione degli stakeholder intesi sia come operatori che come beneficiari degli interventi. E più variegata saranno le categorie di stakeholder coinvolti, maggiormente diversificate saranno le metriche da utilizzare (Nicholls, 2015; OECD, 2015).

L'obiettivo del presente contributo è quello di illustrare i termini di riferimento per la valutazione d'impatto di un programma contro la povertà educativa. Alla luce delle questioni fondamentali sopra citate abbiamo scelto di affrontare la fase iniziale di strutturazione del piano valutativo sulla base delle indicazioni contenute nel rapporto *Broadening the Range of Designs and Methods for Impact Evaluation* (2012) che il Department for International Development (DFID) dell'UK ha commissionato a un gruppo di valutatori coordinati da Elliot Stern. Il focus di questo rapporto consiste nel non partire da uno specifico strumentario ma dalla specificità del programma e delle domande valutative e sulla base di queste scegliere l'approccio, i metodi e gli strumenti più efficaci. La complessità di un programma contro la povertà educativa richiede un disegno valutativo non rigido, all'interno del quale il metodo sperimentale è plausibile solo per le variabili che prevedono effetti attesi, diretti, primari e nel breve periodo; per altre variabili potrebbe esse-

re sufficiente un'indicazione o associazione tra effetti e programmi. «Valutazioni in tempo reale, operative, orientate alla ricerca-azione e formative possono colmare dei vuoti nell'evidenza e nella comprensione» (Stern, 2016, p. 27).

Come meglio delineato nel paragrafo 5.3,

nel modello da noi proposto abbiamo fatto riferimento alla classificazione degli approcci valutativi di Stern e alle relative varianti specifiche e inferenze causali (Fig. 2).

Approcci per disegni valutativi	Varianti specifiche	Inferenza causale
<i>Sperimentale</i>	Rct Quasi-esperimenti Esperimenti naturali	Controfattuale: la differenza tra due casi altrimenti identici (quello manipolato e quello controllato); la compresenza di cause ed effetti
<i>Statistico</i>	Modelli statistici Studi longitudinali Studi econometrici	Regolarità: correlazione tra causa ed effetto o tra variabili, influenza di cause multiple (normalmente) isolabili su un singolo effetto. Controllo dei fattori "di disturbo"
<i>Basato sulla teoria</i>	Disegni di processi causali: teoria del cambiamento, <i>process tracing contribution analysis</i> , percorsi di impatto. Disegni di meccanismi causali: valutazione realistica, analisi delle congruenze.	Causalità generativa: identificazione e prova dei processi o "catene" causali. Fattori e meccanismi operanti nel contesto.
<i>Basato sugli studi di caso</i>	Interpretativo: naturalistico, <i>grounded theory</i> , etnografico. Strutturato: configurazioni, <i>Qca</i> , analisi dei casi, simulazioni e <i>network analysis</i> .	Causalità multipla: comparazione delle combinazioni dei fattori causali tra e all'interno dei casi. Generalizzazione analitica basata sulla teoria.
<i>Partecipativo</i>	Normativo: valutazione partecipativa o democratica, <i>empowerment evaluation</i> . Agency: <i>learning-by-doing</i> , <i>policy dialogue</i> , ricerca-azione collaborativa.	Actor agency: i partecipanti validano il fatto che le loro azioni e gli effetti di cui hanno fatto esperienza sono "causati" dal programma. Adozione, personalizzazione e responsabilità rispetto all'obiettivo.
<i>Sintesi</i>	Meta-analisi, sintesi narrative, sintesi realiste.	Raccolta e aggregazione con diverse prospettive (statistica, basata sulla teoria etnografica).

Fig. 2 - Approcci per i disegni valutativi dell'impatto sociale.

Da: Stern, E. (2016). *La valutazione d'impatto. Una guida per committenti e manager preparata per Bond*. Milano: Franco Angeli.

Abbiamo ritenuto utile, considerando la complessità di un programma di intervento contro la povertà educativa, pianificare un disegno valutativo misto che al suo interno prevedesse una varietà di metodi e metriche funzionali alla specificità degli interventi, delle domande valutative e alle diverse categorie di beneficiari coinvolti.

3. Dal concetto di povertà educativa all'elaborazione di un costrutto che guidi le azioni di contrasto e il processo valutativo dell'impatto: la *resilienza*

Il primo step nella costruzione dei termini di riferimento per la valutazione d'impatto di un programma contro la povertà educativa è stato cercare di capire di cosa hanno bisogno i bambini per riuscire a resistere agli effetti negativi della povertà educativa, affrontare le circostanze avverse e realizzare pienamente se stessi. Rispondere a questa domanda ci ha permesso di definire gli impatti attesi. Per far questo abbiamo indagato le conoscenze preesistenti sul tema della povertà educativa.

«La povertà educativa è la privazione, per i bambini e gli adolescenti, dell'opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Save the Children, 2014, p.4). Un bambino è in povertà educativa quando non ha l'opportunità di sviluppare competenze chiave necessarie per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione in un contesto attuale caratterizzato

dall'economia della conoscenza. Ciò che definisce a livello territoriale l'indice della povertà educativa è l'assenza di strutture e servizi educativi per la prima infanzia, di scuole senza il tempo pieno e il servizio mensa, la percentuale di dispersione scolastica, il numero di giovani che non leggono libri, non partecipano ad attività culturali e/o ricreative (cinema, musei, teatro, concerti), non praticano uno sport in modo continuativo e non utilizzano Internet (Save the Children, 2014).

Azioni che vogliano contrastare la povertà educativa possono agire su un piano esterno, intervenendo sul contesto, o interno, implementando e dirigendo le competenze degli attori coinvolti nei processi formativi. Intervenire sul contesto significa aumentare concretamente le risorse di tipo educativo e culturale per il territorio e le famiglie: attivare strutture e/o servizi come le biblioteche, il teatro, lo sport, la musica, l'accesso a Internet; fornire buoni per l'acquisto di libri, di materiali didattici o educativi o dare la possibilità di frequentare gratuitamente strutture sportive o ricreative (Alivernini *et al.*, 2017). Il limite è che misure di contrasto che intervengono esclusivamente su un piano esterno non sono sostenibili a lungo termine dal punto di vista economico. È necessario dunque predisporre un programma di interventi che generi un circolo virtuoso e autorigenerante di competenze all'interno della comunità educante che impatti nel lungo periodo sulle quattro dimensioni dell'apprendimento che nella povertà educativa vengono negate e/o limitate (Save the Children, 2018):

1. *cognitiva*: acquisire strumenti di comprensione della realtà circostante e le competenze necessarie per affrontarla;
2. *emotiva*: sviluppare pienamente il pro-

prio sé attraverso il rafforzamento della motivazione, del senso di autostima e autoefficacia, coltivando aspirazioni per il futuro e imparando a gestire le proprie emozioni anche nelle situazioni di difficoltà e di stress;

3. *relazionale*: potenziare le abilità sociali, la capacità di cooperare, ascoltare e comunicare in modo empatico, mediarle;
4. *autodeterminazione*: diventare individui autonomi e attivi, rafforzando le proprie possibilità di vita, salute, integrità e sicurezza.

Intervenire su queste quattro dimensioni significa rafforzare la capacità degli individui di resistere alle difficoltà che la povertà educativa comporta per andare oltre. Intorno a queste quattro dimensioni si costruisce, infatti, l'attitudine alla resilienza delle persone. Con questo termine intendiamo la capacità di affrontare le sfide della vita, i cambiamenti, le situazioni difficili, la negatività delle condizioni e degli eventi, anche se continui e ripetuti, trasformandoli in

opportunità di crescita e miglioramento, di riorganizzazione e svolta (Martin & Marsh, 2009). La resilienza è uno sguardo alle cose negative della vita flessibile, aperto, divergente, costruttivo e sempre proteso al futuro. Intorno al concetto della resilienza è possibile costruire un programma di azioni contro la povertà educativa e il processo valutativo dell'impatto. La resilienza, infatti, può essere allenata, coltivata, ma anche operazionalizzata, cioè descritta in termini di caratteristiche osservabili e misurabili (LeBuffe & Naglieri, 2015).

Save the Children, con il sostegno del Dipartimento di Economia e Finanza dell'Università di Roma Tor Vergata, ha condotto una ricerca che si focalizza, in particolare, sui fattori individuali, scolastici e del contesto socio-economico e culturale, che favoriscono la resilienza educativa dei bambini in Italia, elaborando dati statistici provenienti da varie indagini di OCSE, EUROSTAT ed ISTAT. Nell'infografica seguente (Fig. 3) abbiamo sintetizzato i risultati di questa ricerca in un quadro dei fattori protettivi della resilienza educativa.

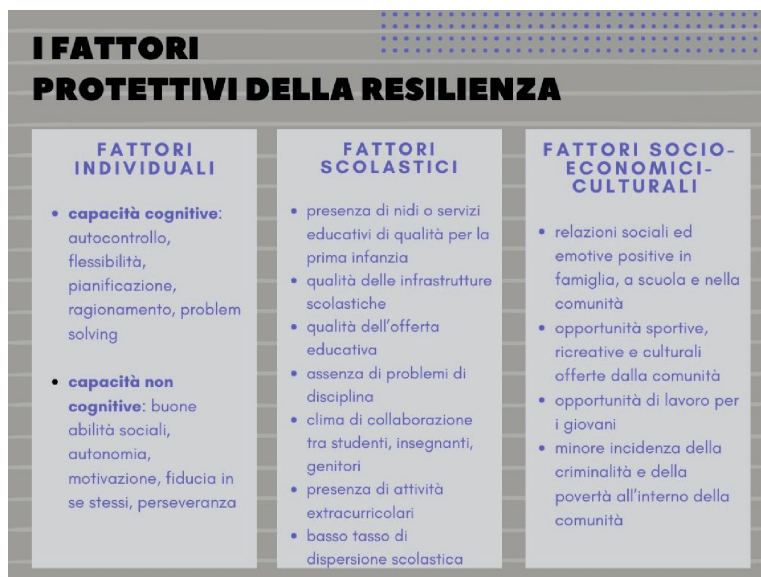


Fig. 3 - I fattori protettivi della resilienza.

Adattato da: Save the Children (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Roma: Save the Children Italia.

Rispetto a quanto evidenziato nello studio citato, abbiamo inserito, tra i fattori individuali, anche le capacità cognitive, con particolare riferimento alle funzioni esecutive, in quanto diverse ricerche ne sottolineano l'importanza in relazione al raggiungimento della realizzazione personale in tutti gli ambiti di vita (Diamond & Lee, 2011). Inoltre, anche il modello proposto da LeBuffe (2015), al quale abbiamo fatto riferimento in merito agli strumenti valutativi, indica le capacità cognitive tra i fattori protettivi della resilienza.

A partire dai fattori protettivi della resilienza educativa è possibile pianificare una tipologia di azioni che intervengano sui fattori individuali, scolastici e socio-culturali della resilienza non legati a un supporto economico stabile nel tempo ma alle competenze degli attori coinvolti. Nello specifico:

1. fattori individuali: capacità cognitive e non cognitive dei bambini;
2. fattori scolastici: qualità dell'offerta educativa e clima di collaborazione tra studenti, insegnanti e genitori;
3. fattori socio-economici-culturali: relazioni sociali positive in famiglia/scuola/comunità e opportunità sportive, ricreative e culturali offerte dalla comunità.

L'obiettivo del programma è quello di generare un circolo virtuoso di competenze all'interno della comunità educante, con particolare riferimento a insegnanti/personale educativo e genitori, che ricadano sulle competenze cognitive, non cognitive e di autodeterminazione dei bambini implementandole nel lungo periodo oltre il progetto stesso e traducendosi così negli impatti desiderati: sviluppo della capacità dei bambini di essere resilienti agli effetti della

povertà educativa e promozione/gestione autonoma da parte della comunità di iniziative e opportunità per la prima infanzia.

4. Un modello di intervento: il progetto «SUL FILO. Una rete per i piccoli equilibristi»

4.1. Obiettivi del progetto

Il progetto «SUL FILO. Una rete per i piccoli equilibristi» nasce dall'incontro tra una rete di Associazioni presenti sul territorio di Cagliari (Cada Die Teatro, Cemea, Carovana, Donne e Mestieri di Santa Teresa), una rete di Istituti Comprensivi dell'area vasta e Istituzioni di ricerca (Università di Cagliari, CNR Genova e SApIE), un ente locale (Comune di Cagliari). La finalità generale del progetto è creare, in un contesto caratterizzato da una condizione a forte rischio in termini di sviluppo socio-economico-culturale, con particolare riferimento al comune di Pirri e all'area metropolitana di Cagliari, un nuovo Polo per l'Infanzia che diventi punto di riferimento dell'intera area vasta per lo sviluppo di una rete integrata di opportunità educative rivolte ai bambini 0-6 anni e alle famiglie, con un'attenzione particolare ai nuclei familiari in condizioni di povertà educativa. Il progetto mira a sviluppare azioni sinergiche tra scuola, agenzie di ricerca, attori del terzo settore al fine di ampliare e integrare i servizi e le opportunità esistenti, ma soprattutto sensibilizzare le famiglie rispetto ai bisogni educativi non attualmente soddisfatti, stimolando così la progettazione, l'attivazione e la gestione diretta da parte degli stessi cittadini di nuove iniziative educative.

4.2. Il modello logico

Il secondo step nella costruzione dei termini di riferimento per la pianificazione della valutazione d'impatto consiste nel considerare le caratteristiche del programma, l'architettura, e la complessità.

Nell'infografica seguente (Fig. 4) è rappresentata una mappatura degli interventi promossi all'interno del progetto nel triennio 2018/21 articolati in base ai destinatari ai quali si rivolgono: gli attori principali del contesto scolastico (insegnanti, alunni e genitori) e la comunità.

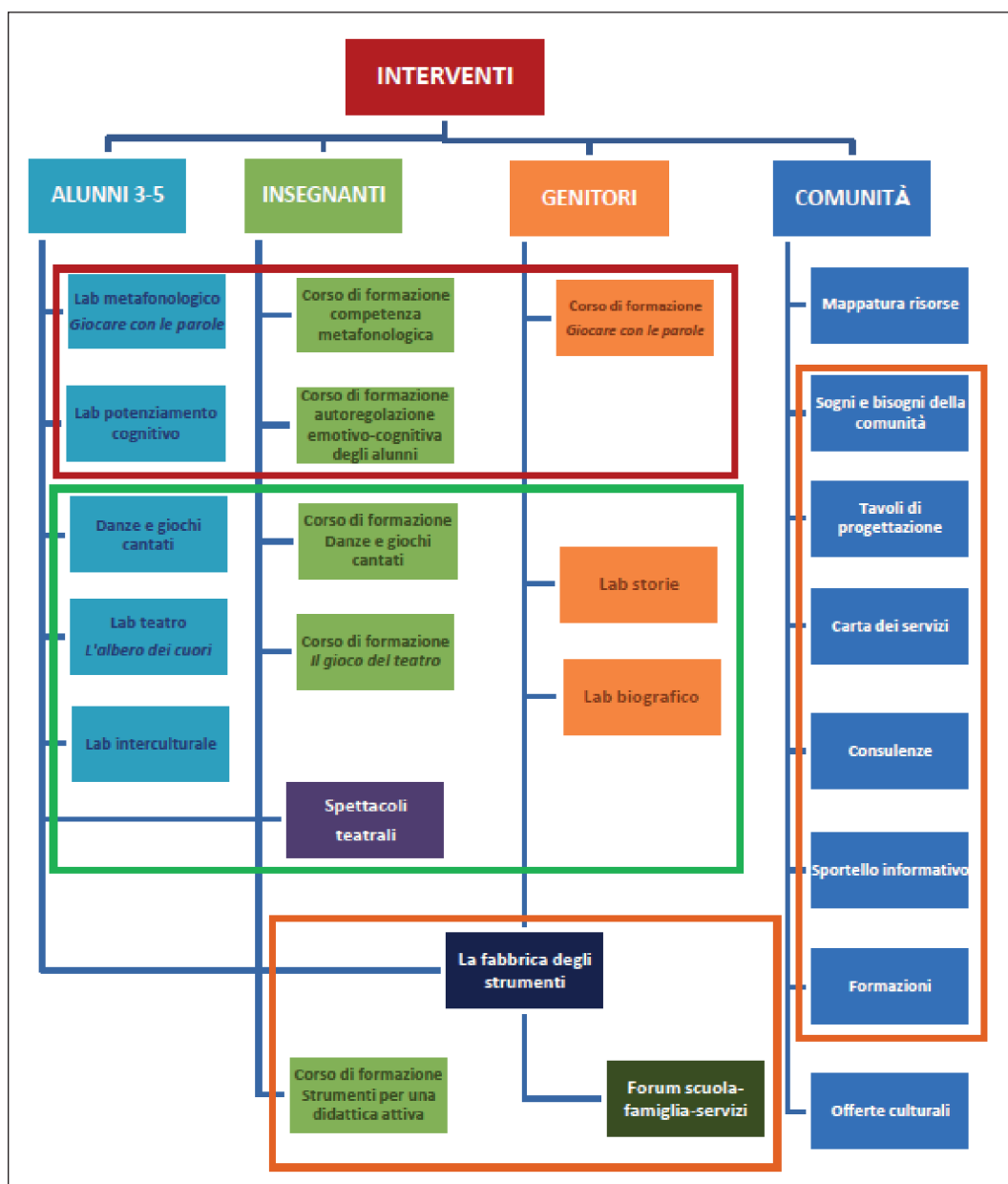


Fig. 4 - Panoramica generale sugli interventi attivati nel triennio.

Nel riquadro rosso sono compresi gli interventi di area cognitiva (competenze alfabetiche e funzionamento esecutivo), nel riquadro verde gli interventi di area non cognitiva (competenze emotive e relazionali) e in quello arancione le azioni volte allo sviluppo dell'autodeterminazione.

(Fonte propria).

Gli interventi hanno coinvolto due macro-ambiti: scuola e comunità nel suo complesso. Per quanto riguarda gli interventi in ambito scolastico, si è cercato di predisporre un'azione sinergica che intervenisse nelle medesime aree sui tre principali protagonisti dell'azione educativa: alunni, insegnanti e genitori. Nello specifico gli interventi si sono focalizzati su tre aree di competenza principali:

- cognitiva (alfabetica e funzionamento esecutivo);
- non cognitiva (emotiva e relazionale);
- autodeterminazione.

Per massimizzare l'impatto sull'attitudine dei bambini a resistere agli effetti negativi della povertà educativa, queste tre aree di intervento, cognitiva, non cognitiva e di autodeterminazione, si sono concretizzate in laboratori per gli alunni e, parallelamente, in momenti formativi per insegnanti e genitori. Per quanto riguarda l'area cognitiva, le azioni proposte hanno insistito sullo sviluppo di competenze alfabetiche di tipo metafonologico e sull'implementazione del funzionamento esecutivo. Nel primo caso gli alunni hanno partecipato al laboratorio *Giocare con le parole*, gli insegnanti a un corso di formazione sulle strategie didattiche per implementare questo tipo di competenze, i genitori a un momento formativo che insegnasse loro alcuni giochi da proporre in ambito familiare per facilitarne lo sviluppo. Nel secondo caso, gli interventi si sono focalizzati in particolare modo sul potenziamento del funzionamento esecutivo attraverso laboratori per gli alunni e corsi di formazione per gli insegnanti con l'ausilio di strumenti digitali e non. L'area non cognitiva di tipo emotivo-relazionale è stata

sollecitata attraverso diverse azioni: per gli alunni un laboratorio di *Danze e giochi cantati*, uno di teatro, *L'albero dei cuori*, e un altro di tipo *interculturale* per superare stereotipi e pregiudizi sulla diversità; anche per gli insegnanti sono stati proposti percorsi formativi su danze e giochi cantati e su tecniche teatrali; per i genitori, ma aperti a tutti i cittadini, il laboratorio di *Storie e Biografie*, il primo per acquisire tecniche di lettura e narrazione animata di storie per bambini, il secondo per trasformare situazioni di vita quotidiana e familiare in spettacoli da portare in scena e condividere con la collettività. Il terzo filone di interventi focalizzato sulle competenze di autodeterminazione ha riguardato la progettazione, costruzione e sperimentazione di strumenti didattici funzionali all'auto-apprendimento: da un percorso formativo rivolto agli insegnanti si è passati gradualmente alla predisposizione e gestione di un laboratorio permanente collocato nell'Istituto Comprensivo di Pirri che coinvolge attivamente insegnanti, genitori e alunni.

Per quanto riguarda le azioni rivolte all'intera comunità, anch'esse intervengono nell'area dell'autodeterminazione. Nella prima fase è stata predisposta una mappatura delle risorse presenti sul territorio per la fascia di età 0-6 in modo da far conoscere ai genitori, e in generale a tutti i cittadini, le opportunità educative e i servizi attualmente esistenti e potenziarne l'accesso. Nella seconda fase sono stati attivati tavoli tematici all'interno dei quali genitori, operatori dei servizi e comuni cittadini si sono confrontati sui bisogni educativi dei bambini non ancora soddisfatti e hanno sviluppato idee per la creazione di

nuovi servizi nell'ottica di un ampliamento, integrazione e potenziamento dell'offerta esistente. Il costante confronto con i cittadini, sia fruitori che operatori dei servizi, ha portato all'elaborazione di una Carta dei Servizi partecipata, un dispositivo informativo costruito dalla comunità per la comunità, valido strumento di accesso ai servizi e di interconnessione tra gli stessi. L'obiettivo è stato quello di sensibilizzare la comunità rispetto ai problemi che la caratterizzano aiutandola ad attivare quei processi di responsabilizzazione e di presa in carico che inevitabilmente hanno ricadute positive sulle famiglie con minori risorse educative.

Come tutti gli interventi di tipo socio-educativo, si tratta di un programma complesso, costituito da azioni diversificate che funzionano anche in maniera indiretta e possono avere impatti a medio e lungo termine di difficile misurazione. Date queste caratteristiche, il processo valutativo è stato strutturato intorno alle seguenti domande:

1. Ogni intervento è da considerarsi separatamente oppure insieme agli altri?
2. Come considerare le interazioni tra gli interventi?
3. Come individuare le dimensioni di analisi specifiche e i relativi indicatori degli effetti che segnalino i cambiamenti?
4. E una volta individuati, come misurarli?

5. Il processo valutativo: procedura, indicatori, strumenti

5.1. Procedura

Uno dei principi cardine della valutazione d'impatto sociale è il coinvolgimento e la partecipazione dei soggetti interessati (Nicholls *et al.*, 2012). Il rispetto di questo principio consente di ridefinire regolarmente le esigenze della comunità e quindi calibrare gli esiti dell'impatto sociale in funzione di tali esigenze accrescendo le possibilità che l'impatto stesso sia conosciuto, analizzato e misurato con accuratezza.

In questa prima fase di definizione dei termini di riferimento del piano valutativo abbiamo scelto di coinvolgere prioritariamente gli operatori di ogni specifico intervento per la raccolta dei seguenti dati:

1. RISORSE (INPUT): numero di operatori coinvolti, spazi e tempi (numero di ore spese per gruppi di beneficiari);
2. ATTIVITÀ: descrizione del lavoro effettivamente svolto;
3. TIPOLOGIA DI BENEFICIARI: diretti e indiretti;
4. ESITI (OUTPUT): numero di beneficiari diretti coinvolti e/o numero di servizi attivati; prodotti tangibili (se disponibili);
5. RISULTATI (OUTCOME): attesi e (se disponibile) osservati.

Il coinvolgimento degli operatori di ogni intervento nelle attività di monitoraggio e valutazione consente di comprendere dalla loro

prospettiva i cambiamenti attesi e osservati, valutare gli aspetti che contano includendo solamente ciò che è essenziale, non chiedere troppo in termini di misurazione. Favorisce, inoltre, maggiore trasparenza nella spiegazione dei ragionamenti sottesi al cambiamento, rivelando anche incertezze riguardanti le prove o supposizioni, e contribuendo alla predisposizione di una verifica dei risultati sulla base di principi di ricerca validi.

Come illustrato nella Tab. 3, i dati raccolti sono necessari per guidare il valutatore nel-

la costruzione di un modello logico generale che rappresenti un percorso chiaro per la creazione dei cambiamenti attesi (Anderson, 2005; GECES, 2015). La base di un buon sistema di misurazione, infatti, è un modello chiaramente articolato che collega le azioni agli impatti. Senza una chiara comprensione dell'impatto che si spera di raggiungere e l'analisi della catena logica di eventi che porteranno a tale impatto, sarà difficile concepire un sistema di misurazione dello stesso (Epstein & Yuthas, 2014).

Teoria del cambiamento	Programma	Assunzioni/ipotesi
Obiettivo	Riduzione del numero di bambini in povertà educativa nella fascia 0-6	
Impatto	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento delle risorse di tipo educativo e culturale per il territorio e le famiglie • Aumento della capacità dei bambini nella fascia 3-6 di essere resilienti, cioè di resistere agli effetti negativi della povertà educativa reagendo ad essi e realizzando pienamente se stessi 	<ul style="list-style-type: none"> • La comunità genera autonomamente iniziative e opportunità educative e culturali per la prima infanzia • I bambini migliorano le loro competenze cognitive, non cognitive e di autodeterminazione sviluppando così resilienza educativa e formativa
Risultati (outcome)	<ol style="list-style-type: none"> 1. I bambini incrementano competenze cognitive, non cognitive e di autodeterminazione 2. Gli insegnanti potenziano competenze didattiche e relazionali 3. I genitori rafforzano le competenze relazionali e progettuali-gestionali 4. La comunità sviluppa competenze di progettazione e gestione di opportunità e iniziative per la prima infanzia 	<ul style="list-style-type: none"> • Le accresciute competenze di genitori e insegnanti ricadono sui bambini favorendo una migliore resilienza • Nella comunità si genera un circolo virtuoso di auto-apprendimento che produce l'attivazione continua e costante di iniziative e opportunità per l'infanzia

<p>Realizzazioni (output)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interventi sulle capacità cognitive e non cognitive dei bambini <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Laboratori rivolti agli alunni di 3-6 anni: <ul style="list-style-type: none"> • Lab. metafonologico • Lab. potenziamento cognitivo • Lab. teatrale • Lab. danze e giochi cantati • Lab. interculturale • Lab. la fabbrica degli strumenti 2. Interventi sulla qualità dell'offerta formativa e delle relazioni in ambito scolastico <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Formazione insegnanti: <ul style="list-style-type: none"> • Giocare con le parole • Potenziamento cognitivo • Il gioco del teatro • Danze e giochi cantati • Forum genitori-insegnanti • Strumenti per una didattica attiva 2.2 Formazione genitori: <ul style="list-style-type: none"> • Lab. meta- fonologico • Lab. biografico • Forum genitori-insegnanti 3. Interventi sulla qualità delle relazioni e la capacità di autodeterminarsi della comunità <ol style="list-style-type: none"> 3.1 Interventi rivolti alla comunità: <ul style="list-style-type: none"> • Un polo informativo • Mappatura risorse • I bisogni della comunità • Un polo di confronto e progettazione • Carta dei servizi partecipata • Un polo di consulenza • Un polo di storie • Un polo teatrale 	<ul style="list-style-type: none"> • I beneficiari partecipano attivamente alle iniziative • I beneficiari sfruttano il polo informativo/di consulenza e i materiali prodotti per acquisire nuove conoscenze sulla prima infanzia e relativi servizi
<p>Risorse (input)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Risorse finanziarie • Personale specializzato in ambito socio-educativo • Spazi idonei per le attività socio-educative: scuole, teatro, Centro d'Arte e Culturale • Attrezzature varie 	<p>Le risorse economiche, di personale, gli spazi e le attrezzature sono sufficienti</p>

Tab. 3 - *Modello logico del cambiamento.*

5.2. Indicatori

A partire dal modello logico del cambiamento e sulla base degli strumenti valutativi scelti è

possibile definire un quadro di indicatori pertinente a ogni risultato, che risponda in maniera idonea alla complessità dell'intervento e alle esigenze dei soggetti interessati (Tab. 4).

IMPATTO GENERALE: RIDUZIONE DELLA POVERTÀ EDUCATIVA		
DIMENSIONI DI ANALISI SPECIFICHE	VARIABILI	DESCRITTORI
INCREMENTO COMPETENZE BAMBINI NELLA FASCIA 3-6	COGNITIVE DI TIPO ALFABETICO	Riconosce il suono iniziale di una parola
		Individua il suono finale di una parola (rima)
		Discrimina parole differenti per un solo tratto acustico
		Segmenta e unisce le sillabe di una parola
	COGNITIVE DI TIPO ESECUTIVO	Controlla i suoi stati emotivi, anche in situazioni sociali
		Controlla i suoi comportamenti in situazioni sociali
		Si concentra su strumenti di gioco o attività ludiche
		Ricorda istruzioni, consegne, indicazioni
		Esegue istruzioni
		Esegue azioni/passaggi per completare un compito
		Porta a termine un compito, con o senza direttive
		Se aiutato comprende l'errore e non lo ripete
		È capace di riordinare seguendo uno o più principi
		Si adatta a situazioni/persone/attività nuove o a cambiamenti di routine
	NON COGNITIVE (emotivo-relazionali)	Si comporta in modo tale da suscitare l'attenzione degli adulti
		Mostra felicità o eccitazione nel vedere i suoi genitori
		Mostra affetto verso gli adulti di riferimento
		Chiede agli adulti di giocare o fare delle attività insieme
		Ha fiducia negli adulti di riferimento e crede in quello che dicono
		Chiede aiuto a bambini o adulti quando necessario
		Mostra contentezza quando gioca con altri bambini
		Attende con impazienza attività sociali (per es. compleanni o gite)
		Mostra preferenza per un adulto, un insegnante o un genitore
		Ascolta e rispetta gli altri
		Controlla la rabbia
		Mostra capacità di condivisione con altri bambini
		Gestisce adeguatamente le frustrazioni
		Considera un'altra possibilità quando la prima non è possibile
Collabora con gli altri bambini		
Si calma da solo		
Gioca bene con gli altri		

	AUTODETERMINAZIONE	Ha fiducia nelle proprie capacità
		Continua a provare dopo aver fallito
		Cerca strategie alternative per risolvere un problema
		Prova o chiede di provare attività nuove
		Inizia o organizza giochi con altri bambini
		Mostra interesse nell'apprendere cose nuove
		Prende decisioni da solo
		Sceglie di svolgere un'attività difficile
POTENZIAMENTO COMPETENZE DOCENTI	RELAZIONALI	Elabora e negozia un progetto educativo di gruppo, costruendo prospettive condivise sui problemi della comunità scolastico
		Propone elementi di innovazione didattica da sperimentare in collaborazione con i colleghi
		Propone e si avvale di attività di valutazione e apprendimento tra colleghi (peer-review e peer-learning)
		Focalizza l'attenzione dell'intero gruppo docente (team, collegio docenti, ecc.) sui temi dell'inclusione
		Contribuisce alla gestione delle relazioni con i diversi interlocutori (parascolastici, enti, associazioni di genitori, ecc.)
		Propone, valorizza e gestisce situazioni di confronto tra allievi, affinché emergano proposte utili a migliorare l'organizzazione della scuola
		Si impegna negli interventi di miglioramento dell'organizzazione della scuola
		Organizza riunioni d'informazione e di dibattito sui problemi educativi
	DIDATTICHE	Comunica ai genitori obiettivi didattici, strategie di intervento, criteri di valutazione e risultati conseguiti
		Mette in atto un rapporto continuativo con le famiglie in modo tale da costruire un clima collaborativo per elaborare i progetti educativi dei bambini
		Propone attività laboratoriali, pratiche e/o motorie che consentono di mettere in atto le competenze e verificarne il conseguimento
		Progetta e realizza materiali e strumenti che consentono agli alunni di raggiungere autonomamente gli obiettivi di apprendimento
		Propone attività che favoriscono la libera espressione degli alunni coinvolgendo la sfera emozionale
		Utilizza le opportunità offerte dalle tecnologie e dai linguaggi digitali per migliorare il funzionamento cognitivo degli studenti e potenziare abilità trasversali
Progetta le attività della classe tenendo conto dei bisogni educativi speciali di alcuni allievi, in modo da favorirne l'inclusione		

		<p>Propone attività nelle quali gli allievi sono protagonisti di processi volti a costruire conoscenze, sviluppare abilità e/o risolvere problemi</p> <p>Costruisce un ambiente di apprendimento capace di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli alunni</p> <p>Sviluppa la cooperazione fra studenti e forme di mutuo insegnamento</p> <p>Elabora strumenti e processi che potenziano negli allievi autonomia e autoregolazione</p> <p>Costruisce e condivide con la classe regole chiare</p> <p>Cura l'organizzazione di una giornata educativa equilibrata, ricca di momenti di accoglienza, relazione, gioco, apprendimento, vita pratica</p>
RAFFORZAMENTO COMPETENZE GENITORIALI	RELAZIONALI	Riconosce i bisogni di sviluppo, emotivi e di apprendimento dei propri figli
		È capace di relazionarsi con i propri figli attraverso il gioco
		È capace di mettere in parola sentimenti, emozioni, esperienze
		Partecipa attivamente a riunioni d'informazione e di dibattito sui problemi educativi organizzate dalla scuola
		Conosce gli obiettivi didattici, le strategie di intervento e i criteri di valutazione messi in atto dalla scuola
		Mostra un atteggiamento collaborativo con gli insegnanti sia rispetto ai progetti educativi che a eventuali problematiche riguardanti i bambini
	PROGETTUALI- GESTIONALI	Partecipa a tavoli di confronto e progettazione di iniziative educative sul territorio
		Propone idee relativamente a iniziative di tipo educativo da realizzare sul territorio
		Pianifica e sviluppa iniziative educative sul territorio
		Realizza e implementa iniziative educative sul territorio
INCREMENTO DELLE OPPORTUNITÀ EDUCATIVE ALL'INTERNO DELLA COMUNITÀ	IMPLEMENTAZIONE SERVIZI/INIZIATIVE	Numero di nuovi servizi integrativi e presidi territoriali complementari al servizio scuola di infanzia (fascia 3-6 anni)
		Numero di iniziative/interventi promossi e gestiti direttamente dalla comunità educante
	FRUIZIONE SERVIZI	N. complessivo minori coinvolti
		N. complessivo nuclei familiari coinvolti
		N. complessivo genitori singoli coinvolti

Tab. 4 - Quadro degli indicatori di risultato.

5.3. *Metodi e strumenti*

La valutazione degli esiti di un progetto complesso deve necessariamente avvenire su due livelli, quello degli outcome e quello degli impatti. Testare ogni intervento separatamente consente di confrontarli per identificare l'alternativa più efficace per raggiungere un determinato risultato. Il programma però deve essere valutato anche nel suo insieme con l'obiettivo di comprendere se i risultati raggiunti in ogni singolo intervento hanno complessivamente contribuito al raggiungimento degli impatti previsti, generando un cambiamento sostanziale e duraturo per i suoi beneficiari e la comunità più estesa nella quale sono inseriti. Nel nostro specifico programma abbiamo pianificato in primo luogo la misurazione dei risultati di ogni intervento in termini di competenze sviluppate dalle diverse categorie di beneficiari (bambini, docenti e genitori), e in secondo luogo come le diverse competenze implementate si sono tradotte negli impatti desiderati: sviluppo della capacità dei bambini di essere resilienti agli effetti della povertà educativa e promozione/gestione autonoma da parte della comunità di iniziative e opportunità per la prima infanzia.

Come è stato già accennato nel paragrafo 2, la complessità dei progetti di tipo socio-educativo, dovuta al fatto che si rivolgono a differenti categorie di beneficiari, che propongono interventi diversificati tra loro e richiedono la valutazione di competenze di difficile misurazione, impone necessariamente un disegno valutativo multi-approccio che combini disegni, metodi e strumenti diversificati. Sulla base della categorizzazione degli ap-

procci alla valutazione d'impatto proposta da Stern (Fig. 2) abbiamo costruito un disegno valutativo misto che combina diversi approcci e, all'interno degli stessi, differenti metodi e strumenti. Come emerge dalla Tab. 5, non tutte le misure sono state testate con studi di tipo controfattuale, in particolare le competenze degli insegnanti e quelle genitoriali hanno richiesto metodi di tipo partecipativo e strumenti di indagine qualitativi. Le competenze cognitive e non cognitive degli alunni, invece, sono state testate con studi di tipo controfattuale e statistico-longitudinale attraverso strumenti standardizzati. Abbiamo utilizzato, dunque, valutazioni e punteggi quantitativi insieme a descrizioni qualitative e narrative dei cambiamenti. Queste ultime hanno fornito un quadro dettagliato degli interventi e sono servite come fonte per sostenere un giudizio formativo. Inoltre ci hanno aiutato a comprendere le parti interessate, le problematiche emerse e a sviluppare teorie sui migliori metodi per affrontarle.

I risultati e gli impatti specificati nel modello logico (Tab. 3), ulteriormente dettagliati attraverso l'esplicitazione degli indicatori (Tab. 4), hanno guidato la costruzione di un sistema di misurazione che testasse le relazioni causali espresse (Tab. 5).

LIVELLO VALUTATIVO	CAMPIONE	APPROCCIO	VARIABILE DIPENDENTE	STRUMENTO VALUTATIVO	INTERVENTO
OUTCOME	ALUNNI NELLA FASCIA 3-6 ANNI	Quasi-sperimentale-controfattuale	Competenze cognitive di tipo alfabetico	Test CMF	Metafonologico
		Quasi-sperimentale-controfattuale	Competenze cognitive di tipo esecutivo	Test BRIEF-P	Potenziamento del funzionamento esecutivo
		Statistico-longitudinale	Competenze non cognitive (emotivo-relazionali)	TEST DECA-P2 (variabile: attaccamento/ relazione)	Laboratori teatrale, motorio e interculturale
		Statistico-Longitudinale	Competenze di autodeterminazione	TEST DECA-P2 (variabili: iniziativa e autoregolazione)	Laboratorio La fabbrica degli strumenti
	INSEGNANTI SCUOLA DELL'INFANZIA	Partecipativo	Competenze professionali di tipo relazionale e didattico	QUESTIONARIO DI BILANCIO DELLE COMPETENZE	Percorsi formativi (v. Tab. 3)
	GENITORI E COMUNITÀ EDUCANTE	Partecipativo	Competenze genitoriali di tipo relazionale e progettuale-gestionale	FOCUS GROUP	Percorsi formativi (v. Tab. 3)
IMPATTI	ALUNNI NELLA FASCIA 3-6 ANNI	Statistico-longitudinale	Resilienza nei bambini in età prescolare	TEST DECA-P2	Tutti

Tab. 5 - Disegno valutativo multi-approccio.

Vediamo in modo specifico gli strumenti valutativi utilizzati:

1. Test CMF (Marotta *et al.*, 2008): test per valutare lo sviluppo delle competenze metafonologiche nei bambini dai 5 agli 11 anni; misurando la capacità dei bambini di riconoscere per via uditiva i fonemi che compongono le parole, operando con gli stessi adeguate trasformazioni, valuta i prerequisiti all'apprendimento della lettura e della scrittura e consente di individuare e intervenire precocemente sui

bambini a rischio;

2. Test BRIEF-P (Gioia *et al.*, 2014): rating scale per genitori e insegnanti che valuta il funzionamento esecutivo dei bambini tra i 2 e i 5 anni; la struttura a questionario consente di sistematizzare la frequenza di comportamenti agiti dal bambino nella vita di tutti i giorni, di rilevare carenze e difficoltà e intervenire tempestivamente;
3. Test DECA-P2 (LeBuffe & Naglieri, 2015): rating scale per genitori e insegnanti valuta i fattori di protezione le-

gati alla resilienza nei bambini tra i 3 e i 5 anni (iniziativa, autodeterminazione, attaccamento/relazione); misura e descrive i punti di forza e i bisogni di un bambino relativamente ai fattori di protezione legati alla resilienza consentendo di individuare molto precocemente i bambini a rischio;

4. Questionario di bilancio delle competenze degli insegnanti: abbiamo utilizzato, riadattandolo alle nostre esigenze, il questionario di bilancio delle competenze dei docenti neo-assunti progettato da INDIRE nel 2018. Di seguito la versione da noi elaborata (v. appendice).

6. Conclusioni

La valutazione dell'impatto sociale di un programma o di un'organizzazione è diventata sempre più importante negli ultimi anni. I finanziatori oggi vogliono dimostrare che i loro investimenti fanno la differenza per gli stakeholder. Ci troviamo di fronte all'investimento "evidence-based" al punto tale che alcuni grantee non finanziano alcun programma che non sia supportato da prove (Epstein & Yuthas, 2014).

Eppure ancora oggi gli enti del Terzo settore hanno difficoltà a decidere quali impatti sociali vogliono raggiungere e come misurarli. Altri ancora non riflettono a sufficienza sugli obiettivi che stanno cercando di raggiungere e sulle azioni che è necessario intraprendere per realizzarli. Sono disponibili molti approcci efficaci per valutare l'impatto ma spesso le

organizzazioni non hanno le risorse tecniche per sceglierli e utilizzarli.

Stern (2016) sostiene che il processo di valutazione d'impatto si divide in due momenti principali: una fase iniziale durante la quale vengono redatti i termini di riferimento per la valutazione d'impatto che riflettono le questioni fondamentali che i valutatori devono affrontare; una fase finale nella quale vengono estrapolate le conclusioni, le raccomandazioni e gli apprendimenti.

In questo contributo abbiamo voluto proporre un modello di valutazione dell'impatto sociale per programmi di contrasto alla povertà educativa che sia replicabile da altri enti o organizzazioni nella fase iniziale di pianificazione dei termini di riferimento. In particolare abbiamo delineato un'agenda di azioni che può essere sintetizzata nei seguenti step operativi:

1. definire, alla luce della letteratura preesistente, di che cosa hanno bisogno i bambini per resistere agli effetti negativi della povertà educativa, affrontare le circostanze avverse e realizzare pienamente se stessi: la *resilienza*;
2. strutturare, intorno al concetto di resilienza, un programma di interventi che contrasti la povertà educativa rivolto ai bambini nella fascia di età 0-6 e alla comunità educante, con particolare riferimento a docenti e genitori;
3. date le caratteristiche del programma e l'impatto atteso, cioè l'implementazione della resilienza nei bambini, definire gli effetti attesi:
 - 3.1 coinvolgere gli stakeholders per la raccolta dei dati relativi alle risorse

- messe in campo, tipologia di beneficiari, caratteristiche degli interventi ed esiti, risultati attesi e/o osservati;
- 3.2 descrivere il programma secondo il modello del cambiamento cioè secondo una catena causale che collega le risorse alle attività, le attività alle realizzazioni (output), le realizzazioni ai risultati (outcome) e i risultati ai cambiamenti (impact);
4. decidere come misurare gli effetti e dare evidenza del rapporto causale con le azioni promosse:
- 4.1 definire le dimensioni di analisi specifiche: competenze cognitive, non cognitive e di autodeterminazione dei bambini; competenze didattiche e relazionali dei docenti; competenze relazionali e progettuali-gestionali dei genitori e dell'intera comunità educante;

4.2 elaborare un quadro dei risultati e dei sub-risultati attesi pertinenti agli obiettivi del programma e alle esigenze dei soggetti interessati che fornisca indicatori probabili all'interno di ciascuno di essi;

4.3 formulare un disegno valutativo multi-approccio che evidenzi disegni, metodi e strumenti per la misurazione dei risultati e degli impatti.

Il modello delineato, attualmente in fase di implementazione e rivisitazione continua per il triennio 2018/21, si configura come una proposta per altri enti o organizzazioni che, consapevoli dell'insufficienza di risorse economiche stabili e prolungate nel tempo, vogliono mettere in campo programmi contro la povertà educativa basate sull'implementazione di un circolo virtuoso di competenze all'interno della comunità educante il cui impatto sia valutabile attraverso la misura della resilienza del sistema sociale.

Finanziamenti

Impresa sociale CON I BAMBINI - soggetto attuatore del "Fondo per il contrasto della Povertà Educativa Minorile".

Questionario di bilancio delle competenze degli insegnanti

Esprimi la tua risposta in riferimento alle competenze attualmente possedute (dove 1 significa per niente e 5 molto).

1. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALL'INSEGNAMENTO (Didattica)					
1.1 Organizzare situazioni di apprendimento					
Propongo attività laboratoriali, pratiche e/o motorie che consentono di mettere in atto le competenze e verificarne il conseguimento	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Progetto e realizzo materiali e strumenti che consentono agli alunni di raggiungere autonomamente gli obiettivi di apprendimento	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Propongo attività che favoriscono la libera espressione degli alunni coinvolgendo la sfera emozionale	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Utilizzo le opportunità offerte dalle tecnologie e dai linguaggi digitali per migliorare il funzionamento cognitivo degli studenti e potenziare abilità trasversali	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Progetto le attività della classe tenendo conto dei bisogni educativi speciali di alcuni allievi, in modo da favorirne l'inclusione	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
1.2 Coinvolgere gli allievi nel processo di apprendimento					
Propongo attività nelle quali gli allievi sono protagonisti di processi volti a costruire conoscenze, sviluppare abilità e/o risolvere problemi	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Costruisco un ambiente di apprendimento capace di sollecitare partecipazione, curiosità, motivazione e impegno degli alunni	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Sviluppo la cooperazione fra studenti e forme di mutuo insegnamento	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Elaboro strumenti e processi che potenziano negli allievi autonomia e autoregolazione	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Costruisco e condivido con la classe regole chiare	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Curo l'organizzazione di una giornata educativa equilibrata, ricca di momenti di accoglienza, relazione, gioco, apprendimento, vita pratica	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

2. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALLA PARTECIPAZIONE ALLA VITA DELLA PROPRIA SCUOLA (Organizzazione)					
2.1 Lavorare in gruppo tra docenti					
Elabora e negoio un progetto educativo di gruppo, costruendo prospettive condivise sui problemi della comunità scolastica	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Propongo elementi di innovazione didattica da sperimentare in collaborazione con i colleghi	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Innesco e mi avvalgo di attività di valutazione e apprendimento tra colleghi (peer-review e peer-learning)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Focalizzo l'attenzione dell'intero gruppo docente (team, collegio docenti, ecc.) sui temi dell'inclusione	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2.2 Partecipare alla gestione della scuola					
Contribuisco alla gestione delle relazioni con i diversi interlocutori (parascolastici, enti, associazioni di genitori, ecc.)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Propongo, valorizzo e gestisco situazioni di confronto tra allievi, affinché emergano proposte utili a migliorare l'organizzazione della scuola	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Mi impegno negli interventi di miglioramento dell'organizzazione della scuola	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
2.3 Informare e coinvolgere i genitori					
Organizzare riunioni d'informazione e di dibattito sui problemi educativi	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Comunico ai genitori obiettivi didattici, strategie di intervento, criteri di valutazione e risultati conseguiti	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Metto in atto un rapporto continuativo con le famiglie in modo tale da costruire un clima collaborativo per elaborare i progetti educativi dei bambini	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

3. AREA DELLE COMPETENZE RELATIVE ALLA PROPRIA FORMAZIONE (Professionalità)					
3.1 Curare la propria formazione continua					
Documento la mia pratica didattica attraverso Unità di Apprendimento, relazioni, foto, video...	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Utilizzo le esperienze formative per riprogettare l'azione didattica	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Partecipo a programmi di formazione personale e professionale con colleghi, gruppi, comunità di pratiche	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
Sono coinvolto in attività di ricerca didattica, anche in forma collaborativa	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Adattato da: INDIRE, (2018). *Bilancio iniziale delle competenze*. Available from: <https://neoassunti.indire.it/2021/> [Accessed 20/09/2019].

Bibliografia

- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F.** (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *ECPS Journal*, 15, pp. 21-52.
- Anderson, A.** (2005). *The community builder's approach to theory of change: A practical guide to theory and development*. New York: The Aspen Institute Roundtable on Community Change.
- Decreto Legge 23 luglio 2019, n. 2916.** *Linee guida per la realizzazione di sistemi di valutazione dell'impatto sociale delle attività svolte dagli enti del Terzo settore*.
- Diamond, A., & Lee, K.** (2011). Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old. *Science*, 333, pp. 959-963.
- Epstein, M. J., & Yuthas, K.** (2014). *Measuring and Improving Social Impacts*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- GECEs.** (2015). *Approcci proposti per la misurazione dell'impatto sociale*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Gioia, G.A., Epsy, K.A. & Isquith, P.** (2014). *BRIEF-P Behavior Rating Inventory of Executive Function-Preschool Version*. Firenze: Hogrefe.
- INDIRE.** (2018). *Bilancio iniziale delle competenze*. Available from: <https://neoassunti.indire.it/2021/> [Accessed 20/09/2019].
- LeBuffe, P.A., & Naglieri, J.A.** (2015). *DECA-P2 Devereux Early Childhood Assessment for Preschoolers*. Firenze: Hogrefe.
- Maas, K., Liket, & K.** (2011). Social Impact Measurement: Classification of Methods. In R.L. Burrit, S. Schaltegger, M. Bennet, T. Pohjola & M. Csutora (Eds.), *Environmental Management Accounting and Supply Chain Management* (pp. 171-202). Switzerland: Springer.
- Marotta, L., Ronchetti, C., Trasciani, M., & Vicari, S.** (2008). *TEST CMF Valutazione delle competenze metafonologiche*. Trento: Erickson.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W.** (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multi-dimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), pp. 353-370.
- Nicholls J., Lawlor, E., Neitzert, E., & Goodspeed, T.** (2012). *A Guide to Social Return on Investment*. Londra: SROI Network.
- Nicholls, A., Nicholls, J., & Paton, R.** (2015). Measuring Social Impact. In A. Nicholls, J. Emerson, & R. Paton (Eds.), *Social Finance* (pp. 253-281). Oxford: Oxford University Press.
- OECD.** (2015). *Social Impact Investment: Building the Evidence Base*. Paris: OECD Publishing.
- Save the Children.** (2014). *La Lampada di Aladino*. Roma: Save the Children Italia.
- Save the Children.** (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Roma: Save the Children Italia.
- Stern, E.** (2016). *La valutazione d'impatto. Una guida per committenti e manager preparata per Bond*. Milano: Franco Angeli.
- Stern, E., Stame, N., Mayne, J., Forss, K., Davies, R., & Befani, B.** (2012). *Broadening the Range of Designs and Methods for Impact Evaluation*. UK: DFID.
- Vecchiato, T.** (2019). Criticità e sfide per la valutazione di esito e di impatto sociale. *Studi Zancan*, 3-4, 93-104.
- Zamagni, S., Venturi, P., & Rago, S.** (2015). Valutare l'impatto sociale. La questione della misurazione della misurazione, nelle imprese sociali. *Impresa Sociale*, 6, pp. 77-97.