



POSITION PAPER

CONTRASTO ALLA POVERTÀ EDUCATIVA IN ITALIA: SI IMPARA DAVVERO DALLA VALUTAZIONE?





POSITION PAPER

CONTRASTO ALLA POVERTÀ EDUCATIVA IN ITALIA: SI IMPARA DAVVERO DALLA VALUTAZIONE?

NAVIGAZIONE

QUESTO PDF CONSENTE UNA NAVIGAZIONE INTERNA (DAL SOMMARIO ALLE VOCI E VICEVERSA) ED ESTERNA (SITI WEB). I LINK SONO SEGNALATI **CON CARATTERE SOTTOLINEATO E COLORE DIVERSO**, E I LOGHI PORTANO AL SITO INTERNET DELL'ORGANIZZAZIONE O DELL'ENTE CHE RAPPRESENTANO.

IN ALTO ALLA PAGINA, IL SEGUENTE SIMBOLO FUNGE DA PULSANTE PER ANDARE ALLA PAGINA "SOMMARIO"



Sommario

1. PREMESSA	5
2. LA VALUTAZIONE DI POLITICHE, PROGRAMMI E PROGETTI DI CONTRASTO ALLA POVERTÀ EDUCATIVA.....	6
3. LA VALUTAZIONE COME PROCESSO CONTINUO DI APPRENDIMENTO.....	9
3.1 COSA SI INTENDE PER APPRENDIMENTO?.....	9
3.2 ATTRICI, ATTORI E RUOLI NEI PROCESSI DI VALUTAZIONE ORIENTATI ALL’APPRENDIMENTO.....	11
4. UNO STUDIO DI CASO PER SVILUPPARE IPOTESI	13
5. LE QUESTIONI EMERSE	16
5.1 GLI ELEMENTI CARATTERIZZANTI I CASI	16
5.2 LE DIMENSIONI DI APPRENDIMENTO	17
5.3 ESPLORAZIONE DELLE IPOTESI SUGLI ELEMENTI CHE ABILITANO L’APPRENDIMENTO	20
6. CONCLUSIONI.....	22
7. RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	24



1. PREMESSA

Nelle politiche di contrasto alla povertà educativa, come in molti altri ambiti, valutare per apprendere sembra ormai il nuovo mantra su cui è difficile dissentire, ma sono ancora limitate le evidenze, almeno nel contesto italiano, su chi e cosa si stia imparando attraverso le valutazioni e sotto quali condizioni.

L'obiettivo di questo paper è indagare in chiave esplorativa gli aspetti che influenzano l'apprendimento tra i principali attori e le principali attrici coinvolte nei processi di valutazione delle politiche, dei programmi e degli interventi volti al contrasto della povertà educativa, formulando prime ipotesi sui fattori che possono abilitare od ostacolare il contributo della valutazione alla generazione di apprendimenti utili per tutte le persone coinvolte nei processi valutativi.

Questo esercizio si situa, in particolare, nella riflessione avviata dalla recente adozione dell'ottavo principio di Social Value International, “*be responsive*”,¹ secondo cui le organizzazioni sono chiamate a rispondere con azioni conseguenti a quanto emerge dai processi di misurazione dell'impatto: raccogliere e analizzare alcune delle esperienze di valutazione delle realtà associate a Social Value Italia è un primo passo in questa direzione, teso a tradurre in una riflessione condivisa quanto queste esperienze hanno fatto emergere.

Il paper è frutto di un percorso di ricerca avviato all'interno di Social Value Italia dal 2025 e condotto da un gruppo di lavoro del quale fanno parte Actionaid, AIV - Associazione Italiana di Valutazione, Altis Advisory, Aragorn, Fondazione EOS, Human Foundation, Lama impresa sociale, PTSCLAS e grazie al contributo di Altra Napoli, ARCO, Avanzi Sostenibilità per azioni, Fondazione ANT Franco Pannuti ETS, Intesa Sanpaolo, Terra Felix e VoisLab.

¹ Per approfondire i principi di Social Value visita: <https://www.socialvalueint.org/principles>



2. LA VALUTAZIONE DI POLITICHE, PROGRAMMI E PROGETTI DI CONTRASTO ALLA POVERTÀ EDUCATIVA

La povertà educativa è un fenomeno complesso e multidimensionale che ha progressivamente superato una visione tradizionalmente legata alla sola dimensione economica per assumere una definizione più ampia. Inizialmente intesa come una semplice mancanza di risorse materiali per l'educazione, oggi viene interpretata come la condizione di privazione delle opportunità di apprendere, di sviluppare competenze e di accedere a esperienze formative significative. In questa accezione multidimensionale, la povertà educativa non riguarda soltanto l'accesso formale alla scuola, ma anche la qualità e la ricchezza del contesto sociale, familiare e culturale in cui si svolge l'esperienza di apprendimento, nonché le possibilità reali di sviluppo individuale e sociale che ne derivano.

A livello internazionale, l'attenzione alla povertà educativa si è rafforzata nel corso degli ultimi decenni in parallelo con il dibattito sulla povertà multidimensionale e sulle disuguaglianze nell'accesso all'apprendimento. Organismi internazionali come la Banca Mondiale, l'UNESCO Institute for Statistics e l'UNICEF hanno sviluppato concetti specifici quali la *learning poverty*, che descrive l'incapacità di una quota significativa di bambini e bambine di leggere e comprendere un testo semplice entro una certa età, ponendo l'accento sulla qualità dell'apprendimento oltre che sulla mera frequenza scolastica.²

Nel contesto italiano, l'attenzione sulla povertà educativa è stata posta da organizzazioni come Save the Children, che hanno contribuito alla concettualizzazione e diffusione del tema nella sfera pubblica, definendolo come la privazione delle opportunità per i/le minori di sviluppare pienamente le

proprie capacità, talenti e aspirazioni. In particolare, il rapporto *La lampada di Aladino* di Save the Children del 2014 offre un importante strumento per misurare e comprendere la povertà educativa in Italia. Questo indice, sviluppato dall'organizzazione, non solo evidenzia le disuguaglianze educative che colpiscono bambini e bambine in Italia, ma fornisce anche un quadro dettagliato delle condizioni in cui le fasce giovanili sono private di opportunità formative fondamentali. Il documento è stato un punto di riferimento per i decisori politici, contribuendo ad orientare le politiche di contrasto alla povertà educativa e a sensibilizzare la società civile sulla necessità di interventi mirati per colmare le disparità educative esistenti.

Sul versante delle politiche pubbliche, un momento centrale è rappresentato dall'istituzione del Fondo per il Contrasto alla Povertà Educativa nel 2016, gestito dall'impresa sociale Con i Bambini, per promuovere interventi locali e multiregionali capaci di rispondere alle disuguaglianze educative su scala territoriale.

In attuazione a quanto disposto dall'art. 1, commi 392 e 393, della legge 28 dicembre 2015, n. 208, infatti, il Presidente del Consiglio dei Ministri, il Ministro dell'Economia e delle Finanze, il Ministro del Lavoro e delle

Politiche Sociali e il Presidente di Acri, l'associazione delle Fondazioni di origine bancaria, hanno firmato, in data 29 aprile 2016, il "Protocollo d'Intesa" per la creazione del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, 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". Tale evoluzione normativa

LA POVERTÀ EDUCATIVA NON RIGUARDA SOLTANTO L'ACCESSO FORMALE ALLA SCUOLA, MA ANCHE LA QUALITÀ E LA RICCHEZZA DEL CONTESTO SOCIALE, FAMILIARE E CULTURALE IN CUI SI SVOLGE L'ESPERIENZA DI APPRENDIMENTO, NONCHÉ LE POSSIBILITÀ REALI DI SVILUPPO INDIVIDUALE E SOCIALE CHE NE DERIVANO.

² World Bank, "What is learning poverty?", accessibile al link: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/what-is-learning-poverty> (ultimo accesso: 6/07/2026)

World Bank, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID, & Bill & Melinda Gates Foundation. (2022). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*, accessibile al link: <https://www.unicef.org/media/122921/file/StateofLearningPoverty2022.pdf> (ultimo accesso: 6/07/2026)

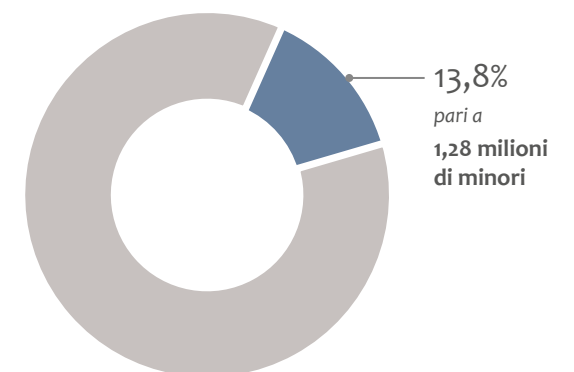
e di programmazione fornisce un nuovo orientamento di policy: la povertà educativa non può essere affrontata solo attraverso l'ampliamento dell'accesso ai servizi scolastici, ma richiede strumenti e politiche che guardino alla piena inclusione e partecipazione dei minori e delle minori nei processi formativi e culturali, tenendo conto delle diverse condizioni sociali e territoriali.

In Italia, la povertà educativa si inserisce all'interno di un quadro più ampio di disuguaglianze sociali e di fragilità economica. Secondo i dati più recenti diffusi da Istat, nel 2024 circa 1,28 milioni di minori (13,8% degli under 18) vivevano in condizioni di povertà assoluta, in linea con i valori più elevati registrati dall'inizio della serie storica nel 2014. La povertà minorile è particolarmente concentrata nelle aree meridionali del Paese e tra le famiglie numerose o in cui la persona di riferimento presenta un basso livello di istruzione, evidenziando come condizioni socio-economiche e livelli di istruzione si intreccino strettamente con l'esposizione al rischio di esclusione. Il rischio di povertà o esclusione sociale tra i minori nel 2024 era pari al 26,7%, con valori nettamente più alti nel Sud e nelle Isole (oltre il 40%).³ Questi indicatori delineano un quadro in cui la dimensione educativa è fortemente influenzata da condizioni sociali e familiari più ampie, che richiedono risposte integrate e politiche di sistema.

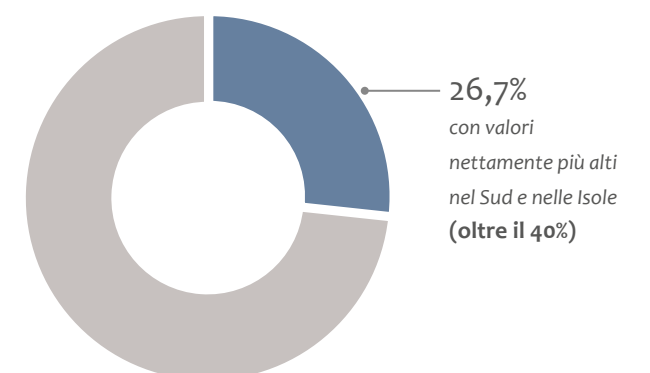
Le politiche per il contrasto alla povertà educativa in Italia coinvolgono una pluralità di attori. Lo Stato e gli enti pubblici promuovono strategie e finanziamenti, le Fondazioni di origine bancaria e soggetti della filantropia istituzionale sostengono programmi integrati di intervento territoriale, mentre il Terzo Settore e le organizzazioni sociali operano sul campo, costruendo reti di collaborazione tra scuole, famiglie e comunità locali. Il Fondo gestito da Con i Bambini ha finanziato progetti focalizzati su inclusione scolastica, rafforzamento delle competenze di base, sostegno alle transizioni educative e contrasto alla dispersione e all'abbandono scolastico.

Altri strumenti europei integrano l'azione italiana, come ad esempio il FEAD (Fondo Europeo per gli Aiuti agli Indigenti) con interventi di supporto materiale alle famiglie vulnerabili, compresa la distribuzione di materiali scolastici e alimenti nelle scuole, l'FSE+ (Fondo Sociale Europeo) con azioni di contrasto all'abbandono scolastico, di orientamento, di inclusione sociale dei minori e di interventi per NEET, il Programma Erasmus+ con progetti di inclusione di giovani vulnerabili e di educazione non formale, il FAMI (Fondo Asi-

UNDER 18 IN CONDIZIONI DI POVERTÀ ASSOLUTA NEL 2024



RISCHIO DI POVERTÀ O ESCLUSIONE SOCIALE TRA I MINORI NEL 2024



Istat (2025). La povertà in Italia – anno 2024. Roma: Istat.

lo, Migrazione e Integrazione) promuovendo l'inclusione di minori migranti.

In questo contesto, la valutazione è un elemento cruciale per migliorare l'efficacia dei programmi e delle politiche educative. In particolare, oltre a valorizzare i risultati immediati, i processi di valutazione permettono anche di stimare la sostenibilità dei cambiamenti generati, sotto il profilo tecnico, istituzionale, finanziario e sociale e di misurare gli impatti a lungo termine sullo sviluppo educativo di bambini, bambine e adolescenti.

In questa prospettiva, la valutazione mira a mettere al centro l'efficacia delle azioni volte ad ampliare le opportunità

³ Istat (2025). La povertà in Italia – anno 2024. Roma: Istat.

di apprendimento di minori e adolescenti, rafforzando motivazione, autonomia e agency,⁴ e sostenendo la capacità di “aspirare”⁵ anche nei contesti più difficili. I processi di valutazione nell’ambito del contrasto alle povertà educative permettono, infatti, di innescare dinamiche di apprendimento, di informare attori e attrici sociali, di potenziare le azioni e di influenzare le decisioni programmatiche e le politiche di contrasto alle disuguaglianze.

Un ulteriore aspetto fondamentale per il miglioramento della valutazione riguarda la necessità di sviluppare indicatori chiari, condivisi e comparabili nel tempo, in grado di orientare gli investimenti pubblici e privati, garantendo che ogni intervento sia effettivamente mirato a colmare le lacune più gravi nel contrasto alla povertà educativa. A questo scopo, nel 2023 l’ISTAT ha istituito una Commissione scientifica interistituzionale composta da oltre 50 esperti ed esperte, tra accademici e rappresentanti di enti e organizzazioni, con l’obiettivo di definire e misurare la povertà educativa e individuare le aree territoriali maggiormente interessate dal fenomeno.

La Commissione ha concluso i suoi lavori nel gennaio 2026. I principali risultati sono stati presentati in occasione del convegno *Misurare la povertà educativa. Risultati e prospettive del lavoro della Commissione scientifica interistituzionale* organizzato a Napoli il 16 e il 17 aprile 2026.⁶

Infine, è necessario potenziare la collaborazione tra attori/attori pubblici, privati e del terzo settore per monitorare costantemente l’efficacia delle azioni messe in campo e garantire che i fondi siano utilizzati in modo ottimale. Accrescere la capacità di valutazione significa anche rafforzare la collaborazione tra attori pubblici, privati e del Terzo Settore, promuovendo la condivisione di dati, buone pratiche e sistemi di monitoraggio che favoriscano una visione sistemica.

Una capacità valutativa più solida non solo permette di comprendere meglio l’impatto delle singole iniziative, ma contribuisce a orientare future decisioni strategiche, generare apprendimento istituzionale e favorire l’innovazione nelle politiche educative basate su evidenze empiriche.

⁴ Sen, A. (1979). Equality of What? The Tanner Lectures on Human Values. Stanford University. Nussbaum, M. C. (1987). Nature, Function and Capability: Aristotle on Political Distribution. UN University.

⁵ Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire. In V. Rao & M. Walton (Eds.), Culture and Public Action. World Bank Publications.

⁶ I materiali sono disponibili su: <https://www.istat.it/evento/misurare-la-poverta-educativa-risultati-e-prospettive-di-lavoro-della-commissione-scientifica-interistituzionale/>

3. LA VALUTAZIONE COME PROCESSO CONTINUO DI APPRENDIMENTO

La complessità dei fenomeni di povertà educativa minorile e la natura sistemica delle sfide affrontate dagli interventi di contrasto alle disuguaglianze educative mettono in luce i limiti dei modelli valutativi centrati su una lettura prevalentemente prestazionale e rendicontativa degli interventi, poco capaci di cogliere la pluralità dei fattori e delle dinamiche in gioco e di supportare le attrici e gli attori coinvolti nell’orientare il cambiamento in maniera intenzionale e sostenibile. L’evoluzione delle politiche e dei programmi sociali richiede strumenti di valutazione che non siano limitati alla misurazione e rendicontazione, ma abbiano l’ambizione di accompagnare processi decisionali, adattamento e apprendimento in contesti caratterizzati da incertezza e interdipendenza: la valutazione è così chiamata a ridefinire il proprio ruolo, da dispositivo di controllo e verifica a leva per l’interpretazione e la trasformazione dei processi di cambiamento.

LA VALUTAZIONE SI
CONFIGURA COME
UN PROCESSO
RELAZIONALE,
INTEGRATO NEL
CICLO DI VITA
DEGLI INTERVENTI E
INTENZIONALMENTE
ORIENTATO
ALL’APPRENDIMENTO,
CHE ASSUME COSÌ
UNA VALENZA
TRASFORMATIVA

Le riflessioni maturate nell’ultimo decennio nel campo del contrasto alla povertà educativa sembrano delineare i contorni di un possibile nuovo paradigma valutativo, che si discosta dagli approcci lineari centrati sulla misurazione della performance per spostare l’attenzione verso i processi di cambiamento, le dinamiche relazionali tra attori e attrici coinvolti/e, e le condizioni contestuali che ne influenzano gli esiti nel tempo.

In questa prospettiva, **la valutazione si configura come un processo relazionale, integrato nel ciclo di vita degli interventi e intenzionalmente orientato all’apprendimento, che assume così una valenza trasformativa:** consente di rivedere as-

sunti, pratiche e assetti decisionali, rafforzando la capacità collettiva di leggere e intervenire su sistemi sociali complessi.

3.1 Cosa si intende per apprendimento?

Una valutazione orientata all’apprendimento è un processo in cui gli attori e le attrici coinvolti/e nel contrasto alla povertà educativa producono, interpretano e utilizzano conoscenza per orientare decisioni, pratiche e politiche in contesti complessi e in continua evoluzione. I processi valutativi si configurano come dispositivi relazionali, con sistemi di governance multipolari, fondati sul riconoscimento di una pluralità di attori e attrici, ruoli, interessi, responsabilità e aspettative di apprendimento. In questo paradigma, gli esiti del processo valutativo dipendono dalla capacità di ciascun soggetto di riconoscere le proprie responsabilità, esplicitare le proprie attese e i propri interessi e di rispondere in maniera armonica a domande valutative specifiche, non delegando l’esito a terzi, ma riconoscendosi mutualmente ruoli, poteri e fini in un processo condiviso e orientato.

Nel panorama del contrasto alle povertà educative si possono individuare diversi gradi di apprendimento non necessariamente riconducibili ad una specifica categoria di attori/attrici. Gli attori e le attrici coinvolti/e, infatti, non occupano posizioni rigidamente predeterminate, ma possono attraversare diversi gradi di responsabilità e di agency. I decisori pubblici, ad esempio, oltre a esercitare funzioni di indirizzo e garanzia dei diritti, partecipano talvolta come membri attivi delle reti territoriali, condividendo processi di co-progettazione e apprendimento.

Allo stesso modo, operatori/trici e organizzazioni del terzo settore possono configurarsi come implementatori di interventi e attori di advocacy. Anche le comunità educanti e le famiglie assumono ruo-

li come co-produttori di valore sociale e corresponsabili dei processi di cambiamento. Questa fluidità evidenzia la natura relazionale dei contesti educativi dove diritti e responsabilità si co-definiscono nei processi di *governance* multipolare e richiedono dispositivi valutativi capaci di riconoscere, rendere visibili e negoziare tali intersezioni, evitando letture semplificate o gerarchiche delle posizioni in campo.

Nel panorama del contrasto alle povertà educative è possibile distinguere diverse forme o gradi di apprendimento, non gerarchicamente ordinati né riconducibili in modo univoco a specifiche categorie di attori e attrici, che i processi valutativi possono e devono ambire a far emergere. L'apprendimento può manifestarsi come:

- acquisizione di consapevolezza, quando attori e attrici riconoscono fenomeni, dinamiche e nessi causali e costruiscono significati condivisi;
- trasformazione delle dinamiche di partenariato, incidendo sulle modalità di relazione, collaborazione e partecipazione;
- cambiamento delle modalità operative, attraverso la revisione di prassi, ruoli, strumenti e modelli di intervento; come riorientamento strategico, mediante la ridefinizione di obiettivi, priorità e target;
- incidenza sulle politiche, influenzando linee guida, regolamenti, dispositivi e meccanismi di allocazione delle risorse;
- processi di empowerment e redistribuzione del potere, inteso come accrescimento della capacità di attori e attrici di comprendere i contesti in cui operano, di incidere sui processi decisionali, di negoziare ruoli e responsabilità e di assumere un protagonismo consapevole nel generare cambiamento.

Queste forme di apprendimento non rappresentano stadi progressivi né livelli di valore crescente. Possono attivarsi in modo differenziato, simultaneo o non lineare, a seconda dei contesti, dei disegni valutativi e delle dinamiche di *governance*.

Figura 1 | Diamante dell'apprendimento



Elaborazione delle/gli autrici/tori

3.2 Attrici, attori e ruoli nei processi di valutazione orientati all'apprendimento

Il cambiamento di paradigma valutativo applicato ai processi e alle progettualità di contrasto alla povertà educativa in senso relazionale e orientato all'apprendimento comporta un ripensamento sia dal punto di vista dei ruoli e responsabilità dei diversi attori e attrici, sia rispetto ai processi e alle pratiche di valutazione messi in campo.

Si tratta di un cambiamento che può essere ricondotto ad una traduzione pratica dei principi della *Participatory*⁷ ed *Empowerment Evaluation*.⁸ Da una parte, il modello della *Participatory Evaluation* prevede il diretto coinvolgimento delle attrici e degli attori coinvolti in tutte le fasi che caratterizzano la valutazione (identificazione del “problema”, strutturazione del disegno, predisposizione degli strumenti, realizzazione della raccolta e dell’analisi dei dati, formulazione delle conclusioni e delle indicazioni), tramite una partnership e una effettiva condivisione del “controllo” con le persone responsabili della valutazione. Dall'altra, come previsto dall'approccio dell'*Empowerment Evaluation*, la pratica valutativa viene vista come finalizzata a promuovere l'autodeterminazione delle persone coinvolte, che vengono supportate nei processi di cambiamento nei loro contesti di vita.

In pratica, prende forma quella che può essere definita una leadership valutativa diffusa, basata sul riconoscimento esplicito e condiviso del valore apportato da ciascun soggetto coinvolto nel progetto da valutare. Pur tenendo conto, come evidenziato in precedenza, che si tratta, in alcuni casi, di categorie fluide e sovrapponibili, in questo senso si ripensano i ruoli delle diverse attrici e dei diversi attori coinvolti nelle pratiche di valutazione degli interventi di contrasto alla povertà educativa, nell'ottica di mettere in luce il valore di ciascuno:

- **Valutatore/trice:** considerando complessità e diversità di punti di vista e necessità, il ruolo del valutatore e della valutatrice potrebbe/dovrebbe avvicinarsi sempre più a quello di “ponte”, di facilitatore/trice di un percorso valutativo partecipato fin dalle premesse di intervento per fare in modo che tutte le istanze e i punti di vista siano contemplati, ma allo stesso tempo garantendo coerenza, imparzialità e rilevanza di tutti i soggetti coinvolti. In questo senso, si può parlare di “*servant leadership*” del valutatore/trice, definita come la capacità di mettersi in ascolto e offrire competenze funzionali a rendere la valutazione un processo trasformativo;
- **Minori - right holders:**⁹ sono i protagonisti e le protagoniste del cambiamento atteso legato agli interventi di contrasto alla povertà educativa; tale protagonismo deve riflettersi anche nel processo di valutazione che, lungi dal considerarli soltanto come “fonte di dati e evidenze”, deve essere esso stesso un'occasione trasformativa che restituisce loro spazio e voce, con modalità inclusive e rispettose delle fragilità e diversità;
- **Soggetti erogatori/committenti:** fondamentali in diversi momenti-chiave del processo valutativo, nel ricostruire la ratio e gli obiettivi attesi dell'intervento e declinare in modo pertinente gli obiettivi conoscitivi e le domande valutative, nell'assicurare visibilità e accreditamento dei soggetti valutatori

⁷ Cousins, J. B., & Earl, L. M. (1992). The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(4), 397–418.

⁸ Fetterman, D. M. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practice*, 15(1), 1–15.

⁹ Abbiamo scelto di utilizzare la terminologia utilizzata da Action Aid che evidenzia come le persone che partecipano e beneficiano di interventi e politiche siano titolari di diritti.



presso i partenariati, nel discutere i risultati e le evidenze in ottica di indicazioni di miglioramento effettivamente applicabili a futuri interventi finanziati;

- **Enti implementatori e reti territoriali:** fungono da ponte tra la valutazione e l'identificazione, il contatto e il coinvolgimento del territorio, nonché degli attori e delle attrici afferenti alla scuola e alla comunità; forniscono contributi determinanti nel mettere a fuoco le condizioni che abilitano od ostacolano i processi e i cambiamenti sul “sistema” e nell'individuare i canali per un'ampia diffusione degli apprendimenti all'interno della comunità;
- **Comunità educanti** (famiglie, comunità locali, attori e attrici informali): oltre a restituire un quadro sul cambiamento da loro “percepito” e atteso sui bambini/e e ragazzi/e, sono determinanti nel contatto e nell'ingaggio delle persone giovani da coinvolgere e nell'individuare le modalità di coinvolgimento di soggetti in condizioni di fragilità o vulnerabilità. Inoltre, in quanto co-destinatari degli interventi, sono esse stesse co-protagoniste del cambiamento atteso, in termini di capacità di individuare e implementare opportunità educative diffuse;
- **Policy-makers:** danno conto dei vincoli normativi/di policy entro cui si attuano i processi, discutono e validano le indicazioni di policy sul “sistema”, e potrebbero, auspicabilmente, farsi carico della “scalabilità” degli apprendimenti valutativi in termini di miglioramento per le politiche nel loro complesso.

4. UNO STUDIO DI CASO PER SVILUPPARE IPOTESI

L'obiettivo di questo studio è esplorare gli aspetti che influenzano l'apprendimento tra i principali attori e le principali attrici coinvolte/i nei processi di valutazione delle politiche, dei programmi e degli interventi volti al contrasto della povertà educativa, generando prime ipotesi sui fattori che possono facilitare od ostacolare il contributo della valutazione alla generazione di apprendimenti utili per tutte le persone coinvolte nei processi valutativi. In particolare, si intende comprendere come questi processi di valutazione possano promuovere apprendimenti tra decisori pubblici, soggetti di indirizzo strategico, finanziatori e investitori sociali, enti implementatori e reti territoriali, nonché *right holders* e comunità educanti.¹⁰

L'intento è, quindi, comprendere come i processi valutativi si configurano, se e quali meccanismi di apprendimento attivano e a quali condizioni tali apprendimenti si realizzano, con quale intensità e se risultano rilevanti per i diversi attori e attrici coinvolti/e.

Il paradigma di riferimento è di tipo interpretativo, orientato ad una maggiore comprensione del fenomeno oggetto di studio; non si intende quindi giungere a generalizzazioni ma generare ipotesi legate ai contesti specifici. L'oggetto di analisi include l'insieme delle pratiche, relazioni, strumenti e decisioni che danno forma ai processi valutativi nel loro sviluppo temporale.

Considerato l'obiettivo dello studio, il paradigma di riferimento e l'oggetto di analisi, per il quale le condizioni contestuali sono determinanti nei processi, il metodo di ricerca individuato è lo studio comparato di casi in una prospettiva esplorativa.

Lo studio di caso risulta particolarmente appropriato in quanto “è un'indagine empirica che analizza un fenomeno contemporaneo nel suo contesto di vita reale, soprattutto quando i confini tra il fenomeno e il contesto non sono chiaramente evidenti”.¹¹

Questo approccio consente di concentrarsi su un numero limitato di casi analizzandone il contesto, relazioni e i risultati prodotti in termini di apprendimento.

I casi sono stati raccolti tra le esperienze delle realtà associate a Social Value Italia, invitando le realtà a presentare casi che rispondessero ai seguenti criteri:



PROCESSI DI VALUTAZIONE CHE COINVOLGESSERO ORGANIZZAZIONI MEMBRI DI SOCIAL VALUE ITALIA;



CARATTERIZZATI DA UN IMPIANTO STRUTTURATO E FORMALMENTE RICONOSCIBILE;



CON LA PRESENZA DI UN COMMITTENTE DEFINITO, DI DIVERSA NATURA;



AVENTI COME OGGETTO DELLA VALUTAZIONE UN PROGETTO, PROGRAMMA O, EVENTUALMENTE, UNA POLITICA, **FINALIZZATO AL CONTRASTO DELLA POVERTÀ EDUCATIVA IN ITALIA** SVOLTO TRA IL 2015 E IL 2025.

I soci di Social Value Italia sono stati invitati, quindi, a condividere dei casi riguardanti processi di valutazione di interventi, programmi o politiche di contrasto alla povertà educativa, manifestando l'interesse alla condivisione attraverso un breve form.

I casi raccolti non sono stati sottoposti ad una procedura di selezione e sono emerse esperienze eterogenee sia rispetto alla tipologia di intervento che rispetto alla tipologia di processo di valutazione.

¹⁰ La comunità educante è l'insieme degli attori territoriali che si impegnano a garantire il benessere e la crescita di ragazze e ragazzi. Save the Children Italia (2020): <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/cosa-e-una-comunita-educante-e-come-costruirla-7-suggerimenti>

¹¹ Yin, R., Lo studio di caso nella ricerca scientifica, Armando Editore, 2005

Sono pervenute 12 risposte, successivamente è stato richiesto di condividere materiali utili e sono pervenuti materiali di 10 casi. Un ulteriore caso è stato successivamente integrato a partire da un'unica fonte informativa, l'intervista guidata condotta tramite l'assistente virtuale.

LA RACCOLTA DEI DATI È STATA CONDOTTA
ATTRAVERSO:

 **RACCOLTA DI DOCUMENTI:** bandi di gara o *terms of reference*, disegni di valutazione, report di valutazione, eventuali materiali di lavoro e di restituzione, ritenuti dai soggetti valutatori utili rispetto agli apprendimenti, ed eventuali evidenze dell'efficacia dell'apprendimento su uno o più attori/attrici coinvolti/e nel processo.

 **NARRAZIONI** dei soggetti proponenti focalizzate sulle motivazioni alla base della scelta del caso.

 **INTERVISTE SEMI-STRUTTURATE**, condotte con il supporto dell'assistente virtuale di ChatGPT, rivolte a valutatori, valutatrici e a referenti delle diverse realtà coinvolte, considerati rilevanti nel processo specifico.¹²

 **MOMENTI DI CONFRONTO COLLETTIVO** sui casi, in cui tutti i partecipanti e le partecipanti hanno dialogato con chi ha proposto il caso ponendo domande e condividendo considerazioni.

Per i diversi casi è emersa una eterogeneità nella disponibilità e qualità delle informazioni raccolte, che ha influenzato il livello di approfondimento possibile.

Tabella 1: I casi raccolti e le informazioni disponibili

si ✓ no ✗

CASO	DISCUSSIONE	DOCUMENTI DI VALUTAZIONE	INTERVISTA AGENTE VIRTUALE
1	✓	✓	✓
2	✓	✓	✓
3	✓	✓	✓
4	✓	✓	✓
5	✓	✓	✓
6	✗	✗	✓
7	✗	✓	✗
8	✓	✓	✓
9	✗	✓	✗
10	✗	✓	✓
11	✗	✓	✓

L'ANALISI DEI PROCESSI VALUTATIVI È STATA
PENSATA IN TRE FASI DISTINTE:

1. analisi degli elementi caratterizzanti il caso;
2. analisi delle dimensioni degli apprendimenti per i diversi attori coinvolti;
3. lettura trasversale degli elementi e delle dimensioni di apprendimento.

12 L'assistente virtuale ChatGPT ha condotto le interviste a seguito di un percorso di addestramento nel corso del quale sono stati condivisi: bibliografia selezionata, obiettivi ed esiti dell'analisi, indicazioni precise sulle necessità di approfondimento delle informazioni disponibili. Sulla base di tali istruzioni è stato richiesto all'assistente virtuale di condurre l'intervista assicurando in fase di avvio il consenso al trattamento dei dati prima di procedere con la formulazione di domande predefinite. Sono emersi alcuni limiti nella capacità dell'assistente virtuale di adattare le domande ai contenuti della conversazione, ciò ha portato di fatto allo svolgimento di interviste molto più simili a interviste strutturate. È stato però apprezzato dagli intervistati il fatto che l'assistente virtuale procedesse ogni due o tre domande proponendo alcune sintesi di quanto emerso e chiedesse di confermare o integrare quanto riportato. In generale questa modalità applicata in via sperimentale con persone parte del gruppo di lavoro e direttamente coinvolte in Social Value Italia, è stata scelta come occasione di approfondimento di modalità di raccolta dati supportate dall'intelligenza artificiale. Il gruppo ritiene che siano necessarie ulteriori sperimentazioni prima di applicare questa modalità di somministrazione in altri contesti. A riguardo si rimanda al Il Manifesto per un uso responsabile dell'Intelligenza Artificiale (AI) nei processi valutativi, realizzato da Social Value Italia con il coordinamento di SCS Azioninnova SpA e ARCO e il prezioso contributo di Voislabs, Cottino Social Impact Campus, E4Impact Foundation, Fondazione ANT Franco Pannuti – ETS, Intesa Sanpaolo e Politecnico di Milano. Documento accessibile su: <https://www.socialvalueitalia.it/manifesto-per-un-uso-responsabile-dellintelligenza-artificiale-ai-nei-processi-valutativi/>

Elementi caratterizzanti i casi:

Gli elementi osservati includono: aspetti relativi all'oggetto della valutazione (dimensione territoriale, contesto, target, attrici/attori coinvolti); aspetti relativi al mandato valutativo (specifiche richieste, oggetto di valutazione, domande di ricerca, output previsti, intenzionalità dell'apprendimento come esito del processo); aspetti relativi alle condizioni entro le quali si svolge il processo di valutazione (risorse economiche disponibili, durata, fasi, modelli organizzativi); aspetti relativi alle scelte del soggetto valutatore (modello di ricerca, modalità di coinvolgimento dei diversi attori e attrici, partecipazione della comunità educante/*right holders*, tipologia di output prodotti dalla valutazione).

Dimensioni di apprendimento:

Per ciascun caso sono state osservate le dimensioni di apprendimento generate e per quale tipologia di attore, sia in base alla presenza di eventuali evidenze relative all'apprendimento, che relativamente alla percezione dei soggetti coinvolti, in primis il soggetto valutatore.

Le dimensioni di apprendimento osservate, che possono insistere su tipologie di attori diversi e con diversa intensità, si riferiscono alle seguenti categorie:

- **Consapevolezza:** in termini di una maggiore comprensione del fenomeno e delle dinamiche in atto e di una maggiore condivisione di significati da parte delle attrici e degli attori coinvolti.
- **Influenza sul partenariato:** rispetto alle dinamiche di relazione e collaborazione tra i soggetti coinvolti, il livello di coinvolgimento e di partecipazione nei processi.
- **Cambiamento delle modalità operative:** rispetto a prassi organizzative, ruoli e funzioni, strumenti di coordinamento, le pratiche e modelli di intervento.
- **Cambiamento di strategia:** relativamente alla definizione di nuovi obiettivi, priorità di intervento, target, modalità organizzative.
- **Cambiamento di politica:** con riferimento ad eventuali esiti in termini di nuove linee guida, leggi, regolamenti, circolari, dispositivi e allocazione di risorse.
- **Empowerment:** inteso come redistribuzione del potere, ossia accrescimento della capacità degli attori e attrici di comprendere i contesti in cui operano, di incidere sui processi decisionali, di negoziare ruoli e responsabilità e di assumere un protagonismo consapevole nel generare cambiamento.

L'analisi è stata volta ad osservare come diverse combinazioni di elementi possano influenzare l'attivazione di meccanismi di apprendimento e con quale intensità, esplorare eventuali pattern comuni e differenze tra i casi, generando ipotesi riguardo ad elementi abilitanti od ostacolanti i processi di apprendimento.

5. LE QUESTIONI EMERSE

L'analisi delle fonti disponibili ha permesso di esplorare questioni e ipotesi. Nella maggior parte dei casi, i report di valutazione non documentano il processo valutativo in quanto tale, né si soffermano sui suoi effetti in termini di apprendimento: tali effetti sono emersi principalmente da fonti informative complementari, interviste e momenti di confronto collettivo.

Anche laddove i report includono raccomandazioni esplicite, queste non risultano oggetto di verifica nelle fasi valutative successive. Inoltre, dall'analisi emerge come i processi di valutazione tendono a integrarsi con le fasi di implementazione degli interventi, rendendo spesso complesso distinguere se gli apprendimenti osservati siano generati dal processo valutativo o dalla mera attuazione del progetto.

5.1 Gli elementi caratterizzanti i casi

Degli elementi osservati nella prima fase di analisi, non tutti sono risultati ugualmente documentati nelle fonti, né hanno mostrato lo stesso grado di rilevanza rispetto alla possibilità di influenzare apprendimenti.

Appaiono con un livello di rilevanza maggiore elementi legati al processo valutativo e relazionale: la qualità della relazione con il committente, la qualità della relazione con i soggetti implementatori, le modalità di coinvolgimento di questi ultimi, la partecipazione della comunità educante e dei/delle *right holders*, e le aspettative di apprendimento esplicitate sia nel mandato che nel disegno di valutazione.

Al contrario, le caratteristiche dell'oggetto della valutazione, pur essendo nella maggior parte dei casi documentate, sembrano essere poco rilevanti ai fini dell'apprendimento. Anche le caratteristiche del disegno di valutazione, quali le fasi, la durata e il modello di ricerca, non emergono come particolarmente collegate a specifici apprendimenti.

Rispetto alla composizione degli attori coinvolti accanto ai target, gli Enti del Terzo Settore ricorrono in modo costante nel ruolo di implementatori e partner, mentre i decisori pubblici compaiono soltanto in 2 casi su 11. La presenza di un ente di valutazione esterna è confermata in 10 casi. Il soggetto finanziatore, inoltre, non risulta sempre esplicitamente menzionato nei materiali raccolti.

Tabella 2: Elementi caratterizzanti i casi in esame

RILEVANZA: BASSA ● MEDIA ● ALTA ●

Caratteristiche	Elemento	Presenza nei casi	Rilevanza
OGGETTO DELLA VALUTAZIONE	Scala territoriale	Sì	●
	Contesto di intervento	Sì	●
	Target prioritari	Sì	●
	Composizione degli attori	Sì	●
MANDATO VALUTATIVO E DISEGNO DI VALUTAZIONE	Mandato valutativo	A volte	●
	Aspettative di apprendimento (domande di ricerca)	A volte	●
	Output previsti (tipologia di)	Sì	●
	Budget disponibile	No	●
	Durata	Sì	●
	Fasi	Sì	●
	Modelli organizzativi del processo	A volte	●
	Modello di ricerca	Sì	●
PROCESSO VALUTATIVO	Strumenti	Sì	●
	Qualità della relazione con il committente	A volte	●
	Qualità della relazione con gli implementatori	A volte	●
	Modalità di coinvolgimento degli implementatori	A volte	●
	Partecipazione comunità educante/right holders	A volte	●

5.2 Le dimensioni di apprendimento

Rispetto a chi apprende maggiormente dal processo valutativo, gli enti implementatori e le realtà capofila risultano essere i soggetti con i maggiori esiti di apprendimento, maturando nuove consapevolezze sull'efficacia del modello, sulla gestione del partenariato, sulla progettazione futura e sulla cultura del dato e della valutazione, a condizione però di una loro partecipazione attiva al processo e di una buona relazione con chi valuta.

A seguire, le valutatrici e i valutatori, per i quali la valutazione costituisce un importante esercizio riflessivo, utile ad accrescere competenze metodologiche e capacità di gestione delle relazioni. I partner locali e territoriali sperimentano un apprendimento prevalentemente operativo, su competenze metodologiche, raccolta dati e coinvolgimento degli stakeholder.

Per gli enti finanziatori, l'apprendimento si osserva in modo evidente solo quando questi partecipano attivamente come partner di processo, in un solo caso tra quelli esaminati; nel resto dei casi la loro non partecipazione attiva al processo coincide con un'assenza di informazioni o di apprendimento, anche percepito.



Per gli operatori e le operatrici, l'apprendimento si concentra soprattutto sul riconoscimento del valore del proprio lavoro e su nuove consapevolezze legate ai beneficiari o ai metodi di lavoro, sebbene resti spesso difficile distinguere questo effetto da quello diretto del progetto.

Per quanto riguarda i *right holders* sono coinvolti quasi esclusivamente come fonti di dati. Gli effetti della valutazione su di loro risultano poco evidenti e i cambiamenti sono legati alla partecipazione al progetto più che al processo valutativo in sé.

Infine, non emergono apprendimenti attribuibili alla valutazione da parte di chi assume decisioni pubbliche. Proprio chi è titolato a decidere sembrerebbe non trarre alcun beneficio, in termini di apprendimento, né dalla disponibilità di analisi su come il programma/progetto sta funzionando né dallo svolgersi del processo valutativo.

Anche rispetto alle dimensioni di apprendimento generate emerge una diversa occorrenza.

L'acquisizione di consapevolezza, in termini di una maggiore comprensione dell'efficacia, del metodo, del valore della valutazione e una crescita della cultura del dato, risulta l'esito più diffuso e ricorrente tra i casi esaminati.

Seguono, con minore frequenza, l'influenza sul partenariato, il cambiamento a livello di strategia e il cambiamento delle modalità operative, che si attivano quando le realtà implementatrici vengono coinvolte direttamente nell'interpretazione dei dati e sono previsti momenti strutturati di confronto e restituzione.

Il cambiamento a livello di politica risulta la dimensione più debole, osservata in pochissimi casi, e sembra richiedere un mandato valutativo orientato all'apprendimento e alla presa di decisione, una qualità elevata della relazione con la committenza e un'interpretazione condivisa delle evidenze.

L'empowerment, infine, resta una dimensione episodica, il cui effetto è spesso difficile da distinguere da quello congiunto del progetto, ostacolata dall'assenza di spazi di riflessione strutturata. Solo un caso presenta il coinvolgimento diretto degli/delle *right holders* nella discussione e interpretazione dei dati raccolti e nella riflessione su esiti e questioni. Resta, quindi, da approfondire come rendere possibile un coinvolgimento degli/delle *right holders* che vada oltre la raccolta dei dati.



Tabella 3: dimensioni di apprendimento emerse

DIMENSIONE	N. casi Alta	N. casi Media	N. casi Bassa	N. casi Non osservabile/ Non legata alla valutazione	ATTORI PRINCIPALI CHE APPRENDONO	CONDIZIONE OSTACOLANTE PREVALENTE
Acquisizione di consapevolezza	6	4	0	1	Valutatrici e valutatori, enti implementatori/capofila, operatori di primo livello	Output esclusivamente documentali, valutazione percepita come adempimento formale
Influenza sul partenariato	3	3	1	4	Enti implementatori/capofila, enti finanziatori attivi come partner	Relazione puramente formale con il committente, finanziatore assente dal processo
Cambiamento delle modalità operative	2	3	0	6	Enti implementatori/partner locali, valutatrici e valutatori	Coinvolgimento limitato alla sola raccolta dati
Cambiamento a livello di strategia	3	3	0	5	Enti finanziatori (se attivi), enti implementatori/capofila	Assenza nel processo del committente/finanziatore
Cambiamento a livello di politica	0	1	1	8	Decisori pubblici (se coinvolti)	Assenza dei decisori nei momenti di confronto
Empowerment	2	3	1	5	Enti implementatori, operatori di primo livello, right holders (marginali)	Coinvolgimento dei right holders limitato alla raccolta dati, assenza di spazi di riflessione strutturati



5.3 Esplorazione delle ipotesi sugli elementi che abilitano l'apprendimento

Incrociando gli elementi caratterizzanti i casi con le dimensioni di apprendimento generate, emergono alcune ipotesi di lavoro sui fattori che sembrano abilitare l'apprendimento.

Tabella 4: sintesi delle influenze tra elementi del processo e dimensioni di apprendimento

si ✓ no ✗ potenziale ▶

CATEGORIA	ELEMENTO	Consapevolezza	Partenariato	Operativo	Strategico	Politica	Empowerment
Oggetto della valutazione	Scala territoriale	✗	✗	✗	✗	✗	✗
	Contesto di intervento	✗	✗	✗	✗	✗	✗
	Target prioritari	✗	✗	✗	✗	✗	✗
	Composizione degli attori	✗	▶	✗	✗	▶	▶
Mandato valutativo e disegno di valutazione	Mandato valutativo	✓	✗	✗	✓	▶	▶
	Budget disponibile	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.
	Fasi	✗	✗	✗	✗	✗	✗
	Modello di ricerca	▶	▶	▶	✗	✗	▶
Processo valutativo	Qualità relazione con il committente	✓	✓	N.A.	✓	N.A.	N.A.
	Qualità relazione con gli implementatori	✗	✓	▶	▶	✗	▶
	Modalità di coinvolgimento degli implementatori	✓	✓	✗	✗	✗	▶
	Partecipazione comunità educante/right holders	✓	✗	✗	✗	✗	✓



Sul piano dei rapporti tra attori coinvolti la qualità del confronto con il committente e con i soggetti implementatori emerge come condizione necessaria ma non sufficiente. Abilita l'apprendimento quando il committente stesso ha aspettative esplicite e partecipa ai momenti di confronto sugli esiti, mentre la sua assenza da questi momenti sembra ostacolare la presa di consapevolezza di quanto emerso dalla valutazione. In questo quadro, il mandato valutativo assume un ruolo determinante, definisce l'interesse esplicito ad apprendere e i vincoli entro cui si muove il processo, ed emerge dalle discussioni come un elemento da negoziare tra più soggetti, in primo luogo tra ente valutatore ed enti attuatori, oltre che con il committente.

Dal punto di vista metodologico, non sembra essere il modello di ricerca in sé a incidere sugli apprendimenti generati, quanto piuttosto gli strumenti e i processi partecipativi concretamente impiegati per costruire relazione e confronto tra gli attori: la co-costruzione della Teoria del Cambiamento, i momenti di analisi condivisa dei dati e di riflessione sulle evidenze, la modalità di accompagnamento e facilitazione del processo valutativo, i momenti di follow up. **L'approccio partecipativo nel modello di ricerca risulta, quindi, una condizione necessaria ma non sufficiente.** Infatti, un caso che adotta un approccio partecipativo non ha comunque consentito una piena accettazione del processo di valutazione da parte degli attori coinvolti e non ha generato apprendimenti. Al contrario, la sola produzione di output documentali, priva di momenti di confronto e di riflessione strutturata, non sembra generare alcun apprendimento.

Rispetto agli elementi dell'oggetto della valutazione, nessuno risulta associato in modo rilevante a una qualche dimensione di apprendimento. Anche la fase in cui si colloca il processo valutativo, se avviato ex ante, in itinere o esclusivamente ex post, non risulta determinante. Infatti, in un caso, condotto interamente ex post, si sono osservati apprendimenti più consapevoli su diversi attori, rispetto ad altri casi partiti sin dalle fasi ex ante, il che porta a ipotizzare che **l'intenzionalità formativa e l'effettivo ingaggio degli attori contino più della tempistica del processo.**

Quanto ai target prioritari, per quanto minori, bambine, bambini e adolescenti rappresentano sempre i principali attori degli interventi esaminati, raramente registrano apprendimenti osservabili legati al processo valutativo, ad eccezione di un caso.

Anche rispetto alla composizione degli attori coinvolti, sembra essere l'effettiva partecipazione al processo, più che la loro semplice presenza formale, a fare la differenza: **la presenza di decisori pubblici, così come quella di committenti o enti finanziatori, non si traduce di per sé in apprendimenti in termini di policy o di strategia se non è accompagnata da una motivazione e un confronto attivo con questi soggetti.**

6. CONCLUSIONI

L'esercizio di analisi condotto in questo paper non aspira a offrire conclusioni definitive, né a produrre generalizzazioni valide oltre i casi esaminati. Coerentemente con l'ottavo principio di Social Value International “*be responsive*”, è un invito a guardare con maggiore attenzione a ciò che i processi di valutazione generano in termini di apprendimento per le persone e le organizzazioni che vi partecipano. **La valutazione che non genera apprendimento rischia, infatti, di non valorizzare adeguatamente le risorse e di limitare la possibilità delle valutatrici e dei valutatori di incidere sul contesto e di conseguenza toglie loro responsabilità.** Di seguito si sintetizzano alcuni elementi di riflessione che l'analisi ha fatto emergere.

Un primo elemento riguarda **il ruolo e la riflessività di chi valuta. Il valutatore o la valutatrice sono chiamati sempre più spesso a una funzione di facilitazione, di ponte tra istanze diverse, più che di sola implementazione della ricerca valutativa.** L'analisi dei casi conferma che i valutatori/le valutatrici sono tra i soggetti che apprendono maggiormente dal processo, attraverso un esercizio riflessivo su approcci e relazioni. Tuttavia, questa riflessività resta perlopiù implicita e non strutturata, affidata alla sensibilità individuale più che a pratiche condivise dalla comunità professionale.

Un secondo elemento riguarda il **mandato valutativo.** Da una parte, **la possibilità di negoziarlo esplicitamente tra i soggetti coinvolti**, dichiarando fin dall'inizio le aspettative di apprendimento di ciascuno è un elemento del processo da non dare per scontato. Dall'altra, diventa necessario assumere l'incertezza e l'errore come parte costitutiva del cambiamento, intendendo la stessa valutazione come processo in costante evoluzione, aperto a ripensarsi per cogliere risultati inattesi e includere soggetti e punti di vista, anche in corso di realizzazione.

Un terzo elemento riguarda **il disegno e gli strumenti della valutazione. L'attenzione alle pratiche partecipative e alla cura dei processi sembra necessaria per favorire l'apprendimento.** Questo apre una riflessione concreta per la comunità dei valutatori e delle valutatrici, orientata a ripensare, raccogliere e sistematizzare esperienze e pratiche orientate all'apprendimento. Inoltre, risultano maggiormente rilevanti competenze relazionali e di facilitazione non immediatamente associate al ruolo della valutatrice e del valutatore. A questo si lega un'ulteriore area di attenzione, relativa a chi non ha lo stesso livello di accesso a questi processi e in particolare *gli/le right holders*. Un processo valutativo aperto a una pluralità di attori e attrici non è, di per sé, garanzia di un processo realmente inclusivo. Su questo, chi valuta assume un'ulteriore responsabilità da condividere con gli altri attori, come facilitatore/facilitatrice capace di riconoscere e attenuare squilibri di potere, mantenendo al tempo stesso la tenuta metodologica e il rigore delle evidenze prodotte.

Un quarto elemento, trasversale ai precedenti, riguarda **il processo di valutazione** nel suo complesso, e la sua capacità di rendere conto di sé. L'analisi ha mostrato come i report di valutazione raramente descrivano il processo

valutativo in quanto tale, e ancora più raramente ne verificano gli effetti in termini di apprendimento nelle valutazioni successive. **L'apprendimento generato dalla valutazione non può essere dato per scontato, occorre invece che diventi esso stesso oggetto di osservazione sistematica.**

CONCLUDIAMO LA NOSTRA RIFLESSIONE CON ALCUNE DOMANDE APERTE:

Come rendere sistematica e condivisa la riflessività di chi valuta, oggi lasciata alla sensibilità individuale?

Come integrare esplicitamente l'apprendimento nel mandato valutativo, negoziandolo tra i diversi soggetti coinvolti e dichiarando le rispettive aspettative?

Come raccogliere e mettere in comune competenze, strumenti concreti e pratiche capaci di generare apprendimento?

Come sviluppare modalità di coinvolgimento dei *right holders* che vadano oltre la raccolta dati?

Come documentare il processo valutativo in sé e verificarne gli effetti in termini di apprendimento?

Il gruppo di lavoro sulla povertà educativa di Social Value Italia intende portare queste domande alla comunità dei valutatori e delle valutatrici, proponendo ulteriori occasioni di analisi, di confronto e di riflessione.



7. RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Appadurai, A. (2004). **The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition** In V. Rao & M. Walton (Eds.), Culture and Public Action. World Bank Publications.

Cousins, J. B., & Earl, L. M. (1992). **The case for participatory evaluation. Educational Evaluation and Policy Analysis**, 14(4), 397–418.

Fetterman, D. M. (1994). **Empowerment evaluation. Evaluation Practice**, 15(1), 1–15.

Istat (2024). **La povertà in Italia** – anno 2024. Roma: Istat.

Nussbaum, M. C. (1987). **Nature, Function and Capability: Aristotle on Political Distribution**. UN University.

Save the Children (2014). **La lampada di Aladino: L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia**. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino>

Sen, A. (1979). **Equality of What? The Tanner Lectures on Human Values**. Stanford University.

Social Value International (2023). **Principles of Social Value**. <https://www.socialvalueint.org>

Yin, R., **Lo studio di caso nella ricerca scientifica**, Armando Editore, 2005



Associazione Social Value Italia
Via Bruxelles 59, 00198 Roma
segreteria@socialvalueitalia.it

 socialvalueitalia.it

 [Social Value Italia](https://www.linkedin.com/company/social-value-italia/)

 [@ Social Value Italia](https://www.facebook.com/SocialValueItalia)

POSITION PAPER

CONTRASTO ALLA POVERTÀ EDUCATIVA IN ITALIA: SI IMPARA DAVVERO DALLA VALUTAZIONE?