

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

a cura di Sabina Licursi, Armida Salvati e Tiziana Tarsia



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

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

a cura di Sabina Licursi, Armida Salvati e Tiziana Tarsia

---

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

---

a cura di Sabina Licursi, Armida Salvati e Tiziana Tarsia

---

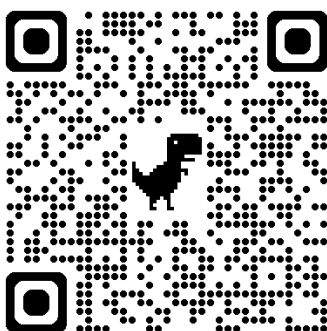
**Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà  
Via Salaria 113 – 00198 – Roma (Italia)**

Published in Open Access



Il volume è disponibile per il download al seguente link:

<https://lc.cx/IDmWRh>



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



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

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

### **Sistema di citazione:**

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

### **Citazione Capitolo:**

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

**ISBN 978-88-946538-2-3**

---

*Tutti i diritti letterari e artistici sono riservati*

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

---

---

Editato da Officine di Layout

Realizzato da RapidJet  
Anno di pubblicazione: 2025 maggio  
Pubblicato: 12 giugno 2025

ISBN 978-88-946538-2-3

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

a cura di Sabina Licursi, Armida Salvati e Tiziana Tarsia

# Indice

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

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



*Page intentionally left blank*



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

Sabina Licursi, Armida Salvati e Tiziana Tarsia

## 1.1. La povertà educativa in Italia

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

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

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

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

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

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

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

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

## **1.2. Il Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile**

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

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

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

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

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

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

### 1.3. La valutazione come spazio di riflessione e apprendimento

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **1.4. La struttura del volume**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Riferimenti bibliografici

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

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

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

- Gherardi, S., Bruni, A. (2007), *Studiare le pratiche lavorative*, Roma, Carocci.
- Giancola, O., Salmieri, L. (2020). *Sociologia delle disuguaglianze. Teorie, metodi, ambiti*, Roma, Carocci.
- Giancola, O., Salmieri, L. (2023a). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*, Roma, Carocci.
- Giancola, O., Salmieri, L. (2023b). «La diffusione della povertà educativa in Italia», in L. Salmieri (a cura di), *Povertà educativa, servizi sociali e Terzo settore*, Roma, Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà, pp. 31-57, <https://lc.cx/wVjNmu>
- Giancola, O., Salmieri, L. (2024). *Disuguaglianze educative e scelte scolastiche. Teorie, processi e contesti*, Milano, FrancoAngeli.
- Goodman-Bacon, A. (2018). «Difference-in-differences with variation in treatment timing», Working Paper, 25018
- Goodman-Bacon, A., Marcus, J. (2020). «Using difference-in-differences to identify causal effects of COVID-19 policies», *Survey research methods*, 14, (2), 153-8.
- Gopalan, M., Rosinger, K., Ahn, J.B. (2020). «Use of quasi-experimental research designs in education research: Growth, promise, and challenges», *Review of Research in Education*, 44, (1), 218-43.
- Gorard, S., See, B.H., Siddiqui, N. (2020). «What is the evidence on the best way to get evidence into use in education?», *Review of Education*, 8, (2), 570-610.
- Greer, A. M., Amlani, A., Pauly, B., Burmeister, C., Buxton, J. A., (2018). «Participant, peer and PEEP: considerations and strategies for involving people who have used illicit substances as assistants and advisors in research», *BMC Public Health*, 18, (834), 1-11.
- Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*, New York-London, Sage Publications.
- Hammersley, M. (2016). *Il mito dell'evidence based. Per un uso critico della ricerca sociale applicata*, Milano, Raffaello Cortina.
- Hirschman, A.O. (1967). *Development projects observed*, Washington, Brookings Institution.
- Hirschman, A.O. (1965). «Obstacles to development. A classification and a quasi-vanishing act», *Economic Development and Cultural Change*, 13, (4), 385-93.
- Hirschman, A.O. (1971). *A Bias for Hope*, New Haven CT, Yale University Press.
- Hirschman, A.O. (1981). *Essays in Trespassing, Economics to Politics and beyond*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ISTAT, (2020). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*, Statistiche today, 6 aprile, Roma, Istituto Nazionale di Statistica, <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ra-gazzi.pdf>
- ISTAT, (2021). *Livelli di istruzione e partecipazione alla formazione*, Statistiche report, 8 ottobre, Roma, Istituto Nazionale di Statistica, <https://www.istat.it/it/files/2021/10/REPORT-LIVELLI-DI-ISTRUZIONE-2020.pdf>
- ISTAT, (2024). *La povertà in Italia - Anno 2023, Stabile la povertà assoluta*, comunicato stampa 17 ottobre, Roma, Istituto Nazionale di statistica, [https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/10/REPORT\\_POVERTA\\_2023.pdf](https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/10/REPORT_POVERTA_2023.pdf)
- Jäger, K. Schmidt, M. Conzelmann, A. Roebers, C.M. (2014). «Cognitive and physiological effects of an acute physical activity intervention in elementary school children», *Frontiers in Psychology*, 5, 1473.

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

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

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

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

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



## Notizie sugli autori

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Page intentionally left blank*

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

aderiscono all'Osservatorio  
i Dipartimenti di:

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