

# Valutazione di programmi socioeducativi

Geraldo Caliman  
(Università Cattolica, Brasilia)

*L'articolo evidenzia l'importanza che la valutazione assume sempre di più nel quotidiano delle istituzioni socioeducative; essa infatti è considerata non più come un'eccezione ma come un'esigenza. Vengono rivisitati alcuni concetti, approcci, tipologie, oltre che tempi, obiettivi, oggetto, soggetto e metodi della valutazione applicati a questo settore educativo. Inoltre, sono prese in considerazione le quattro fasi che caratterizzano i progetti sociali: la loro definizione, l'organizzazione, i processi e i risultati.*

La valutazione integra il quotidiano delle istituzioni in modo da non essere più considerata un fatto eccezionale, una risposta ai momenti di crisi o alle esigenze esterne di supervisori e finanziatori. Essa è entrata nel disegno dell'organizzazione delle istituzioni e fa parte delle dinamiche e dei processi in condizioni di parità con altri aspetti già consolidati e strutturati. Possiamo dire che la valutazione è divenuta una componente della cultura dei soggetti che compongono l'istituzione. Non c'è un tempo specifico per la valutazione degli interventi socioeducativi: è un processo permanente nel quale non esiste un termine definitivo (March et al., 2004). La stessa diversità di applicazione delle tecniche di valutazione e di configurazione dei disegni valutativi tende a facilitare l'articolazione dei metodi, delle tecniche e degli strumenti più svariati, e tende ad applicarli a situazioni che facilmente si adattano alla complessità ed estensione dei programmi sociali.

Stame<sup>1</sup> (1998) afferma che valutare significa analizzare se una azione orientata a un fine corrispondente a un interesse collettivo abbia avuto gli effetti desiderati o altri, ed esprimere un giudizio sulla distanza che normalmente si verifica, per proporre eventuali modifiche che considerino le potenzialità manifeste.

La funzione della valutazione è quella di analizzare se una azione, intrapresa in vista di un obiettivo, risponda o meno alle domande e alle necessità del territorio e se gli effetti ottenuti siano desiderabili o se si siano verificati effetti collaterali (desiderabili o indesiderabili). La valutazione tende a esprimere un giudizio sulle ragioni dell'eventuale scarto tra intenzioni ed effetti, al fine di proporre le necessarie modifiche per il miglioramento sia dei processi (azioni, attività, strategie, ecc.) che dei risultati, a beneficio dei soggetti sociali.

Data la complessità di una definizione più precisa della valutazione, ci atteniamo al concetto utilizzato da Rossi, Lipsey e Freeman:

[...] la valutazione dei programmi è fondamentalmente uno sforzo di raccogliere e interpretare informazioni sull'andamento del programma, per rispondere a questioni rilevanti di chi deve decidere o, eventualmente, agli interessi di uno o più attori coinvolti. (Rossi, Lipsey e Freeman, in Bezzi, 2001, p. 52)

In altri termini si tratta di uno sforzo organizzato, pianificato e abituale, orientato a migliorare un problema sociale o una condizione sociale (Rossi, Lipsey e Freeman, 2004).

In Silva e Silva (2001) si può trovare una descrizione più ampia ma sintetica nella quale l'autore distingue tra un concetto in senso lato e uno professionale di valutazione. Nella prima accezione essa significa attribuire valore a un oggetto e stimarne il merito; significa calcolare, apprezzare, stimare; nella seconda accezione la valutazione si caratterizza per la scientificità, la deliberazione, la sistematicità, la complessità e il carattere pubblico.

Per una migliore definizione della terminologia utilizzata ci sembra rilevante fare una prima distinzione tra valutazione e ricerca valutativa. Il primo concetto è più ampio del secondo: mentre per valutazione intendiamo uno sforzo per raccogliere e interpretare informazioni sull'andamento di un programma con il fine di rispondere alle questioni rilevanti di chi deve decidere, per ricerca valutativa intendiamo le procedure scientifiche che danno fiducia perché basate su tecniche e metodi consolidati e riproducibili in ulteriori ricerche. In questo senso, una valutazione acquisisce rispettabilità nella misura in cui si serve di strumenti scientificamente confermati. Per il rigore delle sue procedure (sia per i metodi quantitativi che per quelli qualitativi) la ricerca valutativa altro non è se non il motore della valutazione, strumento del suo agire, ragione della sua efficacia.

Abbiamo identificato anche tre approcci di base alla valutazione: «positivista» (sperimentale), «pragmatica» (della qualità), «costruttivista» (dei processi sociali) (Bezzi, 2001; Stame, 1998).

<sup>1</sup> Vicepresidente dell'*European Evaluation Society*.

L'approccio «positivista» focalizza obiettivi esplicativi, in contrapposizione a quelli non esplicativi dei soggetti della valutazione, la sua pertinenza nei confronti dei problemi reali e l'adeguatezza delle risorse nei confronti degli obiettivi e dei problemi. Accentua i metodi quantitativi attraverso l'utilizzazione di indicatori economici, finanziari e con l'applicazione di questionari. Il valutatore si situa al centro del processo di valutazione e i partecipanti al programma sono presi in considerazione soltanto perché informatori neutrali. La rigidità dei metodi ostacola la percezione dei risultati inaspettati e non programmati.

L'approccio di tendenza «pragmatica» focalizza criteri di qualità, come l'efficacia, l'efficienza, l'equità, costruiti attraverso procedure consensuali. Un esempio riguarda i criteri che, costruiti collettivamente, definiscono i livelli di eccellenza di un eventuale progetto sociale rivolto agli adolescenti che hanno problemi con la legge. Il processo della valutazione tende a regolarsi in base a criteri atti a verificare l'eccellenza dei programmi. Sono anche oggetto di verifica dentro una prospettiva pragmatica: la coerenza tra la domanda dei bisogni proveniente dalla comunità, che ha inizialmente provocato la nascita del programma, e il disegno dell'organizzazione (il suo progetto organizzativo e educativo); la soddisfazione dei beneficiari e degli operatori. Anche se è il valutatore a guidare il processo della valutazione, egli favorisce il contributo dei diversi attori coinvolti. Punti deboli sono l'eccessiva autoreferenzialità, propria degli approcci molto partecipativi, e l'utilizzazione di modelli e di indicatori predefiniti dalle autorità esterne.

L'approccio «costruttivista», a sua volta, focalizza la logica e la performance di un programma socioeducativo alla luce del contesto in cui è inserito. La performance è ricostruita con l'aiuto degli attori sociali; lavora con situazioni innovative, progetti pilota, ecc.; analizza gli effetti di un programma, compresi quelli inaspettati. Favorisce metodologie qualitative (senza esclusione delle tecniche quantitative, se necessarie) centrate sulla scoperta, sulla comprensione dei fenomeni, sugli approcci ermeneutici e gli studi di caso. Il valutatore agisce come un facilitatore che aiuta gli attori coinvolti nel programma a sviluppare i saperi e la definizione di obiettivi, di valori e di processi. Lo stesso processo di valutazione tende a costituirsi in un momento del percorso formativo dei partecipanti, nell'ambito culturale, dirigenziale, sociale e di cittadinanza. Questo processo viene anche denominato *empowerment*. Si tratta di metodologie nelle quali i gestori lavorano con le persone maggiormente colpite dall'esclusione sociale (tossicodipendenti, emarginati, malati, ecc.).

Per una migliore comprensione dei diversi modelli di valutazione utilizziamo i criteri di classificazione di Aguilar e Ander-Egg (in Silva e Silva, 2001) che definiscono funzioni e oggetti della valutazione.

Quanto alle sue funzioni, la valutazione può essere sommatoria quando si riferisce allo studio dei risultati o degli effetti dei programmi; e formativa, in quanto si realizza durante il processo di esecuzione di un programma.

Oltre a considerare i principali approcci alla valutazione, individuiamo alcuni modelli di base che nascono da domande sull'ambito della valutazione: cosa si valuta (l'oggetto), chi valuta (il soggetto), quando valutare (il tempo), perché si valuta (l'obiettivo), come si valuta (il metodo).

Riguardo all'oggetto, la valutazione si orienta ai più diversi modelli e può considerare due livelli di estensione: il livello macropolitico e il livello micropolitico. Il primo analizza l'impatto delle linee sia complessive che settoriali dell'educazione sociale e si applica a programmi più ampi; il livello micropolitico analizza i processi e l'impatto degli interventi in comunità e su individui a partire dalla prospettiva della pedagogia sociale (March et al., 2004). Quanto all'oggetto, la valutazione può essere diretta alla rilevanza degli obiettivi in rapporto ai bisogni (problemi posti dai clienti); al contesto (problemi e bisogni), ai processi, ai costi-benefici, all'organizzazione del programma; alla coerenza tra gli obiettivi e i mezzi impiegati; all'efficienza dei mezzi impiegati rispetto ai risultati (*output*) ottenuti: «I risultati sono conseguiti con il minore dispendio di risorse?». Si cerca anche di valutare l'efficacia, mettendo a confronto gli obiettivi proposti, gli obiettivi effettivi e l'impatto ottenuto: «Gli effetti ottenuti corrispondono a quelli focalizzati negli obiettivi? Quali altri effetti (collaterali) si sono realizzati? Tali effetti sono dovuti al programma o a un'altra causa interveniente?». Si identificano le conseguenze aspettate e non, che emergono lungo l'itinerario.

Quanto al soggetto della valutazione, la tendenza è quella di superare il dualismo storico tra valutatore esterno e interno, operando l'integrazione di entrambi i contributi. Il valutatore conta sulla partecipazione di coloro che sono interessati al programma (gestori, clienti, educatori, genitori, ecc.). Il grado della partecipazione è vario e dipende dal tipo di valutazione: esterna, interna, mista o comunitaria. L'ampiezza della partecipazione, a sua volta, dipende da un lato dal coinvolgimento dei dirigenti e, dall'altro, dall'interesse dei cittadini (clienti, operatori, educatori, genitori, ecc.). Quanto ai tempi, la valutazione tende a situarsi tra la fase anteriore (*ex ante*), intermedia (*in itinere*) e finale (*ex post*) di un progetto. La valutazione *ex ante* riguarda il prototipo, il programma pilota, la sperimentazione. La valutazione *in itinere* si orienta verso la chiarificazione e la descrizione dei processi articolati dal progetto pedagogico e organizzativo e si effettua durante il percorso. La valutazione *ex post* o finale si attua alla fine di un progetto o di una fase dello stesso e si focalizza sull'efficacia (breve termine), sull'efficienza (medio termine) e sull'impatto sulla società (a lungo termine).

Quanto agli obiettivi della valutazione, essi si concentrano sul merito della stessa e sulle sue motivazioni, che possono essere di ordine diverso. Tali motivazioni possono essere di ordine morale e riguardare la ricerca di meccanismi capaci di dare trasparenza e di promuovere l'onestà dei gestori nell'amministrazione dei programmi e dei clienti circa i benefici ottenuti. Possono essere anche di natura politica quando si analizza il potere del controllo sociale esercitato dai programmi sui destinatari. In altri casi provengono da un ambito strumentale perché sono necessarie informazioni più obiettive per il monitoraggio del programma, o da un settore tecnico in quanto cercano di chiarire i problemi e i bisogni sociali che hanno motivato l'ideazione del programma. Infine, possono essere di ordine economico-finanziario, quando si mira a una razionalizzazione delle risorse applicate.

Quanto al metodo, il disegno della ricerca valutativa è il risultato di scelte diverse, in cui le funzioni della ricerca possono coniugarsi con quelle delle arti;

nella configurazione di tale disegno il ricercatore privilegia ora una metodologia ora un'altra e questo dipende dalla domanda che ha provocato il bisogno di valutazione. In questo senso, la scienza e il metodo si uniscono con la dimensione della creatività, dell'immaginazione e dell'arte. Nella definizione del metodo sono essenziali la sua trasparenza e la sua coerenza interna: è necessario che sia descritto in modo chiaro, che sia coerente dall'inizio alla fine, che possa essere riprodotto e che tutti gli interessati alla valutazione sappiano quali sono gli elementi che lo compongono.

Un rapido excursus storico sul metodo e sui percorsi evolutivi della valutazione istituzionale mostra come il loro sviluppo sia stato particolarmente significativo negli Stati Uniti a partire dal dopoguerra.

Riguardo alla metodologia utilizzata, possiamo affermare che tra la decade degli anni '60 fino alla metà degli anni '70 si è utilizzata molto l'analisi degli obiettivi. Il valutatore tende a essere esterno, la valutazione a essere neutrale mentre si prendono le distanze dalla questione dei valori. La parola d'ordine è scientificità e obiettività. Ci si domanda se esista coerenza o diversità tra gli obiettivi e i risultati ottenuti e se siano state utilizzate le procedure previste nel progetto o altre.

Tra il 1975 e il 1985 si tende a utilizzare metodi misti, quanti-qualitativi; si analizza il merito dei programmi, che diventano criteri per la valutazione. Il valutatore parte da obiettivi e criteri per poi interrogarsi sulle conseguenze che possono derivarne, siano esse attese o meno, positive o negative; egli parte dalla domanda se il risultato ottenuto sia «buono» e se sia valsa la pena fare l'investimento che è stato fatto. Partecipano alla valutazione tutte le parti interessate, inclusi i gestori (*stakeholders*).<sup>2</sup>

Gli strumenti della valutazione, infatti, tendono a differenziarsi dalla forma classica della ricerca oggettiva, per assumere le caratteristiche proprie dei metodi qualitativi e, in tanti casi, della riflessione-azione e della ricerca-azione (Herreras, 1999). Programmi sociali più semplici e con meno possibilità di investimento nella valutazione si servono frequentemente di strumenti qualitativi basandosi sui metodi più vicini alla ricerca-azione. La scelta adeguata degli strumenti e dei metodi, d'accordo con la natura, la complessità e l'estensione dei programmi, sembra essere la chiave dei buoni risultati che possono essere ottenuti dai procedimenti valutativi in ambito socioeducativo.

## 1. La valutazione in chiave sistemica

Prima di scegliere un determinato modello di valutazione, facciamo alcune distinzioni di carattere terminologico tra la valutazione di programmi e la valutazione di progetti. I programmi hanno una portata più ampia dei progetti. Il programma

<sup>2</sup> Il termine *stakeholders*, preso dalla letteratura scientifica americana, vuole significare qui i gestori che rappresentano i soci proprietari di una istituzione sociale.

può essere composto da diversi progetti, è più ampio e in genere è il prodotto di progetti consolidati nel tempo. Un progetto può essere inteso come una parte di un programma, limitato nel tempo e nello spazio. I programmi sociali tendono: a essere valutati attraverso l'utilizzazione di riferimenti precisi (obiettivi); ad accumulare informazioni che poi vengono analizzate con la finalità di produrre giudizi sulla bontà dei processi in corso; a utilizzare come fonte di informazione i partecipanti al programma, valutatori più esterni che interni, e metodologie di preferenza quantitative, privilegiando gli indicatori-obiettivi. I progetti sociali, a loro volta, d'accordo con le proprie caratteristiche e dimensioni, si orientano di preferenza verso le metodologie qualitative e costruttiviste della valutazione, di carattere formativo, orientate al miglioramento dei processi e dei risultati e dove il valutatore è parte integrante della valutazione.

Ci sembra opportuno l'utilizzo di una tipologia dei modelli per meglio comprendere l'ampiezza della valutazione nel modo in cui la si impiega nelle pagine che seguono. Ci avvaliamo per questo della tipologia di Hansen (2005), che ha individuato sei modelli di valutazione dei programmi: degli attori sociali (*actor model*), teorico (*programme theory model*), processuale (*process model*), degli effetti (*effects model*), dei risultati (*results model*) e sistematico (*system model*). Vediamo di seguito ciascuno di essi.

1. L'*actor model*, nella concezione e definizione del progetto, mette a fuoco la genesi del programma, la sua ideazione, la distribuzione, la realizzazione, come sono state articolate le analisi del contesto e dei bisogni<sup>3</sup> in vista della soddisfazione degli attori sociali (clienti, gestori, operatori socioeducativi). In questa sede noi lo indichiamo come «valutazione della definizione» del programma.
2. Il *programme theory model* si occupa prioritariamente della qualità dell'organizzazione, del progetto educativo e pedagogico ed è centrato sul disegno organizzativo del programma, teoricamente idealizzato e documentato sul progetto educativo. Il progetto definito in linea teorica deve essere opportunamente comparato con la realtà vissuta nel quotidiano; lo indichiamo come «valutazione dell'organizzazione» del programma.
3. Il *process model* focalizza la verifica dei processi che occorrono per l'attuazione del progetto o programma, dalla sua nascita fino al momento presente. È diverso dall'*actor model* nella misura in cui non riguarda solo il gradimento dei clienti e l'analisi dei bisogni, ma anche la forma nella quale le attività sono condotte dall'inizio, per soddisfare i bisogni dei clienti; lo indichiamo come «valutazione dei processi».
4. Il *results model* e l'*effects model*: il modello dei risultati è diverso dal modello degli effetti in quanto il primo si concentra sui risultati di breve durata collegati a determinati obiettivi e all'analisi dei costi-benefici. In questo senso ha molto in comune con la valutazione dei processi. L'*effects model* analizza i risultati

<sup>3</sup> Per una visione delle teorie dei bisogni umani che li consideri non soltanto nella dimensione reattiva ma anche in quella proattiva, vedi G. Caliman, *Desvio social e delinquência juvenil: teorias e fundamentos da exclusão social*, Brasília, Universa, 2006.

di media e lunga durata in rapporto all'efficienza e all'impatto dei programmi; lo definiamo come «valutazione dei risultati».

5. Il *system model* consiste nel raggruppamento di tutti i modelli sopra indicati in uno più ampio, vale a dire in una valutazione comprendente la definizione, l'organizzazione, i processi e i risultati, e si orienta verso un modello sistematico composto dalle diverse fasi di un progetto. Il system model si presta particolarmente a un'analisi più approfondita e ampia, richiede investimenti più consistenti e copre tutto l'arco della valutazione istituzionale.

## 2. La valutazione della definizione del programma

I progetti socioeducativi, le «opere sociali» per utilizzare una definizione comune, provengono con frequenza dall'intuizione di un *leader* che, una volta percepita la domanda di certi bisogni originati dalla comunità, tende a rispondervi attraverso un processo che coinvolge diverse tappe quali l'ideazione, la progettazione e la realizzazione delle azioni indirizzate a soddisfare tali esigenze (Leone e Prezza, 1999).

Veniamo ora ai particolari delle fasi della costruzione di un progetto socio-educativo secondo l'itinerario delineato da Leone e Prezza (1999). Il progetto tende a emergere a partire da un problema capace di coinvolgere il cittadino dotato di sensibilità sociale. Tale sensibilità nasce dalla convinzione che certi principi etici e di cittadinanza sono stati ignorati e non rispettati, suscita ideali e provoca una giusta indignazione di fronte a situazioni limite (ad esempio ingiustizie, sfruttamento, degrado della condizione umana), vissute da gruppi composti in genere da minoranze e da persone coinvolte in processi di emarginazione. L'indignazione alimenta, a sua volta, un «sogno» (fase dell'ideazione) che decodifica le motivazioni e analizza le domande in vista di risposte effettive.

In una seconda fase, dell'attivazione del progetto, gli interessati analizzano i bisogni, il contesto della comunità locale, del territorio, le probabili spiegazioni di un problema comune (ipotesi) e individuano le situazioni emerse da condizioni di esclusione sociale e gli obiettivi di un eventuale intervento educativo.

Una terza fase si focalizza, in genere, sulla «progettazione» dell'opera sociale, momento nel quale si articolano le risorse della comunità per la costruzione di un progetto comune.

La quarta tappa è quella finalizzata a raccogliere e attivare le diverse risorse della comunità allo scopo di iniziare l'intervento educativo. È la fase permanente del progetto, sulla quale si può costruire un'azione educativa continua nel tempo; in questa tappa si realizzano anche i continui e necessari cambiamenti per un aggiornamento periodico del progetto. Di qui l'importanza della riflessione periodica degli operatori, o, se vogliamo, il mettere in atto la ricerca-azione, in cui gli operatori e la comunità educativa propongono la correzione di rotta, gli itinerari, gli stili, le decisioni, in vista del miglioramento continuo del processo.

L'ultima fase, relativa alla costruzione di un progetto socioeducativo, riguarda la valutazione, non più episodica, ma parte integrante del processo organizzativo e educativo.

Il processo d'implementazione di un progetto di educazione sociale, di cui abbiamo appena descritto l'itinerario standard, comporta nelle tre prime fasi (ideazione, attivazione e progettazione) un momento della definizione realizzabile in tre tappe: una prima di rilevamento e di definizione dei bisogni, una seconda di descrizione del contesto territoriale e una terza di valutazione della fattibilità del progetto. Di conseguenza la valutazione può anche effettuare la verifica di queste tre tappe. Vediamo ora le tre fasi del primo momento della valutazione.

Come si è appena detto, la prima tappa consiste nella definizione dei bisogni che il progetto intende soddisfare e nell'identificazione delle persone che affrontano il problema. La domanda dei bisogni cambia con il tempo e quindi è importante la sua continua valutazione. I bisogni, una volta individuati, devono essere rivalutati per confermare la loro rilevanza in un altro contesto cronologico e storico, cioè il momento presente. Tale rilevanza riguarda il rapporto tra gli obiettivi del programma e i bisogni o problemi emersi nella comunità. Lo scopo è quello di verificare se il programma, così come è stato organizzato nel presente, riesce a soddisfare i bisogni emergenti, che cambiano frequentemente nel tempo.

La fase dell'identificazione dei bisogni emergenti della comunità comincia quando si acquisisce la conoscenza del contesto in cui sono ricercate le fonti delle informazioni, si identificano le procedure per reperirle, si osserva la realtà e si definiscono gli strumenti della ricerca valutativa. Le fonti delle informazioni si situano, in primo luogo, nel gruppo sociale che affronta un determinato problema, che manifesta bisogni specifici e che ispira l'ideazione e l'esecuzione del progetto socioeducativo. Devono essere presi in considerazione, in questo gruppo, i genitori, i docenti, la *leadership*. Gli strumenti della ricerca devono essere definiti in consonanza con le condizioni di comprensione e di esclusione vissute dalla categoria sociale in questione. I gruppi che subiscono forti situazioni al limite, che vivono in condizioni di svantaggio sociale, in situazioni di rischio, come ad esempio le categorie dei ragazzi di strada, dei clochard, dei tossicodipendenti, ecc., esigono strumenti di rilevamento qualitativi anziché quantitativi, più pratici e meno concettuali, più focalizzati e meno generici. La seconda fase della tappa della «definizione» riguarda il processo di identificazione dei bisogni a partire dal loro rilevamento. Non basta semplicemente individuare i bisogni: è necessario anche interpretarli; vanno inoltre presi in considerazione i valori: ogni gruppo sociale e ogni individuo appartenente al gruppo hanno in comune valori, interessi, aspettative, stili di vita, atteggiamenti. La configurazione dei valori e le attese delle persone coinvolte nella ricerca hanno un ruolo importante nell'interpretazione dei bisogni. Un solo bisogno può avere diversi significati, che dipendono da chi lo esprime. Alcuni percepiscono i bisogni come urgenti e come fonte di preoccupazione; per altri, invece, sono indotti e attribuiti da attori sociali esterni al gruppo o costruiti entro il proprio gruppo sociale.

Una terza fase della definizione dei bisogni si collega all'analisi di ognuno di essi, osservando l'eventuale rapporto di interdipendenza con gli interessi dei

gestori, dei dirigenti, dei finanziatori. L'utilizzo di procedure, metodologie e indicatori adeguati può aiutarci in questa fase: chi desidera valutare i bisogni? Per quali motivi? Qual è l'ampiezza della valutazione? Su quale fonte di dati occorre centrare la ricerca valutativa? Quali sono i limiti per ottenere i dati? Quanto si può investire in termini di risorse (persone, tempo, danaro) per la valutazione? La scelta del campione è stata fatta attraverso una procedura adeguata? I bisogni sono stati inseriti in una gerarchia?

Un secondo momento della valutazione e della definizione dei bisogni è centrato sull'analisi del contesto in cui si inserisce il territorio. Le persone che costituiscono il centro del processo, i destinatari, i programmi sostenuti dalle istituzioni sono situati nell'ambiente fisico, economico, sociale e politico. In questo senso il progetto emerge da una realtà condizionata da fattori esterni di ordine strutturale (variabili come lavoro, abitazione, qualità della scuola, sicurezza, ecc.) e di ordine culturale (valori, credenze, atteggiamenti, sottoculture alternative, ecc.). Alcuni degli indicatori che ci aiutano ad analizzare il contesto sono: la situazione economica, sociale, culturale della popolazione; i suoi bisogni reali; i bisogni della popolazione che si sente esclusa dai servizi offerti dal progetto; le istituzioni che già lavorano in quel contesto; le variabili sociali che hanno una maggior incidenza sulla popolazione; l'identificazione delle istituzioni e delle imprese disposte a collaborare con il programma; l'identificazione del lavoro in rete preesistente sul territorio; le risorse per l'educazione già presenti sul territorio; le risorse economiche sulle quali si può contare per far funzionare il progetto; i collaboratori e destinatari del progetto, a livello economico, socioculturale, di reddito, di scolarità, di esperienza, di disponibilità di tempo.

Il terzo momento della valutazione e definizione dei bisogni è dedicato alla verifica specifica della fattibilità del progetto. I progetti sono programmi che crescono e si articolano insieme ad altri progetti, formando un programma più ampio, sotto la guida di una struttura istituzionale. I diversi progetti si inseriscono nella rete dei programmi sociali che, essendo di natura più ampia e consolidati da principi, obiettivi, politiche, strategie che costituiscono le vere matrici delle decisioni, sono capaci di dare unità, di «formattare» e di integrare i diversi progetti che li compongono. Nell'interdipendenza tra progetti e programmi, tanto gli uni quanto gli altri si pongono degli obiettivi; sarebbe assurdo stabilire un programma senza obiettivi, come sarebbe insensato fissare obiettivi senza un programma per realizzarli.

Per verificare la fattibilità di un progetto o programma socioeducativo ci si interroga sulle possibilità tecniche, politico-sociali, finanziarie, amministrative della sua realizzazione.

La fattibilità tecnica può essere rilevata attraverso alcuni indicatori quali: la compatibilità tra la tecnologia utilizzata nel programma e i bisogni delle persone, gli obiettivi proposti e il contesto nel quale il programma si situa; le risorse materiali disponibili o messe a disposizione dal progetto; lo spazio fisico come aule per riunioni e per attività formative, libri e biblioteche, strumenti, ecc.; la disponibilità di risorse umane che consentano una realizzazione del progetto, ecc.

La fattibilità politico-sociale riguarda questioni comuni d'ordine relazionale e diplomatico che coinvolgono diversi attori sociali. Quindi è importante una sinergia tra gli interessi delle istituzioni che finanziano e gli interessi della comunità, preoccupata di soddisfare i bisogni dei suoi membri. Tale sinergia è necessaria quando l'obiettivo principale di un progetto sociale è lo sviluppo del benessere dei cittadini. Talvolta alcuni dei nostri progetti e programmi sono fondati su orientamenti filosofici e/o strategici e su pianificazioni che provengono «dall'alto», in pratica prescritti secondo le matrici decisionali delle istituzioni che li finanziano. Con la crescita del terzo settore<sup>4</sup> osserviamo sempre più spesso un interesse da parte delle istituzioni finanziarie ad assumere funzioni che prima erano privilegio dello Stato. Molte imprese sono disponibili a investire in «responsabilità sociale», ma condizionano la realizzazione del progetto alla diffusione della propria immagine. I progetti finiscono per inserirsi sempre di più in un programma imprenditoriale di *marketing* che in un programma sociale. I progetti che si basano su criteri che prendono in considerazione solo le domande della comunità e che esigono di essere indipendenti dagli enti finanziatori, anche se la loro richiesta è giustificabile, corrono sempre il rischio di non veder rinnovati i finanziamenti.

È necessario valutare il livello del dialogo tra l'istituzione che finanzia e quella che avvia i servizi socioeducativi sul territorio. Alcuni indicatori ci aiutano in questo compito: la corrispondenza tra la domanda dei bisogni sociali e l'offerta del programma; la configurazione delle «credenze» e dei «valori», delle esigenze, delle attese e delle motivazioni che sottostanno alla missione istituzionale di chi finanzia. Pertanto, si cerca di verificare se tale configurazione sia conciliabile o meno con quella dei valori sottostanti ai progetti che erogano i servizi. Si possono anche valutare le attese a lungo termine del programma (valutazione dell'impatto sociale) e i cambiamenti politici che il programma può produrre sul territorio.

Un altro aspetto da valutare è quello della fattibilità finanziaria del programma. Poiché l'analisi della disponibilità delle risorse economico-finanziarie potrebbe essere troppo ampia, ci soffermiamo qui soltanto sulla formulazione di alcuni indicatori fondamentali quali: la capacità e l'adeguatezza delle risorse economiche destinate a finanziare il programma; se il progetto è stato concepito *a priori*, senza prendere in considerazione la disponibilità di risorse; il grado di organizzazione amministrativa e finanziaria dell'istituzione; le fonti del finanziamento; l'esistenza di altre istituzioni che collaborano in *partnership*; l'esistenza di organi di controllo del movimento finanziario; la capacità di autofinanziamento.

Quanto alla verifica della fattibilità della gestione, si può analizzare l'adeguatezza dell'organigramma o del processo di amministrazione nei confronti delle domande del territorio. Alcuni indicatori tendono a valutare: la capacità del pro-

<sup>4</sup> Il terzo settore è espressione organizzativa della solidarietà dei cittadini che, attraverso la produzione di beni e servizi, mettono al primo posto il bene integrale delle persone, manifestano il loro protagonismo sociale e costruiscono una società più giusta. È terzo in rapporto al primo settore (lo Stato, gestore dei beni pubblici) e al secondo (il mercato, regolatore dei beni privati); il terzo settore costituisce il privato sociale, dispensatore dei beni relazionali.

gramma di rispondere alle sfide poste dalla comunicazione con il mondo esterno: il rapporto tra il programma e la rete degli altri programmi; il contributo tecnico, amministrativo, economico, legale, messo a disposizione dall'ente; il grado di soddisfazione delle persone che lavorano e che appartengono al programma; il supporto legale e giuridico; la definizione delle diverse funzioni e attività che gli impiegati e i gestori devono eseguire.

### 3. Valutazione dell'organizzazione del programma

La valutazione dell'organizzazione verifica la razionalità interna del programma, esamina il progetto educativo, com'è stato disegnato e impostato, paragonandolo alla sua effettiva messa in atto; tende a fare un confronto tra l'ideale e il reale, il pianificato e il realizzato, il progetto e il processo.

Richiede la descrizione degli obiettivi proposti, delle fasi del progetto e dei risultati conseguiti e contempla: le strategie di attuazione relative al gruppo, ovvero la definizione dei ruoli, del lavoro di gruppo e del lavoro individuale; l'organizzazione gerarchica delle tappe e degli obiettivi; gli obiettivi stabiliti e il loro rapporto con i bisogni emergenti individuati tra i destinatari; le attività ufficialmente pianificate in vista dell'articolazione dei processi; le risorse umane, materiali, economiche, tecniche; il calendario; la valutazione (momenti e tecniche); il progetto educativo scritto; l'esecuzione effettiva dei processi.

La valutazione delle strategie studia la forma sistematica per realizzare un obiettivo o per risolvere un problema. Senza strategie esistono soltanto azioni che, anche se buone, sono svincolate dagli obiettivi e prive di un destino certo. Le strategie assicurano una razionalità interna nell'articolazione delle azioni in vista della realizzazione degli obiettivi, nel quadro di una procedura coerente finalizzata alla produzione di effetti e impatti sull'ambiente sociale.

L'elaborazione coerente delle strategie presuppone un coordinamento tra la razionalità interna dell'istituzione e la sua costante domanda di innovazione e di perfezionamento. La conduzione di un processo che comporta innovazione e adattamento richiede un dialogo equilibrato tra i due poli, dell'*input* del nuovo e della razionalità interna già consolidata.

L'articolazione razionale delle azioni in una strategia produce attività che devono essere anch'esse valutate. Per quanto riguarda la valutazione delle attività, una volta selezionata una strategia, cerchiamo di identificare le attività che, per la loro razionalità, permettono di rispondere agli obiettivi prefissati dal programma. Si può distinguere tra attività e obiettivi: le attività si rendono concrete a partire dall'organizzazione finalizzata a determinate azioni; la realizzazione degli obiettivi risulta da un insieme di attività strutturate e organizzate in sequenza logica. La programmazione delle attività deve essere attuata all'interno di un processo partecipativo e democratico.

Passando alla valutazione dei mezzi e delle risorse, essa verifica la disponibilità delle risorse che devono sostenere le attività e quindi il raggiungimento

degli obiettivi. I mezzi si situano tra obiettivi e strategie e sono valutati in base alla sintonia che riescono a sostenere attraverso una razionalità interna costruita sinergicamente tra azioni, attività, strategie e obiettivi.

I mezzi o le risorse sono identificati nelle risorse umane: personale tecnico, volontario, dirigenziale, specializzato; nelle risorse organizzative: incarichi e funzioni, sistema di comunicazione; nelle risorse materiali: ambienti, mobili e attrezzature; nelle risorse tecnologiche: metodi, tecniche e strumenti messi a disposizione dell'attività amministrativa e pedagogica; nelle risorse finanziarie: provenienze, quantità, disponibilità; nelle risorse normative: principi, valori, credenze, norme interne.

La valutazione dell'esecuzione del processo, a sua volta, si orienta verso la verifica periodica delle procedure e dei modi attraverso i quali si realizza la gestione del programma. Tale valutazione assume anche un carattere formativo, poiché vi partecipano tutte le persone coinvolte nel programma e prevede la riflessione critica e costruttiva dei diversi settori del programma. I partecipanti collaborano cercando di migliorare l'apprendimento e i processi del programma.

Nella conduzione di un'istituzione socioeducativa, la valutazione dell'organizzazione è presente poiché spesso si verificano scollamenti tra l'ideale prefigurato dal progetto educativo (l'organizzazione) e la realtà osservata nel quotidiano (l'azione). La valutazione dell'organizzazione tende a riformulare sia il disegno dell'organizzazione che le azioni educative, secondo i principi del progetto educativo, allo scopo di ridare razionalità alle strategie, perché esse siano finalizzate agli obiettivi stabiliti.

#### 4. Valutazione dei processi

La valutazione dei processi parte dai principi e criteri che orientano il programma (la missione istituzionale) e verifica i meccanismi prestabiliti per la realizzazione di tali principi e criteri. Sono focalizzati l'itinerario dei processi, gli sforzi messi in atto dall'inizio dell'intervento, quando esso era ancora un'idea, la fase della decisione di iniziare, la sua reale implementazione e la sua accettazione da parte dei gestori e dei clienti.

È una procedura di verifica e correzione del funzionamento di un programma, il cui obiettivo è controllare la conformità dei meccanismi messi in atto o delle scelte operative effettuate per la realizzazione degli obiettivi.

La valutazione processuale offre una descrizione adeguata dei servizi e verifica se la popolazione bersaglio è stata ascoltata. Corregge il corso delle azioni durante l'implementazione, con il fine di sistemerle in funzione degli obiettivi del programma. Permette la scelta razionale fra alternative che aumentano l'efficienza del programma; offre opportunità per una migliore erogazione delle risorse; permette agli amministratori l'ottimizzazione del rapporto input-prodotto e, agli operatori, la conoscenza degli aspetti operativi utilizzati nel corso del programma. (Silva e Silva, 2001, p. 83)

Per la valutazione dei processi è utilizzato, in genere, un sistema di controllo interno, un processo di *feedback* periodico e, quindi, di correzione di rotta, i cui elementi di base sono: la definizione delle funzioni e delle responsabilità; la verifica delle informazioni; il controllo dei confini tra le diverse funzioni; il controllo delle procedure; il controllo delle attività; la revisione periodica del programma e dei diversi settori.

Di solito nell'ambito specifico delle istituzioni socioeducative si realizzano riunioni settimanali di controllo del processo operazionale e educativo, con la presenza dei diversi gruppi interessati: educatori, ragazzi, gestori, rappresentanti della comunità, ecc. Sono spesso questi i momenti che offrono, secondo lo stile della ricerca-azione, le condizioni per le correzioni di rotta, per la presa di nuove decisioni e per il miglioramento dei processi. L'aiuto nella presa di decisioni è, senza dubbio, una delle finalità della valutazione (March et al., 2004); meglio ancora se essa viene accompagnata da una dimensione formativa.

Le riunioni, cosiddette di feedback, settimanali o periodiche, contengono nella loro essenza un potenziale formativo che risulta facilmente identificabile nella metodologia della ricerca-azione: le persone si scambiano informazioni, riflettono sulla prassi quotidiana, costruiscono conoscenze, consolidano certe procedure educative, ne correggono altre e, alla fine di un itinerario di breve o media durata, promuovono la riformulazione. Si costruiscono così teorie pedagogiche, anche in aree di frontiera.

La mia esperienza nel lavoro con i ragazzi di strada (*meninos de rua*) mi ha portato a valorizzare in modo particolare questa metodologia. Il progetto realizzato sotto la mia direzione, presente ancora nella città di Belo Horizonte, è di grande rilevanza sociale ed è nato dalla domanda del territorio, interpretata da un educatore altamente sensibile alla causa socioeducativa.<sup>5</sup> Il progetto è diventato un programma prima ancora di essere trascritto sulla carta; è stato concepito e realizzato nella mente e nella realtà sotto la guida di una figura carismatica e solo dopo cinque anni è uscito dalla pratica ed è stato elaborato sulla carta per via della decodifica della prassi educativa quotidiana, sviluppata a partire dalla metodologia delle riunioni settimanali, quando il gruppo degli educatori si vedeva per verificare l'intervento educativo e il suo sviluppo nella realtà quotidiana: un tipico processo di ricerca-azione.

Un'altra esperienza di valutazione di processo, basata sulla metodologia appena descritta, è stata applicata per la conduzione di un programma di educazione di adolescenti nel e attraverso il lavoro (denominato Centro Salesiano del Minore-CESAM).<sup>6</sup> Durante la mia gestione le riunioni si succedevano mensilmente e potevano contare sulla presenza e sulla partecipazione di tutti i settori dell'attività socioeducativa: direzione, educatori, volontari, educandi e genitori. Lo stesso pro-

<sup>5</sup> Ci riferiamo al Sig. Raimundo Mesquita, pedagogo sociale, figura carismatica e fondatore di diverse opere socioeducative in Brasile.

<sup>6</sup> Il Centro Salesiano dei Minori (CESAM) gestisce un programma indirizzato alla formazione di adolescenti sul lavoro. Questi programmi raggiungono circa cinquemila ragazzi lavoratori in diverse città brasiliane come Belo Horizonte, Brasília, Rio de Janeiro, Goiânia e Vitória.

gramma sopra indicato è stato valutato in base a una decina di criteri pedagogici predefiniti da *experts* in pedagogia sociale (Caliman, 1989).

Un altro modo di fare la valutazione dei processi si situa all'interno di una prospettiva di miglioramento della qualità nei servizi e nella «produzione» (Galgano, 1990; 1994; Imai, 1992). Sviluppata inizialmente per rispondere alla domanda delle imprese, la prospettiva qualitativa nell'organizzazione istituzionale fa riferimento alla «qualità totale». Le strategie per la promozione della qualità totale sono utilizzate oggi non soltanto dalle istituzioni con fini di profitto, ma anche da coloro che, nell'ambito del terzo settore, si dedicano ai servizi nell'area sociale (scuole, ospedali, istituzioni socioeducative, ecc.). La qualità totale può essere intesa come una serie di strategie messe in moto e sintetizzate in alcuni principi: la soddisfazione dei clienti, la gestione delle risorse umane, la *partnership* con i fornitori, l'accento sui processi più che sui risultati, il controllo della qualità nella gestione, il miglioramento continuo, la concezione della generazione di nuovi prodotti e la promozione interna della qualità. Vediamo in breve questi aspetti e come possiamo adattarli ai processi di valutazione delle istituzioni socioeducative.

*1. La soddisfazione del cliente.* La realtà di una impresa e quella di una istituzione socioeducativa sono abbastanza diverse. La differenza consiste nel fatto che i «clienti» di quest'ultima hanno una motivazione essenziale diretta alla soddisfazione dei loro bisogni. I bisogni non rappresentano propriamente i «desideri», visto che sono motivati dall'esigenza radicale di crescita e non da un semplice piacere. I bisogni che caratterizzano il bisogno di crescita — soprattutto tra gli adolescenti — non sempre sono avvertiti con chiarezza dai destinatari dell'azione educativa. Nasce quindi l'esigenza di provocare e di educare la domanda dei bisogni perché non venga meno la motivazione orientata ai valori che sostengono la crescita personale. Gli indicatori per una verifica della soddisfazione dei clienti si collegano: alla ricerca e alla conoscenza dei bisogni dei clienti; alla critica della qualità dei bisogni manifesti, per distinguerli da eventuali «desideri»; all'educazione della domanda dei bisogni; alla definizione su chi è al centro del programma, vale a dire l'istituzione o il destinatario, i mezzi o i fini.

*2. La nuova gestione delle risorse umane.* Il collaboratore e l'impiegato sono considerati qui come risorsa e non come strumenti e i bisogni umani sono attivati al massimo attraverso un processo di formazione permanente. Si parte dal principio che non basta la creatività dei dirigenti, ma ci vuole il coinvolgimento di tutti i collaboratori di una istituzione. In tante istituzioni socioeducative gli operatori sono identificati trasversalmente come «educatori», dal portinaio all'insegnante o al direttore. Le istituzioni socioeducative spesso si caratterizzano per una forte motivazione di fondo, un forte idealismo che trascina l'azione pedagogica. Il lavoro sociale è consequenziale alla motivazione, ossia le persone che lavorano in questo tipo di istituzione sembrano essere motivate più dai valori nei quali credono che dal contributo materiale che ricevono. Da questa strategia emergono alcuni indicatori che ci possono aiutare a orientare la valutazione del processo in tale prospettiva: l'importanza attribuita dai dirigenti agli educatori, alla loro

formazione permanente e alla loro qualificazione professionale; lo stile del controllo esercitato dai dirigenti (centralizzato su risultati e obiettivi o su processi e impegni); la soddisfazione dei bisogni nelle istituzioni che rimane nell'ambito dei bisogni materiali (fisiologici, di sicurezza, di appartenenza) o tende a lavorare su bisogni post materiali (esistenziali, progetti di vita, benessere e realizzazione personale); la capacità di scoprire i talenti degli educatori e di farli sviluppare a beneficio dei destinatari; il riconoscimento degli sforzi degli educatori attraverso forme differenziate di retribuzione.

*3. La partnership con i «fornitori».* La trasposizione di questa strategia dall'ambito imprenditoriale a quello socioeducativo ha il suo significato. Non è facile identificare nelle istituzioni educative i rispettivi «fornitori». Certamente essi possono essere identificati in quelle persone o istituzioni che, in un modo o nell'altro, dal di fuori del programma, si trovano coinvolte nella fornitura delle risorse (materiali o meno) per il programma; ad esempio, le imprese che contrattano i servizi degli adolescenti lavoratori,<sup>7</sup> i servizi sanitari, le scuole, le chiese, le comunità di recupero e di attenzione ai minori. La valutazione di una istituzione deve prendere in considerazione la qualità delle relazioni che si intrecciano tra le partnership, ossia, tra l'istituzione socioeducativa e le altre istituzioni che forniscono servizi e sostegno materiale e tecnico. Gli indicatori del rapporto della rete interistituzionale sarebbero tanti, per cui ci limitiamo a nominarne alcuni: i rapporti sono caratterizzati da fiducia o da distanza e freddezza? La partnership con una determinata istituzione cambia a seconda dell'umore o dell'appartenenza politica dei dirigenti o si basa sul progetto educativo? Prevale un senso di mutua collaborazione o di autosufficienza? Qual è il livello di articolazione riguardo alle informazioni, alle riunioni, al sostegno tecnico-pedagogico, all'elaborazione di strategie comuni?

*4. Attenzione ai processi più che ai risultati.* Il controllo della qualità utilizza l'organizzazione dei processi per migliorare la qualità dei servizi erogati. Per «processo» intendiamo qui l'insieme delle attività che si sviluppano all'interno di una impresa — o, nel nostro caso, dell'istituzione socioeducativa — e che sono dirette alla trasformazione degli investimenti in risultati. Le istituzioni sono in genere organizzate in settori, ognuno dei quali è finalizzato a dare il suo contributo, secondo una determinata prospettiva, per il risultato parziale o finale. Anche se i diversi settori realizzano compiti diversi, avranno certamente più aspetti in comune che differenze. Ciò che li unisce è la missione dell'istituzione. Una istituzione socioeducativa la cui complessità è diversa da quella delle grandi imprese deve focalizzarsi anche sui processi. Alcuni indicatori per la valutazione dei processi, all'interno di questa prospettiva, sono: l'identificazione delle variabili che i diversi dipartimenti hanno in comune e la verifica della sintonia che si riscontra tra i diversi settori nei confronti di queste variabili; la comunicazione degli errori e dei «rumori» della comunicazione che si verificano durante il processo, ossia la presenza o il

<sup>7</sup> Ci riferiamo qui ancora alle Cooperative di Formazione degli Adolescenti sul Lavoro (CESAM).

riconoscimento del ruolo dei «sensori» (quelli che avvertono gli errori); il livello dell’organizzazione dei processi: azioni, attività, strategie, obiettivi.

*5. Il coinvolgimento dei gestori nel processo del miglioramento della qualità.* Il concetto di controllo della qualità si costituisce in una mentalità che, una volta assunta dalla direzione, fornisce una metodologia per la conduzione dell’istituzione. I dirigenti si specchiano annualmente nelle politiche di gestione tradotte in obiettivi strategici e criteri per la realizzazione. Tali politiche tendono a fungere da riferimenti per la gestione e i dirigenti delle istituzioni socioeducative devono, quindi, attivare il concetto di controllo della qualità al fine di: analizzare i problemi esistenti, le loro cause e le loro soluzioni; definire politiche per affrontare i problemi e diffondere le soluzioni nei diversi livelli; organizzare le azioni per il conseguimento degli obiettivi stabiliti dalle politiche; rivedere periodicamente i risultati; esaminare le ragioni delle eventuali mancate realizzazioni delle politiche.

*6. Il miglioramento continuo.* Secondo il concetto di controllo della qualità sviluppato dai giapponesi, esistono due modi per promuovere la crescita di una istituzione o di una impresa: la strategia del miglioramento a piccoli passi (il *kaizen*) e quella del miglioramento attraverso salti tecnologici (il *kayrio* o l’innovazione). Il bisogno di migliorare i processi emerge a partire dai problemi che si verificano nelle istituzioni. Di fronte ad alcuni problemi possiamo avere atteggiamenti diversi: intenderli come ostacoli e difficoltà che tendono a portarci alla paralisi; oppure possiamo vederli come sfide, come opportunità, quindi alimentare la motivazione verso il superamento di questi problemi. I «problem» all’interno della prospettiva del miglioramento della qualità sono intesi in questo secondo senso, come una sfida, un vero «tesoro»: più grande è la sensibilità dell’istituzione relativamente al miglioramento dei servizi erogati, più grande è la sua capacità di anticipare i problemi invece di essere travolta da essi. La sensibilità ai problemi emergenti genera un atteggiamento proattivo, ispira un’agenda positiva nel senso che anticipa le soluzioni prima ancora che i problemi prendano il sopravvento. Tutti i principi sopra indicati possono essere il fulcro dell’analisi e della valutazione nell’ambito delle istituzioni socioeducative.

*7. La creazione continua di «nuovi prodotti».* Il miglioramento continuo consente la creazione di nuovi «prodotti» orientati alla soddisfazione dei bisogni dei clienti. All’interno delle istituzioni socioeducative possiamo dire che la strategia del miglioramento continuo permette l’utilizzo della creatività e dell’innovazione per ideare nuove modalità di servizi ai destinatari. La tendenza contraria sarebbe il cristallizzarsi di interventi che si ripetono fin dal momento dell’ideazione del progetto.

*8. La promozione interna della qualità.* Mira a diffondere la strategia della ricerca della qualità nei servizi fra tutti i partecipanti al programma. Le ragioni di questa strategia sono la diffusione dei valori, della missione, delle credenze e delle politiche generali dell’istituzione; l’ottenimento di un consenso più elevato da parte della maggioranza di coloro che sono coinvolti nel programma. Ciascuno dei collaboratori dovrebbe conoscere l’istituzione, il suo progetto educativo,

i suoi obiettivi, le sue strategie, la sua missione; condividerne i valori o, come si suol dire, «vestire l'uniforme» dell'istituzione. Per misurare il livello di tale coinvolgimento si raccomandano la verifica di alcuni indicatori come: valutare i meccanismi di diffusione di valori e credenze; formulare delle politiche annuali; verificare periodicamente le politiche; valutare il livello di impegno personale dei collaboratori nelle istituzioni; verificare il livello delle conoscenze che i partecipanti hanno dell'istituzione.

## 5. Valutazione dei risultati

Consideriamo qui la valutazione dei risultati a tre livelli, a seconda del criterio che prende in considerazione l'adeguatezza dei mezzi (*l'efficienza*), i risultati di media durata (*l'efficacia*) e quelli di lunga durata (*gli impatti*).

In primo luogo possiamo verificare l'efficienza delle azioni (e dei mezzi) nella produzione dei risultati. Efficace è definito «l'impegno messo in atto positivamente per far funzionare al meglio gli strumenti che si hanno a disposizione in una determinata situazione o con specifiche finalità» (Bertolini, 1996, p. 174). L'attenzione viene posta sui mezzi, i quali devono funzionare, essere adeguati e di buona qualità, ma vanno presi in considerazione anche i costi, per cui è importante l'analisi dei costi e dei benefici.

In secondo luogo la verifica dell'efficacia dei programmi si chiede se i risultati vanno d'accordo con gli obiettivi programmati e valuta la capacità dei programmi di produrre effetti sul territorio. L'efficacia misura la capacità di raggiungere le finalità che si erano stabilite in partenza e dunque di ottenere gli effetti desiderati (ibidem). L'attenzione viene focalizzata sul raggiungimento degli obiettivi e, mentre l'efficienza produce un giudizio sull'adeguatezza dei mezzi, l'efficacia si occupa del conseguimento degli obiettivi. Per rendere più comprensibile la differenza, si può fare l'esempio secondo il quale l'efficacia può essere presa in considerazione sia come risultato dell'applicazione di metodi repressivi sia come risultato dell'applicazione di metodi preventivi.

L'applicazione di metodi repressivi nell'educazione tende a mostrare i suoi risultati in un periodo di tempo ristretto perché questi metodi convincono i soggetti attraverso la coercizione e la paura. Anche l'applicazione di metodi preventivi può essere efficace nella produzione di risultati, con la differenza però che esige in maggior misura «investimento», impegno affettivo ed effettivo e i risultati si hanno in tempi più lunghi. L'uso di metodi repressivi, intanto, tende a essere poco efficiente (essi sono poco etici, poco corretti, poco adeguati) in termini di risultati educativi. La repressione allena (risultati immediati a qualsiasi costo); l'amore educa (investimento affettivo di lunga durata).

In terzo luogo la verifica dei risultati di lunga durata cerca di valutare la capacità di un progetto di produrre degli impatti sulla società. Gli impatti sono in genere le conseguenze attese ma in alcuni casi anche inaspettate. Ad esempio, un programma concepito inizialmente per aiutare gli adolescenti poveri di periferia

e le loro famiglie attraverso la formazione al lavoro, l'assunzione di un posto di lavoro e l'orientamento sul lavoro, con il tempo può anche contribuire a eliminare lo sfruttamento del lavoro minorile.

I risultati, gli effetti e gli impatti (secondo la distinzione accennata) tendono a essere positivi quando i cambiamenti sono in consonanza con gli obiettivi perseguiti dal programma. Tendono a essere negativi quando, oltre a non essere in consonanza con gli obiettivi del programma, vengono giudicati negativi dai gestori del programma (gli *stakeholders*). Può anche darsi che determinati effetti, anche se non contemplati negli obiettivi (effetti inaspettati), siano giudicati buoni dai clienti, dagli educatori, degli operatori e dai docenti. In questo caso, chi valuta, considerata la «bontà» di tale effetto positivo — anche se non aspettato —, consiglia la revisione degli obiettivi.

Mentre la valutazione degli effetti presuppone la quantificazione dei cambiamenti (risultati) che avvengono sul territorio, la valutazione degli impatti si focalizza sui cambiamenti che si verificano sulla società in un tempo e in uno spazio più ampi.

Il programma socioeducativo denominato CESAM non contemplava inizialmente nei suoi obiettivi la regolazione e la legalizzazione del mercato del lavoro relativo ai minori. Il fatto di formare gli adolescenti al lavoro, di dare loro dei posti di lavoro sicuri e formativi (come *office boys*, «fattorini»), in partnership con gli imprenditori, è riuscito a provocare un effetto inaspettato (impatto positivo), interessante e rilevante nella regolazione e nella lotta contro lo sfruttamento dei minori sul lavoro, perché lungo gli anni si è riusciti a cambiare la cultura in questo ambito. Il mercato, in cui era prevalente lo sfruttamento, è regolato da un'agenzia di formazione professionale, di formazione umana, di carattere sindacale e cooperativo, impegnata nell'educazione sul/nel/attraverso il lavoro.

Gli obiettivi della valutazione dei risultati possono essere così delineati: analisi e quantificazione dei risultati ottenuti nel breve, medio e lungo termine; individuazione dei risultati che possono essere considerati «buoni» e di quelli che devono essere considerati «negativi»; diagnosi delle cause dell'eventuale insuccesso dei risultati; formulazione di proposte per la correzione di rottura; informazione concernente i risultati ottenuti per la comunità e per la società.

Alcuni indicatori per la verifica dei risultati sono: l'esame dei costi-benefici, il rapporto tra i mezzi (risorse, *inputs* impiegati) e i risultati di breve durata (*outputs*); la valutazione del costo-effettività (gli effetti sono analizzati in rapporto ai mezzi impiegati o alle spese sostenute); l'analisi dei costi-benefici: l'utilità del risultato in rapporto ai mezzi (spese, investimenti); il rapporto tra il tempo impiegato e i risultati; l'adeguatezza delle azioni, delle strategie e delle attività per il conseguimento dei risultati; l'individuazione dei risultati (*outputs*, effetti, impatti) non previsti; le cause dell'esito o dell'insuccesso; i fattori che incidono positivamente o negativamente sui risultati; le opinioni dei clienti sulla bontà dei risultati del programma; il rapporto tra programma e comunità circostante (il territorio); la partecipazione alle istituzioni della rete sociale, intercambi, utilizzo degli spazi; il grado di soddisfazione dei clienti usciti dal programma.

## 6. Considerazioni finali

L'evoluzione di una cultura della valutazione nelle istituzioni, nei programmi e nei progetti socioeducativi tende a crescere non soltanto nei Paesi più sviluppati relativamente alla Pedagogia Sociale, come la Germania, l'Italia, la Spagna, ma anche in Paesi emergenti come il Brasile, dove, oltre al moltiplicarsi in modo esponenziale di progetti socioeducativi nelle ultime decadi, persistono ancora alcune difficoltà di sintesi tra prassi dell'educazione nel sociale e teoria della pedagogia sociale.

L'evoluzione può essere osservata, ad esempio, in Spagna (March et al., 2004), dove: (a) la valutazione è intesa come processo, di fronte alla tendenza a concepirla come statica e chiusa; (b) si riscontra il coniugarsi di un approccio critico con un approccio cognitivo (la valutazione deve analizzare i cambiamenti che si verificano a livello sociale e a livello dei clienti e i processi che rendono possibili tali cambiamenti); (c) vista la pluralità di modi e contesti di intervento, di tipologie di clienti, di tecniche e di obiettivi, le istituzioni socioeducative devono necessariamente diversificare i loro metodi, le loro tecniche e le loro fonti di informazione; i responsabili della valutazione devono fare scelte e costruire disegni di ricerca valutativa che meglio si adattino alla domanda della valutazione; (d) il contenuto della valutazione opera per differenti livelli, alcuni dei quali già segnalati, come i risultati (effetti, conseguenze, impatti sulle politiche sociali e sui piani strategici delle istituzioni) e i processi (costi-benefici, organizzazione, attività) attivati durante il percorso; (e) la partecipazione delle persone interessate ai progetti: clienti, la comunità circostante (territorio), professionisti, gestori, leadership comunitaria e finanziatori.

## Summary

*This article highlights the importance that evaluation assumes in the daily activities of socio-educative institutions; it is not anymore considered an exception, but a necessity. Some of the concepts, approaches, models, as well as time, objectives, object, subject and methods of evaluation applied in this educative sector are reviewed. The four phases that characterize social projects are considered: their definition, organization, processes and results.*

## Bibliografia

Aguilar M.J. e Ander-Egg E. (1994), *Avaliação de serviços e programas sociais*, Petrópolis, Vozes.

Bertolini P. (1996), *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bologna, Zanichelli.

Bezzi C. (2001), *Il disegno della ricerca valutativa*, Milano, Angeli.

Bezzi C. (2006), *Evaluation pragmatics*, «Evaluation», n. 1, pp. 56-76.

Caliman G. (1989), *Um modelo de educação de menores pelo trabalho: uma avaliação à luz do texto-base da campanha da fraternidade 1987*, Roma, Università Pontifícia Salesiana.

Caliman G. (1998), *Desafios riscos desvios*, Brasília, Universa/UNICEF.

Caliman G. (2006), *Desvio social e delinquência juvenil: teorias e fundamentos da exclusão social*, Brasília, Universa.

Cano I. (2002), *Introdução à avaliação de programas sociais*, Rio de Janeiro, Editora FGV.

Cohen E. e Franco R. (1993), *Avaliação de projetos sociais*, Petrópolis, Vozes.

Galgano A. (1990), *La qualità totale. Il company-wide quality control come nuovo sistema manageriale*, Milano, «Il Sole 24 Ore».

Galgano A. (1994), *I sette strumenti manageriali della qualità totale: l'approccio qualitativo ai problemi*, Milano, «Il Sole 24 Ore».

Hansen H.F. (2005), *Hanne Foss. Choosing evaluation models: a discussion on evaluation design*, «Evaluation», n. 4, pp. 447-462.

Herreras J.A.L. (1999), *Tratado de pedagogía social y cultural*, Barcelona, Cooperativa Universitaria Sant Jordi.

Hoffmann J. (1993), *Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista*, Porto Alegre, Educação e Realidade.

Imai M. (1992), *Kaizen. La strategia giapponese del miglioramento*, Milano, «Il Sole 24 Ore».

Kaufman R.A. (1982), *Planificación de sistemas educativos*, México, Trillas.

Leone L. (a cura di) (2001), *Valutare le politiche per l'inclusione sociale*, Roma, Vides.

Leone L. e Prezza M. (1999), *Costruire e valutare i progetti nel sociale: manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*, Milano, Angeli.

Macario L. (1993), *Imparare a vivere da uomo adulto: note di metodologia dell'educazione*, Roma, LAS.

March M. et al. (2004), *El papel de la evaluación y de la calidad en el proceso de institucionalización de la educación social. IV Congreso Estatal do/a Educador/a Social*, Santiago de Compostela, 30 settembre-2 ottobre (Paper); disponibile in <http://www.eduso.net/congresogalicia/index.php>.

Quintas F. (1995), *La evaluación de proyectos de animación sociocultural*, «Educadores», vol. 37, pp. 207-234.

Roche C. (2000), *Impact assessment for development agencies: Learning to value change*, London, Oxfam.

Rossi P.H., Lipsey M.W. e Freeman H.E. (2004), *Evaluation: A systematic approach*, Thousand Oaks, Sage.

Santos F.R. (2003), *Análisis de redes sociales: orígenes, teorías y aplicaciones*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Silva e Silva M.O. da (a cura di) (2001), *Avaliação de políticas e programas sociais: teoria y práctica*, São Paulo, Veras Editora.

Stame N. (1998), *L'esperienza della valutazione*, Roma, Edizioni SEAM.

Stame N. (2004), *Theory-based evaluation and types of complexity*, «Evaluation», n. 1, p. 58-76.

UNICEF (1990), *Guia metodológico para a avaliação de projetos de assistência a crianças em circunstâncias especialmente difíceis*, Bogotá, UNICEF.

UNICEF (1989), *Lineamientos para la aplicación de la guía metodológica para el análisis de situación de menores en circunstancias especialmente difíciles*, Bogotá, UNICEF.