

Planning education through Theory of Change: when pedagogical thought meets methodology

Progettare educazione con la Teoria del Cambiamento: quando la riflessione pedagogica incontra la metodologia

Valentina Sartori

Independent Scholar, vsartori@hotmail.com

Abstract

Theory of Change (ToC) is a well-known planning methodology, adopted more or less explicitly by various nonprofit and charitable organizations willing to pursue relevant change, as well as targets of long-term social impact. A close look to the technical characteristics of this participatory and process-centered tool suggests various similarities with educational goals and strategies specifically related to pedagogical thought, thus proving itself an extremely fruitful method of educational planning.

Keywords: Educational planning; Theory of change; Planning methodology; Pedagogical thought.

Sintesi

La Teoria del Cambiamento (ToC) è una metodologia di progettazione ben nota, adottata più o meno esplicitamente da diverse organizzazioni non profit e filantropiche desiderose di perseguire cambiamenti rilevanti, così come obiettivi di lungo periodo di impatto sociale. Osservando da vicino le caratteristiche di questo strumento partecipativo e centrato sul processo, si notano svariate similarità con le intenzioni educative e le strategie specificamente correlate al pensiero pedagogico, mostrando così di essere un metodo estremamente fruttuoso di progettazione educativa.

Parole chiave: progettazione educativa; teoria del cambiamento; metodologia progettuale; pensiero pedagogico.

1. Progettare educazione

L'atto del progettare trova il suo fondamento nell'ambizione tipicamente umana di trasformare il mondo e modellare la realtà. Il progetto è dunque il ponte tra l'ideato e il realizzato ed è il processo per rendere concreto, nella realtà viva e vivente, ciò che nasce come frutto dell'immaginazione e della creatività. Sebbene presente sin dall'antichità come elemento imprescindibile dell'operare in ambiti quali l'architettura, l'arte o l'ingegneria, la progettazione è stata sistematizzata e formalizzata nella sua processualità procedurale a partire dalla rivoluzione industriale, per poi approdare nel tempo agli studi economico-organizzativi e, da ultimo, anche alle scienze sociali, contribuendo fecondamente al discorso pedagogico sia a titolo di categoria fondante, sia, più prosaicamente, come metodologia del fare educazione.

Nel primo senso, se la fenomenologia heideggeriana ci ricorda che l'Esserci, in quanto tale, si è già sempre progettato e resta progettante finché è, numerose scuole pedagogiche hanno costruito la propria proposta interpretativa dell'educazione con riferimento ai progetti possibili. Ad esempio, se la clinica della formazione porta in primo piano la categoria fondante della possibilità, che "implica sia il non-ancora della speranza che l'esser-presso le nostre preoccupazioni: nulla garantisce il successo dei progetti umani" (Orsenigo, 2021, p. 43), il problematicismo correla la progettualità esistenziale del soggetto all'individuazione di un orizzonte di senso intersoggettivo ed al tema della scelta (Bertin & Contini, 2004, p. 97).

Per quanto attiene invece la progettazione come strumento, nonostante approcci e paradigmi progettuali possano essere abbastanza facilmente traslati da un ambito disciplinare ad un altro, pur ciascuno con le proprie peculiarità, la letteratura pedagogica sottolinea trasversalmente come gli interventi educativi implicino grandi responsabilità e, di conseguenza, richiedano cautele progettuali maggiori. Operativamente, il lavoro educativo implica in estrema sintesi l'adesione a quadri valoriali forti, in contesti molto variegati, coinvolge una molteplicità di strategie, discipline e figure professionali in ottica di équipe e si traduce in una richiesta di pianificazione e organizzazione che sia in grado di tenere conto di un livello elevato di complessità in equilibrio tra sistematicità e flessibilità (Luppi, 2021).

Oggi l'approccio al lavoro per progetti è grandemente utilizzato in ambito socioeducativo, nella cooperazione, negli interventi di contrasto alle povertà e alle marginalità di ogni tipo, ed ha contribuito a far emergere nel tempo una vera e propria cultura *evidence-based* che, tra luci ed ombre, opportunità e fatiche, è filtrata in tutti i contesti educativi e sociali. La progettazione è in tal modo diventata uno strumento fondamentale, sia come pre-requisito per ottenere finanziamenti e partecipare a bandi, sia per poter dar conto in modo rigoroso e trasparente del proprio operato, in un'ottica di rendicontazione della spesa pubblica, di apprendimento continuo e in conformità all'etica di responsabilità sociale che costituisce le fondamenta di ogni sforzo educativo autentico. "Immaginate un luogo separato e protetto rispetto alle urgenze quotidiane dove aprire un confronto leale con i colleghi, cioè dove poter prendere in considerazione senza giudicare ogni punto di vista in educazione per quello che è. Senza fare graduatorie, senza essere pressati dal risultato. Senza preoccupazioni morali. Questo luogo sarebbe la possibilità etica delle nostre progettazioni. Sarebbe il loro attimo di verità" (Orsenigo, 2021, p. 44).

2. La Teoria del Cambiamento (ToC)

Nella sua esplicitazione più sintetica, una Teoria del Cambiamento (nei testi in lingua inglese ToC, Theory of Change) è un “modello significativo di come un’iniziativa – ad es. una politica, una strategia, un programma o un progetto – contribuisca al risultato atteso tramite una catena di *outcomes* precoci e intermedi. Le teorie del cambiamento possono aiutare a dirigere la complessità del cambiamento sociale” (Serrat, 2017, p. 237¹).

I ricercatori del Centro Studi Lang sulla Filantropia Strategica (2017) fanno risalire le origini delle prime formulazioni della ToC alle modellizzazioni delle catene logiche di fine anni Cinquanta e al lavoro di studiosi quali Carol Weiss e Michael Quinn Patton negli anni Novanta, sino a giungere alle versioni attuali, ad esempio a cura di Dana Taplin e Helène Clark del Center for Theory of Change, nonché alle numerose proposte operative diffuse e disponibili gratuitamente in rete da varie organizzazioni che hanno scelto la ToC come modello progettuale, quale la versione sviluppata da United Nations Development Group (UNDG, 2017) nell’ambito dell’United Nations Development Assistance Framework (UNDAF) per i progetti di sviluppo delle Nazioni Unite.

ChangeLab e il Centro Studi Lang concordano nel definire la ToC come un “processo rigoroso e partecipativo nel quale differenti portatori di interesse nel corso di una pianificazione articolano i loro obiettivi di lungo termine [*impatto*] e identificano le condizioni che essi reputano debbano dispiegarsi [*pre-conditions*] affinché tali obiettivi vengano raggiunti. Tali condizioni sono schematizzate nei cambiamenti [*outcomes*] che si vogliono ottenere e sono organizzate graficamente in una struttura causale [*catena dei risultati*]” (Taplin & Clark, 2012 – citato in Elevati, 2019, p. 7).

Lo sviluppo della ToC si realizza attraverso workshop partecipativi in seno all’organizzazione, con la partecipazione di tutti i *players* principali (staff di progetto, referenti di monitoraggio e valutazione, decisori finali) selezionati verticalmente durante il lavoro preparatorio svolto dal facilitatore, cercando il giusto equilibrio tra gestibilità del gruppo (8-15 partecipanti) e necessaria condivisione del processo. Almeno in alcune fasi, potrebbe essere utile coinvolgere beneficiari e *stakeholders* esterni per assicurare solidità duratura nel tempo agli esiti attesi e per evitare derive di autoreferenzialità. Sebbene un facilitatore interno all’organizzazione, dunque esperto del contesto operativo dell’ente, possa consentire di contenere i costi, solitamente la scelta della figura del facilitatore ricade su un professionista esterno per una massima garanzia di indipendenza rispetto ad eventuali logiche di influenze interne allo staff e per poter bilanciare in termini di risorse l’esigenza progettuale dell’esplorazione approfondita di tutti gli elementi delle catene causali, con il rispetto dell’agenda comune in un’ottica di efficienza ed aderenza ai vincoli posti dalla committenza.

3. Progettare con la ToC

La progettazione attraverso la ToC avviene per fasi consecutive, secondo un processo partecipativo a ritroso, iniziando dall’identificazione degli obiettivi di lungo termine e ricostruendo le catene causali secondo uno schema ben consolidato.

¹ Traduzione propria.

3.1. Identificazione degli obiettivi di impatto di lungo termine

Taplin e Clark (2012) consigliano di dedicare una sessione intera del workshop partecipativo solo a questo punto, dal momento che dalla formulazione chiara e condivisa data all'obiettivo di lungo termine dipenderà tutto il successivo lavoro di *backwards mapping*. Inoltre, si suggerisce di formulare l'obiettivo di impatto sotto forma di una frase semplice, chiara e specifica, rendendola valutabile inserendo popolazione-target, ambito geografico e temporale e criterio di successo dell'iniziativa. Un esempio di obiettivo di impatto di lungo termine ben formulato potrebbe essere: "l'occupazione dei giovani (24-30 anni) a basso reddito (ISEE <X) nell'area Y è aumentata del K% in un anno".

3.2. Backwards mapping (mappatura degli outcomes)

L'operazione consiste nella ricostruzione della catena logica di eventi che devono necessariamente verificarsi (antecedentemente) affinché (conseguentemente) venga conseguito l'obiettivo di impatto. Si tratta di un faticoso lavoro di riflessione sulle proprie visioni del mondo, con l'esplicitazione delle precondizioni necessarie per il raggiungimento dell'obiettivo di impatto, verbalizzando le motivazioni a supporto di queste precondizioni e mappando le catene logico-causali che fungeranno da scheletro concettuale della ToC. Per molti aspetti si rilevano somiglianze con il meccanismo sottostante l'apprendimento trasformativo: "un ciclo che inizia con un dilemma disorientante, lungo un percorso difficoltoso di negoziazioni e compromessi, retrocessioni e autoinganni, e che genera una nuova integrazione nella società sulla base delle condizioni create da una differente prospettiva di significato" (Cappa & Del Negro, 2016, p. XIX). Operativamente, ciascuna precondizione viene formulata dal gruppo come obiettivo di medio o breve termine (*outcome*) in una configurazione di percorso (*pathway of change* o *causal pathway*) sequenziale, logico e cronologico, dal futuro (obiettivo di impatto) al presente (*baseline*) attraverso catene verticali collegate da frecce unidirezionali. Tutti gli *outcomes* devono essere espressi da frasi semplici poste in forma positiva. Nella maggior parte dei progetti, per un unico obiettivo di impatto gli *outcomes* si devono limitare a 3-4 obiettivi di medio termine, a loro volta direttamente collegabili a ritroso con non più di una decina di obiettivi intermedi ed iniziali (*early outcomes*). Una ramificazione troppo estesa infatti complicherebbe la fattibilità e la controllabilità del progetto. Nel caso determinate precondizioni debbano sussistere contemporaneamente e vengano identificate come categoria unitaria può essere utile trattarle congiuntamente come *cluster* (o *joint precondition*), di modo da mantenere l'interdipendenza dei costrutti senza inficiare la verticalità della logica causale.

3.3. Reality check

Dopo la completa mappatura degli obiettivi occorre fare un bagno di realtà per verificare quali degli *outcomes* evidenziati possono essere perseguiti sotto il diretto controllo dell'organizzazione attraverso l'implementazione delle strategie e degli interventi di progetto, quali invece è più opportuno procrastinare in un secondo momento, quali ancora potrebbero essere attivati da altri *players*, creando reti e sinergie, anche per il tramite di contatti diretti e indiretti dei partecipanti al workshop.

3.4. Definizione delle attività

L'identificazione delle attività di progetto è solitamente la più semplice, dal momento che i membri del team è probabile abbiano già dimestichezza con l'organizzazione di interventi

educativi e con i relativi strumenti tecnici e metodologici. Si tratta dunque della selezione delle attività educative più efficaci, scelte e definite sulla base di un'aderenza mirata alla logica di causalità costruita nei passaggi precedenti. Ciò implica anche una riflessione critica sull'effettiva funzionalità e pertinenza di progetti già esistenti e/o precedentemente immaginati dall'organizzazione, per mantenere la piena coerenza tra azioni ed effetti desiderati in accordo con le catene di causa-effetto ipotizzate. In questa fase è possibile suddividere i partecipanti in sottogruppi per velocizzare la scelta degli interventi più appropriati e condividere in plenaria le proposte, di modo da avere un feedback reciproco.

3.5. Definizione degli indicatori

Gli indicatori costituiscono “l'evidenza misurabile del raggiungimento di un obiettivo, solitamente segni tangibili (ad es. punteggi, frequenze) che dimostrano l'ottenimento del risultato previsto” (Taplin & Clark, 2012, p. 7²). La scelta degli indicatori rappresenta un passaggio delicato, perché si tratta di decidere “come porre in forma osservabile (= misurabile) un processo che per sua natura è astratto” (Bastia & Trentin, 2019, p. 29) e ciò vale tanto per i programmi di sviluppo quanto per gli interventi di tipo educativo e sociale. È importante che per ciascuno degli *outcomes* previsti dalla ToC sia individuato almeno un indicatore e che l'organizzazione sia nella possibilità di raccogliere effettivamente i dati per verificare i valori delle variabili interessate dall'indicatore prescelto. “Per essere appropriati gli indicatori devono essere reperibili, avere fonti di verifica realistiche, devono essere chiare le eventuali procedure di raccolta dati e i relativi costi. Inoltre, devono essere chiaramente riferiti ad una scala temporale e geografica rilevante per i target di riferimento che devono misurare” (Bastia & Trentin, 2019, p. 33). Ciascun indicatore deve essere descritto utilizzando i quattro livelli di domanda: quanti (*how many?*), chi/cosa (*who/what?*), a che livello (*how much?*) ed entro quanto tempo (*by when?*). Taplin e Clark (2012) propongono ottimi esempi di domande utili a chiarire il livello di dettaglio degli indicatori, di modo che sia estremamente chiaro a chiunque cosa si intenda per successo dell'iniziativa, ovvero se l'*outcome* sia effettivamente stato raggiunto nei termini precisamente intesi dal gruppo di lavoro. Sebbene si tratti di una fase solitamente poco apprezzata perché *time-consuming*, è indispensabile stimolare la partecipazione di tutti, anche per diffondere pratiche *evidence-based* entro la cultura organizzativa dell'ente e del contesto in cui si opera.

3.6. Quality review

Riprendendo Serrat, “una teoria del cambiamento spiega come e perché una sequenza di eventi logicamente collegati, ovvero un *pathway to change*, dovrebbe portare all'obiettivo ultimo. Fa questo articolando *assumptions* (o visioni del mondo) con le credenze e le ipotesi sulle quali esse poggiano” (Serrat, 2017, p. 239³). La fase di *quality review* consiste in precisamente in una revisione generale della qualità della teoria proposta, della disamina critica delle *assumptions* sottostanti la catena logica e della conseguente verifica formale degli elementi della ToC con riferimento ai tre requisiti della plausibilità, fattibilità e misurabilità. Il rispetto della plausibilità richiede di concentrarsi sulla logica causale del *pathway of change* per verificare che il modello sia convincente senza salti logici: gli

² Traduzione propria.

³ Traduzione propria.

outcomes devono essere posti nel corretto ordine e non devono riscontrarsi vuoti o *buchi* nella consequenzialità. La verifica di fattibilità implica una valutazione della verosimiglianza che l'obiettivo di impatto sia raggiungibile con gli interventi proposti, il controllo dell'effettiva disponibilità delle risorse e delle competenze necessarie, l'attenta disamina della *timeline* del progetto, la necessità o meno di far intervenire altri *players* o di esternalizzare determinate attività. Da ultimo, la dimensione della misurabilità (*testability*) si riferisce alla solidità e robustezza degli indicatori individuati, affinché essi siano al contempo convincenti ad occhi esterni (finanziatori, *stakeholders*, partecipanti, beneficiari) e sufficienti per valutare l'effettivo grado di successo del progetto, consentendo anche un monitoraggio in itinere ed i conseguenti aggiustamenti. La *quality review* può essere svolta anche in collaborazione con esperti esterni che forniscano preziosi feedback su parti specifiche della struttura logica della ToC.

3.7. Narrative disclosure

Da ultimo, è prassi redigere un breve testo di due o tre pagine con lo scopo di produrre una descrizione narrativa, evidenziando la struttura delle sequenze logiche che porteranno al cambiamento desiderato (*pathway to change*), le ipotesi principali e i passaggi importanti della ToC. L'utilità principale di questo documento testuale è duplice: trasmettere gli elementi salienti della teoria in modo semplice ed efficace ad altri e riassumere sinteticamente l'interconnessione tra gli elementi della teoria.

4. Convergenze tra ToC e lavoro educativo

Benché non sia necessariamente utilizzabile solo per pianificare il perseguimento di obiettivi di lungo termine di cambiamento sociale (Serrat, 2017), la ToC è tuttavia molto indicata come strumento metodologico per la progettazione socio-educativa, giacché la logica sottostante questo tipo di modello e le procedure utilizzate nel processo progettuale condividono diversi elementi-chiave con le specificità peculiari del lavoro educativo come *praxis* e della riflessione pedagogica che la sostiene teoreticamente.

In primo luogo, in quanto approccio basato sugli *outcomes*, si focalizza su “cambiamenti di comportamenti, relazioni, azioni e/o attività delle persone e delle organizzazioni” (Earl et al., 2001, p. 1⁴) ed è pertanto per sua natura molto affine alle finalità tipiche degli interventi educativi, che non sono mai (solo) finalizzati all'erogazione di un servizio, ma, negli auspici e negli intenti, devono tendere a generare un circolo iterativo che possa condurre i destinatari verso un cambiamento positivo, duraturo, sostenibile e che si auto-alimenta nel tempo: un “circolo virtuoso e autorigenerante di competenze all'interno della comunità educante che impatti nel lungo periodo” (Vedovelli, 2020, p. 189). Similmente, nella ToC gli interventi producono sì un *output* (*deliverable*, nei progetti tradizionali), ma esso è rilevante solo in funzione della sua capacità di generare un primo piccolo cambiamento (*early outcome*) predittivo dell'effettivo verificarsi della catena logica di conseguenze desiderate, sino all'obiettivo di impatto finale. Come dimostrato dalle esperienze dei grandi movimenti attivisti, piccoli singoli e limitati cambiamenti sono suscettibili di innescare grandi conseguenze su larga scala, purché sostenuti da motivazioni

⁴ Traduzione propria.

forti. In questo senso, la versione narrativa della ToC può servire anche come strumento comunicativo per la diffusione interna ed esterna della visione di “mondo migliore” declinata negli specifici obiettivi d’impatto scelti per il contesto in cui opera l’organizzazione.

Secondariamente, il processo di identificazione degli *outcomes* e la fase cruciale del *backwards mapping*, procedendo a ritroso (dal macro-cambiamento di lungo termine più impattante ai micro-cambiamenti di breve periodo) e stimolando una riflessione profonda sulle causalità logico-consequenziali, porta alla luce le possibili fragilità dei meccanismi ipotizzati o, al contrario, ne rafforza la solidità concettuale. Ciò rispetta pienamente la cultura della riflessività che nei decenni è entrata a far parte del bagaglio degli operatori sociali e pedagogici, attraverso osservazione e auto-osservazione. L’esplicitazione in gruppo delle proprie *assumptions* è simile al lavoro comune che si fa negli incontri in équipe e nei momenti di supervisione dedicati alla ricerca delle proprie teorie implicite o pedagogie ingenue. La disamina critica delle *assumptions* dei singoli partecipanti, svolta in un clima non giudicante e guidata dal facilitatore, agevola questo lavoro di scavo interiore, del quale beneficeranno nel tempo non solamente i destinatari degli interventi, grazie all’accresciuta qualità del progetto, ma anche lo staff, che sarà sostenuto dal facilitatore ad acquisire una professionalità più consapevole, oltre che una maggior competenza progettuale che arricchirà l’intera organizzazione. Oltre a ciò, indagare a fondo le questioni educative che sottendono la creazione di una ToC robusta, è proficuo strumento per “ridare senso personale alle cose che facciamo” (Simoni, 2016, p. 154) come antidoto alla monotonia e alla perdita di motivazione che spesso alimenta vissuti di insensatezza, disagio, *burnout* e il conseguente alto tasso di *turnover* nelle organizzazioni non profit e nelle professioni d’aiuto.

Il procedere inverso della ToC rispetto alla progettazione tradizionale (dai cambiamenti attesi agli interventi, anziché dagli interventi ai cambiamenti) mette in luce “la visione del miglioramento umano, sociale e ambientale alla quale il programma spera di contribuire e poi si concentra sul monitoraggio e la valutazione di fattori e attori sotto la sua diretta sfera di influenza” (Earl. Carden & Smutylo, 2001, p. 1⁵). Mino Conte ci esorta in tal senso: “prima di gettarci a capochino nelle cose da fare, concediamoci il tempo inoperoso d’una pausa. Per gettare uno sguardo con occhi stranieri al mondo nel quale siamo immersi. Per vivere un’esperienza defamiliarizzante in grado di farci passeggiare per un tratto al di fuori del linguaggio obbligato che pensa e parla per noi, per ascoltarlo e farlo risuonare secondo un’acustica non coincidente” (Conte, 2016, p. 6). Pur dimorando nei vincoli di realtà imposti dalle esigenze progettuali, la ToC si basa sull’assunto che il tempo speso in comune alla ricerca di un obiettivo di impatto di lungo termine condivisibile, significativo, ambizioso non sia affatto tempo sprecato. Al contrario, immaginare un grande cambiamento impattante sul benessere delle persone e delle comunità, dell’ambiente o delle organizzazioni può essere un esercizio rigenerante e capacitante: “Di quale educazione si intende essere artefici? Di quale ricerca si intende essere alfieri? Questo è un esercizio di ostinata liberazione” (Conte, 2016, p. 7). La formulazione con voci verbali attive, l’indicazione precisa delle persone o dei gruppi coinvolti (per genere, età, fascia di reddito, cittadinanza o altro elemento comune che consenta l’identificazione di un *target group* misurabile), l’esclusione delle negazioni, l’espressione al tempo presente del cambiamento atteso, come se i risultati fossero già stati raggiunti: tutti questi elementi

⁵ Traduzione propria.

concorrono alla chiarificazione degli obiettivi in modo univoco e motivano i partecipanti collegando i loro sforzi ad un cambiamento significativo ed assiologicamente positivamente connotato.

Ancora, la ToC guadagna in qualità se nella fase di validazione dei risultati si possono citare studi, ricerche, casi di successo simili o valutazioni di impatto disponibili a supporto della robustezza della teoria. Queste azioni evitano autoreferenzialità e mantengono elevata l'attenzione al mondo circostante e ai cambiamenti in atto, pur nella complessità sfaccettata dei contesti sociali e educativi; dimostrano che lo staff si impegna attivamente nell'aggiornamento professionale; provano che l'organizzazione è attenta a promuovere una cultura interna di costruzione di *best practices* stimolando la ricerca e diffondendone i risultati.

La strumentazione tecnica proposta dalla ToC risuona in assonanza con vari elementi caratteristici del *transformative learning* in educazione degli adulti. Il lavoro partecipativo e processuale della scelta degli obiettivi e del *backwards mapping* in particolare offre numerosi spunti in tal senso. Questo difficile processo è a tutti gli effetti una negoziazione che, richiamando il tipo di apprendimento comunicativo come descritto da Habermas, si costruisce su logiche di tipo metaforico-abduttive ove il "dialogo razionale" è lo strumento per validare convinzioni condivise volte a raggiungere il miglior giudizio provvisorio possibile, emancipandosi dalle opzioni eterodirette di validazione delle convinzioni (tradizione, autorità o forza). Ciò, secondo la teoria dell'apprendimento trasformativo, porta alla ristrutturazione delle cornici di riferimento individuali e collettive e, in ultima analisi, è il più efficace strumento di educazione degli adulti al pensiero autonomo in stretta connessione con la teoria democratica. Mezirow, infatti, sottolinea: "ci sono ovvie iniquità, nella struttura sociale, che riflettono asimmetrie di potere nelle relazioni e che perpetuano ineguaglianze che influenzano profondamente il modo in cui comprendiamo l'esperienza. I soggetti in apprendimento hanno bisogno di diventare criticamente riflessivi su come questi fattori hanno modellato il loro pensiero e le loro credenze, in modo che possano intraprendere azioni collettive nella direzione di un miglioramento. Esiste una reciprocità tra teoria democratica e teoria trasformativa (Mezirow, 2016, p. 88).

Da ultimo, la ToC si sviluppa attraverso un processo fortemente partecipativo, nel rispetto di una visione dei problemi e dei cambiamenti che accolga punti di vista differenti, complementari e negoziabili, nella consapevolezza che l'articolazione delle divergenze è arricchente e aumenta l'aderenza alla complessità della realtà tipica delle problematiche di stampo sociale (Luppi, 2021). Come anche in numerosi altri contesti di interventi educativi, inoltre, la possibilità di coinvolgere nella stesura della ToC e nella sua implementazione gli *stakeholders* eviterà la purtroppo frequente situazione demotivante dei progetti decisi altrove e calati dall'alto, rafforzando l'efficacia strategica della ToC nel suo complesso, che non rimarrà dunque un mero documento tra i tanti, ma rappresenterà la sintesi di un processo partecipativo significativo per ciascuno. Se è vero che il livello di *outcome* è la sede del vero cambiamento, occorre ricordare che esso è parte integrante del progetto, ma ricade fuori dall'esclusivo controllo dei progettisti ed anzi dipende sostanzialmente dalla robustezza delle catene causali ipotizzate nella ToC e dal livello di *stakeholders engagement strategy* (Almagro Carrobbles & Bozzia, 2019). D'altro canto, lo stesso lavoro educativo nei modelli di welfare e di cooperazione allo sviluppo occidentale è oggi un lavoro che si svolge collaborativamente, facendo rete con operatori diversificati, in sinergia coordinata, per ottimizzare gli sforzi e perseguire obiettivi congiunti. Pur nella difficoltà operativa rappresentata dalla necessità di mappare gli altri *players* da coinvolgere, provenienti dal settore privato, pubblico e dalla società civile, e nella consapevolezza delle

reciproche influenze e rapporti di potere spesso impliciti, potrebbe tuttavia venire sviluppata congiuntamente una ToC-ombrello condivisa, poi singolarmente declinata su progettualità specifiche per ciascuno dei settori e contesti di ciascun operatore, di modo da innescare un effetto moltiplicativo degli interventi simultanei rispetto agli *outcomes* individuati assieme. Per usare le parole di Maria Piacente (2021), per “ripensarsi insieme agli altri come agenti capaci di un cambiamento forte” (p. 6).

5. Conclusioni

Dalla seconda metà del secolo scorso la progettazione e le sue metodologie sono penetrate sempre più a fondo nell’operatività del lavoro educativo e sociale, gettando le basi sia per una pianificazione razionale degli interventi, sia per dimostrare ai decisori pubblici e ai finanziatori privati la giustificabilità dell’investimento, sia, non ultimo, per tentare di governare e dirigere la complessità che è la trama stessa del sociale. Negli ultimi trent’anni nei contesti di numerose organizzazioni internazionali attive nella cooperazione e nella filantropia si è fatta strada la progettualità basata sulla Teoria del Cambiamento (ToC), un modello fortemente partecipativo che ribalta il flusso progettuale tradizionale, svolgendolo dal futuro al presente. Identificando un obiettivo di impatto di lungo periodo, rilevante, assiologicamente connotato e negoziato in gruppo, e ricostruendo le catene logico-sequenziali ininterrotte di precondizioni necessarie affinché tale obiettivo possa dispiegarsi, la ToC porta alla luce il filo rosso che collega ogni minima azione educativa di oggi con la visione del mondo che si sta contribuendo a costruire. Nelle pagine precedenti si sono espone le fasi salienti dell’organizzazione di un workshop partecipativo finalizzato alla stesura di una ToC e, nell’analizzare singolarmente i passaggi cruciali, sono emersi numerosi punti di contatto tra la logica sottostante questo tipo di modello progettuale e la riflessione pedagogica, declinata sia nel fare che nel pensare l’educazione. Le evidenze di similarità sopra espone inducono a ritenere che la ToC sia uno dei modelli più adatti per progettare interventi in ambito socio-educativo, conformemente alle logiche di *transformative learning*, giacché l’iter processuale stesso concretizza attività di per se stesse pedagogicamente connotate, permettendo di assumere – tra le altre – quelle posture di riflessività, negoziazione, intenzionalità, inclusività che innervano il pensiero pedagogico.

Riferimenti bibliografici

- Almagro Carrobes, N., & Bozzia, G. (2019). Il ruolo dei portatori di interesse. In C. Elevati (Ed.), *Progettare con la teoria del cambiamento. Una guida per il mondo della cooperazione internazionale* (pp. 11–15). ChangeLab. https://www.info-cooperazione.it/wp-content/uploads/2019/06/progettare_teoria_cambiamento_changelab_2019.pdf
- Bastia, F., & Trentin, M. (2019). Catene causali e indicatori: può la TdC facilitare la misurazione del cambiamento? In C. Elevati (Ed.), *Progettare con la teoria del cambiamento. Una guida per il mondo della cooperazione internazionale* (pp. 23–34). ChangeLab. https://www.info-cooperazione.it/wp-content/uploads/2019/06/progettare_teoria_cambiamento_changelab_2019.pdf
- Bertin, G. M., & Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Armando.

- Cappa, F., & Del Negro, G. (2016). Introduzione. In J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto* (pp. I–XX). Raffaello Cortina.
- Centro Studi Lang sulla Filantropia Strategica (2017). Manuale operativo per la Theory of Change. Linee guida per gestire un workshop partecipativo di Teoria del Cambiamento e porre le basi per la valutazione dell'impatto sociale. *Philanthropy Insights*, 5. https://www.fondazione-langitalia.it/wp-content/uploads/2017/10/Philanthropy-Insights-n_5.pdf
- Conte, M. (Ed.). (2016). *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*. LibreriaUniversitaria.it.
- Earl, S., Carden, F., & Smutylo, T. (2001). *Outcome Mapping: Building learning and reflection into development programmes*. International Development Research Centre (IDRC). <https://www.theoryofchange.org/wp-content/uploads/toco-library/pdf/2001 - Earl - Outcome Mapping-Building Learning and Reflection.pdf>
- Elevati, C. (Ed.). (2019). *Progettare con la teoria del cambiamento. Una guida per il mondo della cooperazione internazionale*. ChangeLab. https://www.info-cooperazione.it/wp-content/uploads/2019/06/progettare_teoria_cambiamento_changelab_2019.pdf
- Luppi, E. (2021). Paradigmi e modelli della progettazione e valutazione in ambito educativo. *Pedagogika.it*, 25(1), 48–52.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Raffaello Cortina.
- Orsenigo, J. (2021). Clinica e progettazione, giocare su due tavoli. *Pedagogika.it*, 25(1), 42–46.
- Piacente, M. (2021). Valutazione e politiche sociali. *Pedagogika.it*, 25(1), 5–7.
- Serrat, O. (2017). *Knowledge Solutions: Tools, methods, and approaches to drive organizational performance*. Asian Development Bank. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9>
- Simoni, C. (2016). L'azione educativa: come la si può pensare e cosa significa agire educativamente. In M. Conte, (Ed.), *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione* (pp. 153 -185). LibreriaUniversitaria.it.
- Taplin, D. H., & Clark, H. (2012). *Theory of change basics. A primer on theory of change*. ActKnowledge. <https://www.theoryofchange.org/wp-content/uploads/toco-library/pdf/ToCBasics.pdf>
- Vedovelli, C. (2020). Un modello per la valutazione d'impatto degli interventi formativi sulla povertà educativa nella prima infanzia: concetti, azioni, indicatori e strumenti. *Ricercazione*, 12(2), 181–206.
- United Nations Development Group. (2017). *UNDAF companion guidance: Theory of change*. <https://unsdg.un.org/sites/default/files/UNDG-UNDAF-Companion-Pieces-7-Theory-of-Change.pdf>