

From territorial networks to the Learning City: Impact evaluation of a socio-educational project in a learning community

Dalla rete territoriale alla Learning City: valutare l'impatto di un progetto socio-educativo nella comunità educante

Flavio Brescianini^a, Elena Luppi^{b,1}

^a *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*, flavio.brescianini@unibo.it

^b *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*, elena.luppi@unibo.it

Abstract

The paper explores the relationship between the concepts of Learning City and Learning Community, highlighting their convergence around key processes, such as lifelong and distributed learning and cooperation among local actors. It pursues a twofold aim: first, to present an impact evaluation of a project implemented in the metropolitan area of Bologna to address early school leaving and educational poverty; and second, to contribute to the debate on how to evaluate multi-actor, place-based processes associated with Learning Cities. The evaluation adopts a mixed-methods design and a participatory, improvement-oriented approach, conceptualising impact not only in terms of outcomes, but also in relation to the strengthening of governance, networks, and the sustainability of actions.

Keywords: evaluation research; impact evaluation; Learning Community; Learning City; school dropout.

Sintesi

Il contributo mette in dialogo i concetti di Learning City e di comunità educante, evidenziandone le convergenze su alcuni processi, come l'apprendimento diffuso e la cooperazione fra attori locali. L'obiettivo è duplice: presentare una valutazione di impatto di un progetto realizzato nell'area metropolitana di Bologna per contrastare dispersione scolastica e povertà educativa, e contribuire al dibattito su come valutare processi territoriali multi-attore riconducibili alle Learning Cities. La ricerca valutativa illustrata adotta un disegno a metodi misti e un'impostazione partecipativa e orientata al miglioramento, che considera l'impatto anche in termini di rafforzamento della governance, delle reti e della sostenibilità delle azioni.

Parole chiave: ricerca valutativa; valutazione di impatto; comunità educante; Learning City; dispersione scolastica.

¹ Il contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Tuttavia, per ragioni di responsabilità scientifica, i §§ 1, 2.1, 2.3 e 3 sono da attribuirsi a F. Brescianini; i §§ 2.2 e 4 a E. Luppi.

1. Introduzione

Negli ultimi anni il concetto di Learning City (LC) si è consolidato come riferimento per le politiche di apprendimento permanente nelle città; in una prospettiva affine, in Italia si è sviluppata in ambito educativo la nozione di comunità educante, intesa come rete territoriale di attori (scuole, enti locali, terzo settore, cittadini) che condividono responsabilità educative e generano opportunità diffuse di apprendimento. Pur con genealogie diverse, i due costrutti convergono su un'idea di apprendimento socialmente situato e cooperativo.

Assumendo questa contiguità, il contributo affronta come valutare l'impatto di progetti socio-educativi complessi, i cui esiti riguardano non solo i destinatari, ma anche il rafforzamento delle reti, delle pratiche e della capacità educativa del territorio. A partire dalla valutazione di un progetto nell'area metropolitana di Bologna, l'articolo propone di leggere l'impatto come insieme di esiti organizzativi e relazionali, con particolare riferimento al rafforzamento delle reti, delle pratiche e della capacità del territorio di operare in modo coordinato, in relazione ai processi che, nella letteratura, sembrano associati allo sviluppo delle Learning Cities.

1.1. La comunità educante e la città che apprende

Il concetto di Learning City, pur tradizionalmente impiegato nei contesti delle policy e delle comunità di pratica, sta godendo di crescente riconoscimento accademico (Piazza & Osborne, 2025). Fra i contributi che hanno sviluppato riflessioni sull'idea di LC e sul suo livello di attuazione in contesti urbani a livello globale, emergono analogie con un concetto affine, molto presente nel dibattito pedagogico in Italia: la comunità educante.

Oltre all'evidente affinità semantica, fra i due costrutti esiste un nesso concettuale più profondo. Come evidenzia Piazza (2010), il concetto di LC condivide alcuni fondamenti teorici con elaborazioni sviluppate nell'ambito della pedagogia italiana, in particolare con quei modelli che hanno interpretato l'educazione come un sistema aperto e diffuso, fondato sull'integrazione tra scuola, territorio e contesto sociale, e radicato nella concezione deweyana della relazione fra scuola e società (Dewey, 1899/1968). Si tratta dello stesso impianto teorico che ha alimentato, tra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, il dibattito nazionale sullo statuto epistemologico della pedagogia sociale (Striano, 2004), all'interno del quale è maturata anche l'idea di comunità intesa, per l'appunto, come comunità educante (Zamengo & Valenzano, 2018).

Non si tratta, tuttavia, di costrutti sovrapponibili: la LC si è consolidata come costrutto teorico solido, riconosciuto internazionalmente, nonché come orizzonte politico, anche grazie alla sua formalizzazione nel framework dell'Unesco (2015) e alla nascita di una rete internazionale di Learning Cities. Inoltre, inserendosi nel discorso sul lifelong learning e sulla società della conoscenza, il concetto di LC si è legato anche all'idea di sviluppo economico, oltre che sociale (Piazza & Osborne, 2025; Webb et al., 2020; Yang, 2012). Nel quadro di riferimento Unesco, una LC è definita come una città che mobilita risorse e attori per sostenere opportunità di apprendimento inclusive e diffuse lungo l'intero arco della vita e in una molteplicità di contesti. Tale processo presuppone tre condizioni abilitanti (impegno politico, governance partecipata e impiego strategico delle risorse) e mira a produrre benefici in termini di prosperità culturale ed economica, sviluppo sostenibile, empowerment individuale e coesione sociale (Unesco, 2015).

Dal canto suo, la comunità educante – anche per la difficoltà di trovare una definizione chiara e univoca (Broccoli, 2019) – sembra preservare un'aspirazione più propriamente

educativa (Zamengo & Valenzano, 2018). D'altronde è proprio alla comunità che la pedagogia sociale affida l'arduo compito di affrontare le sfide educative della contemporaneità (Tramma, 2015). La comunità è infatti, da un lato, un aggregato di persone accomunate da un medesimo territorio che condividono spazi vitali e relazioni, dall'altro un sistema di relazioni orientate dalla consapevolezza di un fine comune (Zamengo & Valenzano, 2018). La comunità può dirsi educante quando si fonda sul riconoscimento e la valorizzazione di rapporti autentici caratterizzati da ascolto reciproco, rispetto, responsabilità personale e solidarietà (Capogna, 2014). In altre parole, la comunità educante si realizza quando vi è consapevolezza da parte di tutti i suoi membri delle reciproche responsabilità educative (Zamengo & Valenzano, 2018).

È lecito, quindi, chiedersi quale rapporto intercorra fra la comunità educante e la LC. Da un certo punto di vista, la comunità educante può apparire come un livello territoriale inferiore rispetto a quello di una LC. Del resto, accanto alla LC, la letteratura correlata ha posto attenzione anche alle nozioni di Learning Neighbourhood (Ó Tuama, 2020; Yarnit, 2015) di Learning Community (Cappon & Laughlin, 2013; Piazza, 2010) e Learning Region (Longworth & Osborne, 2010; Piazza, 2010). L'Unesco (2015), inoltre, riconosce Learning Cities, communities e regions come pilastri dello sviluppo sostenibile. Sebbene nelle pratiche e negli studi internazionali l'attenzione sia stata prevalentemente rivolta alla scala urbana (Duke, 2010), in quanto la città viene considerata un contesto particolarmente favorevole sia per affrontare problemi sociali e ambientali, sia — in presenza di una governance efficace — per offrire servizi educativi, sanitari e sociali in modo più efficiente (Yang, 2012), anche le Learning Communities e le Learning Regions sono concepite come strumenti concettuali in grado di mobilitare le autorità locali e gli attori territoriali nella direzione della Learning Society (Yang, 2012).

In considerazione della pluralità di declinazioni della LC nelle pratiche internazionali, questo contributo non intende risolvere in modo definitivo la questione della natura del rapporto tra LC e comunità educante. La relazione è qui assunta in termini di contiguità concettuale: entrambi i costrutti rimandano a un'idea di apprendimento diffuso e socialmente situato, sostenuto dalla cooperazione fra una pluralità di attori e dalla mobilitazione di risorse, oltre i confini delle singole istituzioni. In questa prospettiva, la comunità educante rende osservabili, su scala più circoscritta, alcuni dei processi attribuiti alle Learning Cities. Di conseguenza, i due fenomeni possono essere analizzati con lenti simili, soprattutto sul piano valutativo, rispetto a come misurare esiti individuali e, soprattutto, la capacitazione del contesto (governance, partecipazione, risorse, sostenibilità).

1.2. Quale valutazione per le Learning Cities e le comunità educanti?

Al fine di agevolare la realizzazione di Learning Cities, il framework dell'Unesco (2015) include un'ampia gamma di caratteristiche chiave (key features) che si pongono come una sorta di *checklist* di punti d'azione per supportare le amministrazioni e tutti gli attori cittadini nei loro sforzi per costruire Learning Cities che promuovano l'apprendimento permanente. Si tratta di 42 indicatori che fanno riferimento a ciascun aspetto concettuale indicato nel quadro di riferimento, con relative possibili fonti di verifica e variabili da analizzare. Il framework, tuttavia, si pone come riferimento e non come dispositivo prescrittivo, sottolineando che l'obiettivo degli indicatori non è quello di creare distinzioni fra città, poiché ciascuna città è differente e il progresso è misurabile solo nel contesto culturale, economico, sociale e storico di ciascuna città.

Benché quindi vi sia una base di partenza comune per la valutazione delle Learning Cities, le esperienze valutative in merito sono estremamente eterogenee. Alcune esperienze, pur partendo dal quadro concettuale Unesco, hanno provato a fare uso di indicatori differenti o hanno approfondito alcuni aspetti specifici. Ad esempio, in Canada è stato sviluppato un indice composito che si focalizza sull'area degli apprendimenti nella comunità o nella città di riferimento e li mette in rapporto con indici di sviluppo sociale ed economico al fine di valutare l'impatto dei progressi nell'apprendimento permanente (Cappon & Laughlin, 2013). Altri autori hanno invece provato a implementare aree concettuali che non sono state esplicitate nel framework Unesco, come ad esempio la partecipazione della società civile, cercando di controbilanciare l'approccio top-down del quadro di riferimento e di valorizzare il ruolo dei cittadini nei processi di decision-making (Borkowska & Osborne, 2018). Questo apre anche all'importante ruolo della valutazione multilivello, aspetto cruciale nella valutazione delle iniziative basate sull'idea di "rete", cioè un insieme di gruppi interdipendenti di organizzazioni che cooperano al fine di essere maggiormente efficaci nel fornire una serie di servizi a una comunità. La valutazione di queste iniziative dovrebbe tenere in considerazione sia la governance della rete, sia le singole organizzazioni e i partecipanti alla rete, ma anche la comunità e tutti coloro che beneficiano delle azioni di rete (Provan & Milward, 2001).

A partire dalla considerazione che le Learning Cities sono sistemi dinamici e aperti che funzionano in un determinato contesto (locale, culturale e istituzionale) e una soluzione efficace in un luogo può essere poco significativa in altri, si raccomanda l'impiego di approcci valutativi "generic, indicative, adaptive", evitando (o quantomeno integrando) modelli standardizzati del tipo "one-size-fits-all" (Osborne et al., 2013, p. 419).

Queste considerazioni valutative sulla LC si collegano direttamente con le riflessioni sulla possibilità di valutare le comunità educanti: i modi con cui le politiche e le pratiche pedagogiche – come quelle delle comunità educanti – si localizzano in diversi contesti sociali e educativi "non possono mai essere letti in modo univoco e/o troppo lineare, perché sono sempre situati entro specifiche genealogie" (Zoletto, 2023, p. 131).

Questa cautela nell'adottare approcci standardizzati e la necessità di contestualizzare le pratiche valutative appare molto coerente con gli approcci valutativi contemporanei, caratterizzati dall'adozione di metodi misti, il coinvolgimento attivo delle parti interessate nel processo valutativo e la flessibilità metodologica intesa come scelta dell'approccio più adeguato al contesto e alla finalità della valutazione (Torre, 2010).

La valutazione delle Learning Cities, in quanto sistemi aperti e situati, dovrebbe quindi integrare indicatori e analisi dei processi, chiarendo come e perché specifiche configurazioni di governance e di rete generino (o meno) inclusione, empowerment e sostenibilità. Questa esigenza è ancora più evidente nelle iniziative orientate a costruire comunità educanti, dove l'impatto non riguarda solo gli esiti individuali, ma soprattutto la capacitazione del territorio e il rafforzamento delle reti, aspetti considerati centrali nella valutazione presentata nei paragrafi successivi.

1.3. L'Educational Evaluation Research per la valutazione d'impatto

Le considerazioni emerse in merito alla valutazione delle Learning Cities e delle comunità educanti risultano coerenti con alcuni principi che guidano gli approcci contemporanei alla ricerca valutativa in ambito socio-educativo (Torre, 2010), con particolare riferimento alla cosiddetta valutazione di impatto.

Quest'ultima è considerata una delle modalità di valutazione più discusse, anche in ragione della pluralità di significati che il concetto di "impatto" assume nei diversi approcci valutativi (Stame, 2020). Nonostante la crescente attenzione che le è stata dedicata negli ultimi anni – anche in relazione alla diffusione di dispositivi normativi (MLPS, 2019) e all'affermarsi delle evidence-based policies – sembra mancare ancora una definizione pienamente condivisa di valutazione di impatto (Orizio, 2024). In molti casi, l'impatto viene associato a modelli di tipo controfattuale e a disegni di ricerca orientati all'identificazione di relazioni causali robuste, spesso di natura quantitativa (Stame, 2020).

È bene sottolineare come la riflessione sulla valutazione di impatto sia presente nella letteratura sulla progettazione e sulla valutazione già prima che tale nozione acquisisse la notorietà odierna. In particolare, il termine "impatto" è stato tradizionalmente utilizzato per indicare uno degli oggetti della valutazione, riferendosi agli effetti di lungo periodo prodotti, direttamente o indirettamente, da un progetto sul proprio contesto di riferimento e sui beneficiari (Plebani & Lorenzi, 2004). In questa accezione, la valutazione di impatto risulta in alcuni casi sovrapponibile alla nozione di valutazione *ex post*, soprattutto quando quest'ultima è distinta dalla valutazione finale².

Alla luce di queste considerazioni, nel campo socio-educativo emerge la necessità di problematizzare ulteriormente l'adozione di modelli valutativi di tipo meccanicistico, fondati sull'identificazione di relazioni causali lineari. Così come la progettazione e la valutazione dei percorsi educativi dovrebbero collocarsi nella prospettiva della razionalità limitata (Luppi, 2021), anche la valutazione di impatto dovrebbe essere concepita non come un dispositivo volto esclusivamente all'identificazione di relazioni causali, ma come un processo strategico orientato al rafforzamento delle capacità organizzative e relazionali degli attori coinvolti, in particolare degli enti del terzo settore. In questa prospettiva, la valutazione assume una funzione di sviluppo, contribuendo sia al potenziamento delle dimensioni organizzative interne, sia all'attivazione di processi di capacity building che coinvolgono gli stakeholder territoriali. Essa si configura così come un'opportunità di crescita per gli enti, favorendo la ridefinizione degli obiettivi di lungo periodo e il ripensamento delle modalità organizzative, in relazione alla necessità di affrontare problemi sociali complessi attraverso un approccio ecosistemico e multi-attore (Venturi, 2021).

Tale impostazione si colloca nel quadro dell'Educational Evaluation Research (Bondioli & Ferrari, 2004), che assume la valutazione come processo riflessivo e partecipato, finalizzato a sostenere l'apprendimento degli attori coinvolti e a orientare le decisioni a partire da informazioni raccolte in modo sistematico e intersoggettivo (Lincoln, 2003; Stufflebeam & Zhang, 2017). In questa prospettiva, i soggetti coinvolti non sono meri destinatari della valutazione, ma partecipano attivamente alla produzione e interpretazione dei dati, contribuendo a rendere espliciti i significati attribuiti alle pratiche e ai risultati (House & Howe, 2003). In tale quadro, la valutazione può essere letta anche in chiave transazionale (Tessaro, 1997), ponendo al centro le interazioni tra attori, contesti e pratiche, e

² Alcuni autori distinguono, infatti, tra "valutazione finale" e "valutazione *ex post*", collocando quest'ultima a un anno o più di distanza temporale dalla conclusione del progetto e orientandola all'analisi degli effetti di medio-lungo periodo (Plebani & Lorenzi, 2009); altri utilizzano invece il termine "valutazione *ex post*" per indicare genericamente la valutazione effettuata al termine di un progetto, finalizzata a determinarne, fra i vari aspetti, efficacia e impatto (Leone & Prezza, 1999/2003).

valorizzando la prospettiva dei soggetti coinvolti come elemento costitutivo del processo valutativo.

In questa cornice, il presente contributo illustra una valutazione d'impatto relativa a un progetto socio-educativo territoriale, assumendo una nozione di impatto intesa non come effetto causale isolabile, ma come insieme di esiti organizzativi e relazionali che interessano gli attori e le reti coinvolte. In particolare, l'analisi si concentra sui cambiamenti percepiti in termini di rafforzamento delle collaborazioni, sviluppo di progettualità condivise e integrazione di pratiche all'interno del contesto territoriale. In questa prospettiva, il contributo non mira a fornire una stima causale dell'impatto, ma a ricostruire e interpretare gli effetti prodotti dal progetto a partire dalla prospettiva degli attori coinvolti.

2. Metodi

2.1. Il progetto ICE: Incubatore di Comunità Educante

Il progetto oggetto di valutazione di impatto è il progetto "Incubatore di Comunità Educante (ICE)". Si tratta di un progetto socio-educativo sviluppato nell'area metropolitana di Bologna, finalizzato al contrasto della dispersione scolastica e realizzato fra il 2019 e il 2022. L'iniziativa è stata condotta attraverso un partenariato ampio e articolato (76 partner in totale), comprendente istituzioni scolastiche (15), enti pubblici (13) e attori del terzo settore (48). In termini di finalità generali, ICE mirava a: creare un sistema integrato tra scuola e territorio, capace di far convergere le risorse locali in una comunità educante a supporto dei giovani frequentanti la scuola secondaria di primo e secondo grado; diffondere dispositivi educativi alla popolazione target garantendo equità, efficacia ed efficienza; promuovere un sistema accessibile, sostenibile e innovativo; integrare un processo di valutazione continua a sostegno di scientificità e qualità. Coerentemente, l'obiettivo specifico era costruire, con il coinvolgimento degli stakeholder, una rete integrata tra scuole, enti locali e terzo settore, al fine di creare un sistema di prevenzione della dispersione scolastica articolato in azioni di prevenzione primaria, secondaria e terziaria, con particolare attenzione agli adolescenti più vulnerabili. L'infrastruttura progettuale è stata organizzata attorno a quattro nodi territoriali (corrispondenti ai distretti dell'area metropolitana), concepiti come spazi di raccordo tra le azioni di progetto e le specificità dei contesti locali.

Sul piano della governance, ICE è stato ideato e implementato secondo un modello concertativo-partecipato, che ha caratterizzato sia la fase di progettazione sia la realizzazione degli interventi. Tale modello, di matrice socio-costruttivista, ha enfatizzato la co-costruzione del progetto e la co-conduzione delle attività attraverso la partecipazione dei diversi attori e portatori di interesse. La gestione è stata affidata a una cabina di regia composta dal soggetto proponente (una cooperativa sociale), da attori istituzionali (Città Metropolitana di Bologna, Comune di Bologna e Ufficio Scolastico Regionale - Ufficio V) e da due enti del partenariato che si occupano di formazione professionale. Accanto a questa struttura, una cabina di regia "allargata" ha incluso anche i referenti dei nodi territoriali, garantendo rappresentanza locale e continuità di raccordo fra decisioni centrali e implementazione nei diversi contesti. In tal modo, la cabina di regia ha svolto funzioni di coordinamento condiviso, facilitazione della comunicazione tra partner e supervisione dell'andamento complessivo delle azioni, con l'obiettivo di mantenere coerenza e allineamento in un partenariato numeroso ed eterogeneo.

L'intervento si è articolato su tre livelli complementari, corrispondenti ai tre livelli di prevenzione, integrando attività di promozione del benessere e dell'inclusione scolastica, azioni di didattica e orientamento, iniziative di coinvolgimento delle famiglie e interventi mirati di accompagnamento per studenti a rischio, fino a percorsi di ri-motivazione e ri-orientamento rivolti a studenti che avevano già interrotto il percorso scolastico. Nel loro insieme, tali azioni miravano non solo a sostenere i destinatari diretti, ma anche a rafforzare la capacità a lungo termine del territorio di lavorare in modo coordinato e continuativo sul contrasto alle povertà educative.

Dalla rendicontazione di progetto emerge che il progetto ha coinvolto 50 scuole (70% secondarie di I grado; 30% secondarie di II grado) e ha raggiunto circa 8.000 studenti, attivando, inoltre, la partecipazione di circa 500 genitori, 400 docenti e 900 educatori.

Sul piano operativo, le attività si sono distribuite come segue sui tre livelli di prevenzione previsti dal modello di intervento: circa 10.000 ore di prevenzione primaria (con 47 azioni progettuali); 2.800 ore di prevenzione secondaria (con 8 azioni progettuali); oltre 3.200 ore di prevenzione terziaria (con 1 azione progettuale), quest'ultima realizzata in particolare attraverso il raccordo con un servizio di contrasto della dispersione scolastica già attivo sul territorio bolognese, ovvero il Servizio di Aggancio Scolastico (SAS).

Un ulteriore elemento di rilievo programmatico del progetto è stato il tentativo di integrare dimensioni educative e sociali: la governance ha facilitato il dialogo tra scuole, servizi sociali e sanitari e politiche giovanili, favorendo anche l'attivazione di connessioni con soggetti esterni al partenariato e l'emergere di tavoli di confronto e programmazione territoriale. In questa prospettiva, ICE ha operato come fattore di rafforzamento della capacità locale di fare rete, sostenendo le condizioni che agevolano la collaborazione e la potenziale continuità delle azioni nel tempo.

2.2. Metodologia, strumenti e campione

Coerentemente con il quadro teorico delineato nell'introduzione, la valutazione di impatto è stata concepita come orientata a ricostruire gli esiti del progetto nel medio periodo, con particolare riferimento alle dimensioni organizzative e relazionali. In questa prospettiva, l'impatto non è inteso come effetto causale direttamente attribuibile alle singole azioni progettuali, ma come insieme di cambiamenti osservabili nelle pratiche, nelle modalità di collaborazione e nella capacità degli attori di operare in modo coordinato all'interno del contesto territoriale.

Di conseguenza, la valutazione si concentra non tanto sugli esiti di breve periodo riferiti ai destinatari finali, quanto sui processi di trasformazione che interessano le organizzazioni e le reti coinvolte, assumendo come rilevanti i cambiamenti percepiti dagli attori e le dinamiche di integrazione tra soggetti, in linea con un approccio di tipo transazionale. Alla luce di tali assunzioni, la ricerca è guidata dalla seguente domanda valutativa: *Il progetto ICE ha contribuito, nel medio periodo, al rafforzamento delle reti territoriali e allo sviluppo di pratiche collaborative tra gli attori coinvolti?*

Dal punto di vista metodologico è stato adottato un approccio mixed methods (Creswell & Creswell, 1994/2018) che, applicato all'ambito valutativo, prevede l'impiego combinato di strumenti secondo il disegno più appropriato all'oggetto della valutazione, ai problemi maggiormente sentiti e alle domande di valutazione (Stame, 2021). In particolare, si è adottato un approccio sequenziale esplorativo, in cui le fasi qualitative iniziali hanno orientato la ricerca con la messa a punto delle variabili da indagare nella successiva fase quantitativa (Trinchero & Robasto, 2019).

I metodi e gli strumenti utilizzati per la valutazione di impatto di ICE sono stati, per la fase qualitativa, l'analisi della documentazione e le interviste semi-strutturate, mentre, per la fase quantitativa, i questionari.

L'analisi documentale ha compreso i documenti prodotti dal partenariato e i materiali e i dati del monitoraggio. Per i documenti prodotti dal partenariato, è stata analizzata la scheda di progetto, la scheda di rendicontazione, le registrazioni delle attività progettuali, le slide di presentazione di progetto e altro materiale divulgativo. Per quanto riguarda il monitoraggio, sono stati analizzati i verbali degli incontri periodici della cabina di regia e i risultati dei focus group condotti in itinere dal team di monitoraggio.

Oltre all'analisi documentale, per la fase qualitativa sono stati intervistati quattro osservatori privilegiati, ovvero i referenti dei quattro ambiti territoriali presenti nella cabina di regia, per la loro posizione strategica e il ruolo di implementazione, così da raccogliere elementi sia sulle dinamiche interne alle organizzazioni sia sulle dimensioni di governance e coordinamento del partenariato. La scelta è stata motivata dalla volontà di accedere alla prospettiva di attori direttamente coinvolti nei processi organizzativi, mantenendo al contempo uno sguardo sistemico, così da non limitarsi all'analisi delle singole azioni, ma connettere i livelli operativi dei partner con una visione d'insieme capace di cogliere le dinamiche del sistema territoriale e la sua capacità di far rete.

Sono state condotte interviste di tipo semistrutturato (Corbetta, 1999/2014; Zammuner, 1998), con una traccia impostata per indagare i seguenti aspetti: la genesi e lo sviluppo del progetto dal punto di vista dei partner; le azioni ritenute più efficaci rispetto agli obiettivi; i processi di costruzione della rete e le evidenze di consolidamento delle relazioni tra attori; l'emersione e la condivisione di buone pratiche; la capacità di attivare azioni "di sistema" e gli ostacoli alla loro implementazione; l'impatto percepito sulla rete e sul territorio; suggerimenti per le successive azioni valutative, in ottica di una valutazione partecipativa.

La documentazione e le interviste (una volta trascritte) sono state analizzate mediante codifica, in particolare un approccio di tipo deduttivo alla codifica (Cohen et al., 1980/2018) che ha utilizzato la matrice SWOT come schema di riferimento. I segmenti testuali analizzati sono stati, quindi, codificati utilizzando le quattro categorie della SWOT (punti di forza, debolezze, opportunità e minacce). All'interno di ciascuna categoria sono stati individuati temi ricorrenti (ad esempio: governance, coordinamento, comunicazione), che hanno consentito di articolare in modo più analitico i contenuti emersi. I dati della documentazione e delle interviste sono stati codificati separatamente, in un'ottica di comparabilità fra le informazioni documentali ufficiali e le informazioni raccolte con interviste, che si presume potessero aver raccolto prospettive individuali potenzialmente meno vincolate a logiche istituzionali o formali.

In ottica esplorativa sequenziale, i risultati dell'analisi documentale e delle interviste – cioè i segmenti di testo codificati come punti di forza, debolezze, opportunità e minacce – hanno orientato l'identificazione delle variabili oggetto di indagine nel questionario, consentendo di approfondire su una scala più ampia quanto emerso nella fase qualitativa.

Per la fase quantitativa, è stato inviato un questionario anonimo a un indirizzario di soggetti (n = 36) fornito dall'ente capofila. Il questionario ha registrato 15 rispondenti, quindi un tasso di risposta del 41,7%. In Figura 1 è riportato il tipo di organizzazione in cui operava il rispondente (l'organizzazione è assunta come unità di analisi), oltre ai rispondenti attesi e il tasso di risposta per tipo di organizzazione.

Il questionario era basato principalmente su domande a risposta chiusa (scelte multiple e scale di accordo), integrato con domande a risposta aperta.

Le domande hanno riguardato le seguenti aree:

- caratteristiche dei rispondenti, intesi come caratteristiche dell'organizzazione di cui fa parte il referente che risponde al questionario;
- aspetti emersi dall'analisi qualitativa (ad esempio: opinione sulla replicabilità buone pratiche; opinione sulla governance; sostenibilità; percezione di consolidamento della rete territoriale). Queste domande consentono di cogliere cambiamenti a livello organizzativo e relazionale, rilevanti nei contesti in cui le interpretazioni condivise orientano i comportamenti e possono produrre conseguenze reali (Merton, 1948; Wall et al., 2004);
- variabili tipiche della valutazione ex post (come ad esempio: percezione del raggiungimento degli obiettivi di medio termine, soddisfazione rispetto all'esperienza e, in ragione di una prospettiva formativa, punti di forza e aspetti migliorabili).

Tipo organizzazione	Rispondenti		Rispondenti attesi		Tasso di risposta
	N	%	N	%	%
Cooperativa	6	40	10	27,8	60
Associazione	5	33,3	20	55,6	25
Ente di formazione	3	20	3	8,3	100
Scuola	1	6,7	0	0	-
Istituzione pubblica	0	0	1	2,8	0
Fondazione	0	0	2	5,6	0
Totale	15	100	36	100	41,7

Figura 1. Campione raggiunto con il questionario, rispondenti attesi e tasso di risposta per tipo di organizzazione.

Gli item chiusi sono stati analizzati mediante analisi descrittive (distribuzioni di frequenza). Gli item su scala di accordo sono stati trattati come variabili categoriali e analizzati attraverso distribuzioni di frequenza. In ragione del campione limitato, le categorie di risposta sono state dicotomizzate (accordo e disaccordo) al fine di migliorare l'interpretabilità, pur riconoscendo la conseguente perdita parziale di informazioni. Coerentemente, le risposte "Non so" non sono considerate come punto centrale della scala, ma come modalità categoriale a sé stante.

Le risposte alle domande aperte del questionario sono state analizzate mediante una procedura di codifica induttiva, orientata all'individuazione di temi ricorrenti. Data la limitata numerosità del campione, l'analisi ha avuto carattere esplorativo e descrittivo, senza l'obiettivo di costruire un sistema di categorie esaustivo, ma di restituire in forma sintetica i principali elementi emersi.

Le attività di valutazione di impatto hanno avuto avvio a un anno dalla conclusione delle attività e si sono concluse a due anni dalla fine del progetto. Nel dettaglio, ICE è terminato a ottobre 2022. L'analisi documentale è stata effettuata fra dicembre 2023 e febbraio 2024; le interviste sono state somministrate fra marzo e maggio 2024; le attività di analisi dei dati qualitativi e di progettazione del questionario sono proseguite parallelamente fra giugno e agosto 2024; la somministrazione del questionario si è tenuta a settembre 2024; infine, le analisi dei dati quantitativi sono state effettuate a ottobre 2024.

3. Risultati

3.1. Analisi documentale

L'analisi documentale restituisce un quadro complessivo del progetto ICE come intervento caratterizzato da un'elevata ampiezza di coinvolgimento e da una struttura multi-attore, coerente con l'obiettivo di costruire una comunità educante territoriale.

In termini di elementi di forza, la documentazione evidenzia in particolare la capacità del progetto di attivare e coordinare una pluralità di soggetti, promuovendo forme di collaborazione tra attori diversi (scuole, enti locali, terzo settore) e favorendo l'adozione di pratiche educative innovative. Viene inoltre sottolineata la flessibilità del progetto, che ha consentito di adattare le attività ai diversi contesti territoriali e alle condizioni emergenti, in particolare durante la pandemia.

Accanto a tali elementi, emergono alcune criticità riconducibili soprattutto alla complessità organizzativa del partenariato. In particolare, vengono segnalati carichi burocratici elevati e una certa disomogeneità tra i partner, che in alcuni casi ha inciso sulla continuità della partecipazione e sull'efficacia del coordinamento.

Per quanto riguarda le opportunità, la documentazione mette in evidenza il potenziale di consolidamento della rete territoriale e la possibilità di rendere trasferibili alcune pratiche sviluppate nel corso del progetto.

Tra le principali minacce, sono invece richiamati i rischi legati alla sostenibilità nel tempo delle azioni e agli effetti di rallentamento dovuti alla pandemia.

In linea con l'approccio analitico utilizzato, è possibile sintetizzare i risultati in una matrice SWOT (Figura 2).

Punti di forza (S)	Debolezze (W)
Coinvolgimento ampio e diversificato	Carico burocratico
Innovazione educativa	Disomogeneità tra partner
Adattabilità e flessibilità	
Opportunità (O)	Minacce (T)
Consolidamento della rete territoriale	Sostenibilità a lungo termine
Replicabilità delle buone pratiche	Impatto della pandemia

Figura 2. Matrice SWOT relativa all'analisi documentale.

3.2. Interviste

L'analisi delle interviste consente di approfondire le dinamiche organizzative e relazionali emerse nella documentazione, restituendo una lettura più articolata del funzionamento del progetto dal punto di vista degli attori coinvolti.

Nel complesso, gli intervistati descrivono ICE come un'esperienza capace di rafforzare la collaborazione territoriale e di sostenere modalità di intervento integrate nel contrasto alla dispersione scolastica. In particolare, viene valorizzata la possibilità di mettere in relazione soggetti diversi e di favorire lo scambio di pratiche tra partner, contribuendo a una maggiore integrazione tra sistemi educativi, sociali e territoriali.

Tra gli elementi maggiormente rilevanti emerge il ruolo di alcuni dispositivi operativi, come il Servizio di Aggancio Scolastico (SAS), considerato un intervento significativo per la capacità di rispondere in modo personalizzato ai bisogni degli studenti più vulnerabili. Viene inoltre sottolineata la flessibilità delle azioni, che ha permesso di adattare gli interventi alle specificità dei diversi contesti locali.

Accanto a questi elementi, le interviste evidenziano criticità riconducibili alla gestione di un partenariato ampio ed eterogeneo. In particolare, vengono segnalate difficoltà di coordinamento, disomogeneità nella capacità operativa dei partner e onerosità delle procedure amministrative. Ulteriori elementi di fragilità riguardano la dipendenza da alcune figure chiave e i rischi legati alla sostenibilità delle azioni nel periodo successivo alla conclusione del finanziamento.

Anche in questo caso, i risultati sono stati sintetizzati attraverso una matrice SWOT (Figura 3), che consente di evidenziare in modo comparabile i principali elementi emersi.

Punti di forza (S)	Debolezze (W)
Collaborazione territoriale strutturata	Difficoltà nel coordinamento centrale
Raccordo con Servizio di Aggancio Scolastico (SAS)	Disomogeneità nella capacità operativa dei partner
Capacità di adattamento alle condizioni locali	Carico burocratico eccessivo
Promozione di pratiche consolidate e innovative	Dipendenza da figure chiave
Condivisione delle esperienze	
Opportunità (O)	Minacce (T)
Consolidamento della rete territoriale	Sostenibilità finanziaria e continuità delle azioni
Replicabilità delle buone pratiche	Impatto della pandemia da COVID-19
	Rischio di frammentazione

Figura 3. Matrice SWOT di restituzione dell'analisi dei dati raccolti con le interviste individuali.

Un elemento trasversale emerso dalle interviste riguarda il fatto che il progetto si è innestato su un contesto territoriale già caratterizzato da relazioni e collaborazioni preesistenti. In questo senso, ICE appare aver svolto una funzione di rafforzamento e sistematizzazione di dinamiche già in parte presenti, più che di creazione ex novo di reti.

3.3. Questionari

Una prima serie di item ha indagato le percezioni dei rispondenti rispetto al cambiamento di tipo organizzativo e inter-organizzativo (Figura 4).

I risultati evidenziano, nel complesso, una valutazione positiva rispetto alla capacità del progetto di incidere sulle dinamiche organizzative e di rete, con una prevalenza di risposte in accordo rispetto alle affermazioni proposte. In particolare, i rispondenti dichiarano un aumento dell'attenzione, all'interno della propria organizzazione, nei confronti del tema della dispersione scolastica (73,3%), nonché un incremento della collaborazione con altre organizzazioni del partenariato (73,3%). Emergono inoltre valutazioni positive rispetto alla trasmissione di buone pratiche (66,7%) e, soprattutto, al loro sviluppo (93,3%). L'accordo risulta invece meno marcato in relazione alla percezione della propria organizzazione come

“maggiormente in rete” con altre realtà impegnate nel contrasto alla dispersione scolastica (53,3% di accordo e 46,7% di disaccordo), suggerendo una valutazione più articolata su questo aspetto.

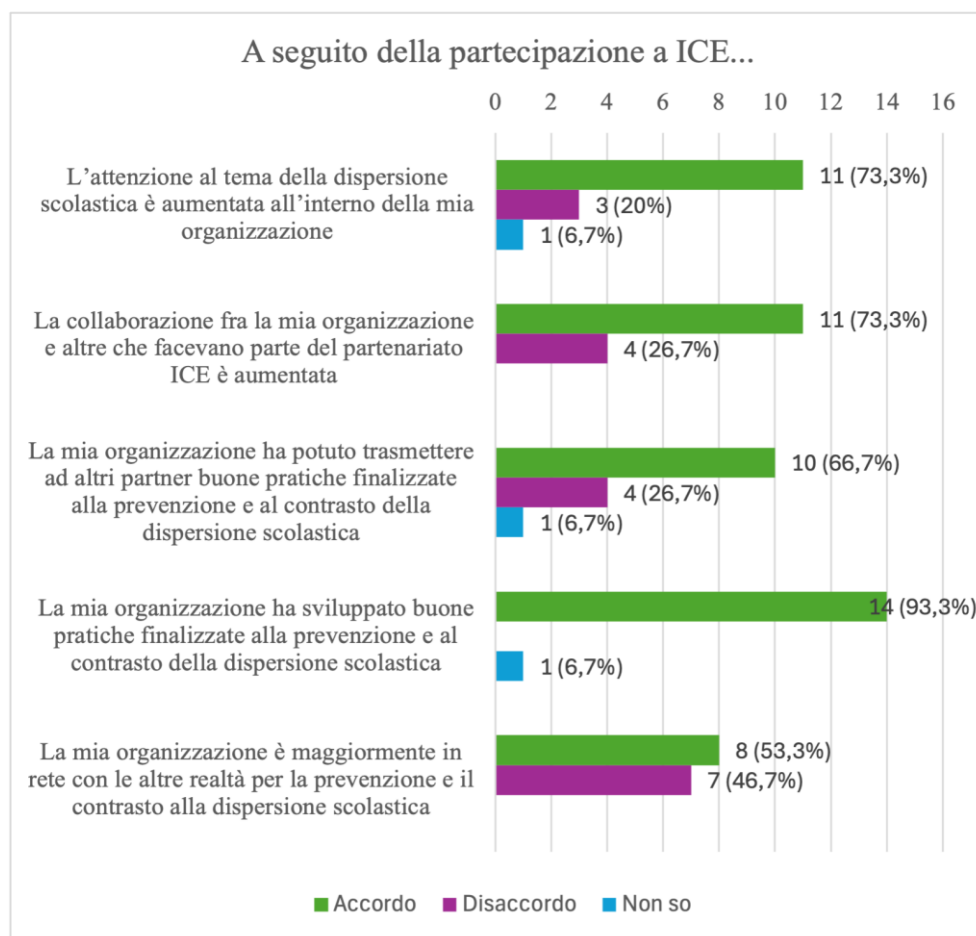


Figura 4. Grafico delle distribuzioni di frequenza (valori assoluti e percentuali) delle risposte a una batteria di item (1 di 2).

Una seconda batteria di item, sempre orientata a rilevare il cambiamento percepito, ha approfondito dimensioni più direttamente riconducibili agli esiti del progetto, chiedendo ai rispondenti di esprimere un giudizio su livelli di cambiamento più ampi, relativi sia al partenariato sia agli effetti complessivi dell'intervento (Figura 5).

Come si può osservare, il 60% dei rispondenti ritiene che la partecipazione al progetto abbia contribuito a metterli nelle condizioni di fare rete. Il 73,3% dei rispondenti attribuisce inoltre a ICE un contributo alla riduzione della dispersione scolastica. Quote pari al 60% indicano che il progetto avrebbe favorito la condivisione di pratiche tra partner, la costruzione di un linguaggio condiviso e il coinvolgimento attivo delle famiglie e delle comunità locali. Un livello di accordo più elevato (80%) si registra in relazione al consolidamento della comunità educante. Nel complesso, pur emergendo una valutazione tendenzialmente positiva, si osserva un aumento delle risposte in disaccordo e delle risposte “Non so” rispetto alla batteria precedente. Questo elemento può essere interpretato, da un lato, come segnale di una percezione meno uniforme dell'impatto del progetto su dimensioni più ampie e, dall'altro, come indicatore del fatto che alcune delle dimensioni

indagate possano non rientrare pienamente nel campo di osservazione o di inferenza dei rispondenti.

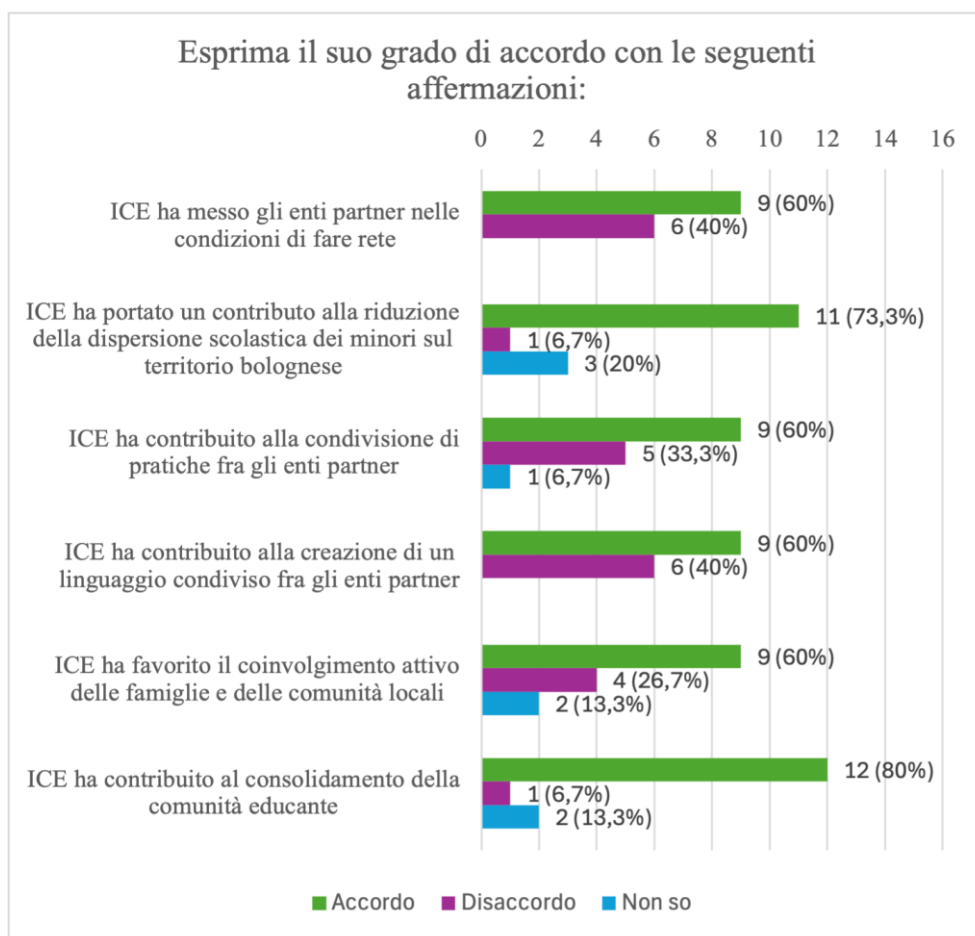


Figura 5. Grafico delle distribuzioni di frequenza (valori assoluti e percentuali) alle risposte di una batteria di item (2 di 2).

Ulteriori item (non riportati in figure, ma illustrati qui di seguito) forniscono elementi di approfondimento sulle dinamiche di rete. Il 60% dei rispondenti dichiara di aver conosciuto nuove realtà impegnate nel contrasto alla dispersione scolastica grazie alla partecipazione a ICE, suggerendo un effetto di ampliamento delle connessioni tra organizzazioni. Inoltre, il 93,3% dei rispondenti riferisce la presenza, nella propria organizzazione, di progettualità attualmente attive sul tema e, tra questi, il 71,4% riconduce tali attività all'esperienza maturata nel progetto.

Per quanto riguarda la gestione del progetto, emerge un quadro più articolato: il 60% dei rispondenti si dichiara soddisfatto, mentre il restante 40% esprime una valutazione negativa, evidenziando una percezione non univoca su questo aspetto.

Le risposte alle domande aperte confermano e arricchiscono i risultati emersi dalle analisi qualitative precedenti, mettendo in evidenza alcuni temi ricorrenti.

Tra i punti di forza, i rispondenti richiamano in particolare il ruolo del progetto nel favorire il raccordo territoriale, la collaborazione tra attori e la condivisione di pratiche educative.

Viene inoltre valorizzata la disponibilità di risorse e la possibilità di sviluppare progettualità comuni.

Tra gli aspetti critici, emergono soprattutto difficoltà legate al coordinamento, alla comunicazione tra partner e alla complessità della rete, oltre alla percezione di un eccessivo carico burocratico. Vengono inoltre segnalate criticità relative alla sostenibilità delle azioni nel periodo successivo alla conclusione del progetto. I risultati delle domande aperte sono sintetizzati in Figura 6.

Punti di forza ricorrenti	Aspetti da migliorare ricorrenti
Rete e raccordo territoriale Rafforzamento del coordinamento metropolitano sull'obiettivo e consolidamento di pratiche condivise	Governance e coordinamento Difficoltà di indirizzo e tenuta del coordinamento
Governance multi-attore Presenza di istituzioni locali in cabina di regia e dispositivi di raccordo tra livelli e territori	Ampiezza e complessità territoriale della rete Caratteristiche locali rendono faticoso “fare rete” in modo stabile e omogeneo
Co-progettazione e lavoro interistituzionale Incentivo alla co-progettazione e alla collaborazione tra scuole, enti locali e terzo settore	Comunicazione e allineamento tra partner Bisogno di maggiore chiarezza, condivisione operativa e conoscenza reciproca; dialogo e circolazione delle informazioni da rafforzare
Risorse e circolazione di buone pratiche Disponibilità di risorse economiche e scambio di pratiche educative tra partner	Frammentazione/dispersione delle azioni Molti soggetti e interventi: rischio di dispersione e minore riconoscibilità/efficacia complessiva
Orientamento ai bisogni de* giovani Azioni percepite come pertinenti e mirate ai bisogni effettivi	Burocrazia e rendicontazione Procedure onerose e tempi lunghi, con ricadute sulla capacità operativa dei partner
Flessibilità e adattamento Rimodulazione durante la pandemia e gestione flessibile	Sostenibilità e continuità post-progetto Criticità economiche (anche legate ai tempi di erogazione) e bisogno di strumenti per stabilizzare/trasferire.
Coinvolgimento e sensibilizzazione Partecipazione degli enti e percezione di maggiore attenzione pubblica/comunitaria al tema	

Figura 6. Sintesi dei punti di forza e di aree di miglioramento indicati nelle domande a risposta aperta.

4. Discussione

Il contributo ha presentato una valutazione di impatto di un'iniziativa socio-educativa territoriale complessa che mirava al consolidamento della comunità educante come mezzo

per prevenire e contrastare la dispersione scolastica nel territorio bolognese. In coerenza con il quadro teorico adottato, l'impatto è stato inteso non come effetto causale isolabile, ma come insieme di esiti organizzativi e relazionali osservabili nel medio periodo.

I risultati, complessivamente, suggeriscono che il progetto ICE abbia contribuito al rafforzamento delle relazioni tra attori e alla diffusione di pratiche collaborative. Emergono, infatti, elementi riconducibili all'ampliamento delle connessioni tra organizzazioni, alla condivisione di pratiche e alla continuità di progettualità sviluppate a partire dall'esperienza del progetto.

Allo stesso tempo, i risultati evidenziano come tali dinamiche si sviluppino all'interno di contesti già parzialmente strutturati, nei quali relazioni e collaborazioni erano in parte presenti prima dell'avvio del progetto. In questo senso, ICE sembra aver svolto una funzione di rafforzamento e sistematizzazione di reti esistenti, più che di generazione ex novo di processi collaborativi. Questo elemento, se da un lato può rappresentare un esito positivo di ICE (quello della valorizzazione delle risorse del territorio), invita a interpretare i risultati con cautela, in quanto gli effetti osservati potrebbero essere riconducibili anche a condizioni pregresse del contesto. Inoltre, elementi individuati nei dati qualitativi, quali le difficoltà di coordinamento, la disomogeneità tra partner e i dubbi sulla potenziale sostenibilità al termine del finanziamento, suggeriscono che il consolidamento delle reti e delle pratiche non possa essere dato per certo.

Dal punto di vista metodologico, è stato privilegiato l'uso di strumenti che permettessero di accedere al punto di vista dei partecipanti al progetto, in un'ottica di valutazione condivisa e democratica. Le percezioni dei partecipanti al progetto sull'impatto, in ambito organizzativo, sono infatti considerabili indicatori utili a esplorare cambiamenti effettivi. Inferenze più robuste in termini di impatto, tuttavia, non sarebbero state possibili in ragione di un impianto di monitoraggio – di responsabilità di un gruppo di lavoro differente – che non ha permesso di tenere traccia del cambiamento nel corso del progetto. A questi elementi si aggiungono alcune cautele legate alla qualità del dataset. In particolare, la presenza di risposte “Non so” e alcune incongruenze nella composizione del campione suggeriscono una parziale asimmetria informativa tra i rispondenti e gli aspetti indagati. Inoltre, il questionario è stato somministrato su un indirizzario parziale dei partner e ha registrato un tasso di risposta del 41,7%, fattori che indicano la possibile presenza di bias di auto-selezione e limitano la generalizzabilità dei risultati all'insieme dei soggetti coinvolti nel progetto.

Alla luce di questi elementi, il contributo non intende proporre un modello generalizzabile di valutazione dell'impatto, né sostenere che l'approccio adottato sia sufficiente a cogliere in modo esaustivo gli effetti dei progetti socio-educativi territoriali. Piuttosto, si propone di mostrare un possibile modo di affrontare la valutazione in contesti caratterizzati da elevata complessità, nei quali l'isolamento delle variabili e l'attribuzione causale risultano difficilmente praticabili. In questo senso, pur riconoscendo che un impianto di raccolta dati più ampio avrebbe consentito una triangolazione più robusta, l'approccio adottato appare coerente con una concezione di impatto orientata ai processi organizzativi e relazionali che sostengono il cambiamento nel lungo periodo.

In questa prospettiva, i risultati possono essere letti in relazione al dibattito sulle Learning Cities in termini esplorativi e interpretativi. Gli elementi emersi – in particolare il rafforzamento delle reti, la collaborazione tra attori e la diffusione di pratiche condivise – risultano coerenti con le dimensioni richiamate nella letteratura sulle Learning Cities e sulle comunità educanti, contribuendo al dibattito attorno a tali costrutti senza la pretesa che si possa trattare di un modello valutativo ad hoc per tali contesti.

In conclusione, il contributo suggerisce che la valutazione di impatto di progetti socio-educativi territoriali possa trarre beneficio da approcci capaci di integrare l'analisi dei processi e delle relazioni tra attori, valorizzando la prospettiva dei soggetti coinvolti.

Riferimenti bibliografici

- Bondioli, A., & Ferrari, M. (Eds.). (2004). *Verso un modello di valutazione formativa: Ragioni, strumenti e percorsi*. Junior.
- Borkowska, K., & Osborne, M. (2018). Locating the Fourth Helix: Rethinking the Role of Civil Society in Developing Smart Learning Cities. *International Review of Education*, 64, 355–372. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9723-0>
- Broccoli, A. (2019). Koinonia, communitas, comunità: La “comunità educante” tra antinomie e contraddizioni. *Educazione. Giornale di Pedagogia Critica*, 8(1), 7–30. https://doi.org/10.14668/Educaz_8102
- Capogna, S. (2014). Verso una comunità educante. *Q-Times. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 6(3), 3–12. <https://www.qtimes.it/?p=towards-an-educating-community>
- Cappon, P., & Laughlin, J. (2013). Canada's Composite Learning Index: A Path Towards Learning Communities. *International Review of Education*, 59, 505–519.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education (8th ed.)*. Taylor & Francis. (Original work published 1980)
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale (2nd ed.)*. Il Mulino. (Original work published 1999)
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (5th ed.)*. Sage. (Original work published 1994)
- Dewey, J. (1968). *Scuola e società*. La Nuova Italia. (Original work published 1899)
- Duke, C. (2010). Learning Cities and Regions. In *International Encyclopedia of Education (3rd ed.)* (pp. 144-149). Elsevier.
- House, E. R., & Howe, K. R. (2003). Deliberative Democratic Evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 79–102). Kluwer.
- Leone, L., & Prezza, M. (2003). *Costruire e valutare progetti nel sociale: Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*. FrancoAngeli. (Original work published 1999)
- Lincoln, Y. S. (2003). Constructivist Knowing, Participatory Ethics and Responsive Evaluation: A Model for the 21st Century. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 69–78). Kluwer.
- Longworth, N., & Osborne, M. (Eds.). (2010). *Perspectives on Learning Cities and Regions. Policy Practice and Participation*. Niace.
- Luppi, E. (2021). Paradigmi e modelli della progettazione e valutazione in ambito educativo. *Pedagogika.It*, 25(1), 48–53.
- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193–210.

- MLPS. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2019). *Decreto ministeriale 23 luglio 2019: Linee guida per la realizzazione di sistemi di valutazione dell'impatto sociale delle attività svolte dagli enti del Terzo settore*.
- Ó Tuama, S. (2020). Learning Neighbourhoods: Lifelong Learning, Community and Sustainability in Cork Learning City. *Studies in Adult Education and Learning*, 26(1), 53–65. <https://doi.org/10.4312/as.26.1.53-65>
- Orizio, E. (2024). *Navigare nella complessità. La valutazione di impatto nei contesti socio-educativi*. Pensa Multimedia.
- Osborne, M., Kearns, P., & Yang, J. (2013). Learning Cities: Developing Inclusive, Prosperous and Sustainable Urban Communities. *International Review of Education*, 59(4), 409–423. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9384-y>
- Piazza, R. (2010). From Permanent Education to the Learning Region: Elements of Analysis and Comparison of Pedagogic Models. In N. Longworth & M. Osborne (Eds.), *Perspectives on Learning Cities and Regions. Policy Practice and Participation* (pp. 198-225). Niace.
- Piazza, R., & Osborne, M. (2025). Towards the Realization of the Learning City: A Focus on the Case of Lucca, Italy. In S. Ó Tuama, E. Agbessi, & T. Neylon (Eds.), *Global Perspectives on Learning Cities* (pp. 119-130). Springer Nature Switzerland.
- Plebani, E. M., & Lorenzi, A. (2004). *L'ABC di un progetto: Principi elementari per la progettazione, gestione, rendicontazione di progetti per le organizzazioni non profit*. CSV Padova.
- Plebani, E. M., & Lorenzi, A. (2009). *Ideare e gestire progetti nel sociale*. CSV Trento.
- Provan, K. G., & Milward, H. B. (2001). Do Networks Really Work? A Framework for Evaluating Public-Sector Organizational Networks. *Public Administration Review*, 61(4), 414–423.
- Stame, N. (2020). Valutazione d'impatto sociale: Committenti, Enti di Terzo Settore e valutatori. *Impresa Sociale*, 4, 53–59. <https://doi.org/10.7425/IS.2020.04.09>
- Stame, N. (2021). Mixed methods e valutazione democratica. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 24(76), 53–70.
- Striano, M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Laterza.
- Stufflebeam, D. L., & Zhang, G. (2017). *The CIPP Evaluation Model*. The Guilford Press.
- Tessaro, F. (1997). *La valutazione dei processi formativi: Per una proposta integrata di Evaluation Research*. Armando.
- Torre, E. M. (2010). *Strategie di ricerca valutativa in educazione e formazione*. Aracne.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità: Educare al tempo della crisi*. Carocci.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori.
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015). *Unesco Global Network of Learning Cities: Guiding Documents*. Unesco.
- Venturi, P. (2021). L'impatto sociale come tensione e metodo per un cambiamento "desiderato". *Pedagogika.It*, 25(1), 16–21.

- Wall, T. D., Michie, J., Patterson, M., Wood, S. J., Sheehan, M., Clegg, C. W., & West, M. (2004). On the Validity of Subjective Measures of Company Performance. *Personnel Psychology*, 57(1), 95–118.
- Webb, S., Holford, J., Hodge, S., Milana, M., & Waller, R. (2020). Learning Cities and Implications for Adult Education Research. *International Journal of Lifelong Education*, 39(5/6), 423–427. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1853937>
- Yang, J. (2012). An Overview of Building Learning Cities as a Strategy for Promoting Lifelong Learning. *Journal of Adult and Continuing Education*, 18(2), 97–113.
- Yarnit, M. (2015). Whatever Became of the Learning City? *Journal of Adult and Continuing Education*, 21(2), 24–35.
- Zamengo, F., & Valenzano, N. (2018). Pratiche di comunità educante: Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti. *Ricerche Pedagogiche*, 52(208/209), 345–364.
- Zammuner, V. L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Il Mulino.
- Zoletto, D. (2023). Quale “comunità” per le comunità educanti? Note su una “parola chiave” per la ricerca pedagogica nei contesti eterogenei. *Paideutika*, 19(37), 119–134. <https://doi.org/10.57609/paideutika.vi37.5215>