

Elvira Celardi

RICONOSCERE E VALUTARE IL CAMBIAMENTO

Diario di un'azione
contro la povertà educativa



***Associazione
Italiana
di Valutazione***

FrancoAngeli 

Collana dell'Associazione Italiana di Valutazione

L'Associazione Italiana di Valutazione (AIV) ha tra i suoi obiettivi principali la diffusione della cultura della valutazione. Per realizzare la sua mission AIV produce una rivista quadrimestrale, *Rassegna Italiana di Valutazione (RIV)* - edita da FrancoAngeli, diretta da Giuseppe Moro e il cui Comitato editoriale è composto da Michela Freddano, Veronica Lo Presti, Francesco Mazzeo, Erica Melloni, Francesca Pia Scardigno, Claudio Torrigiani e Giancarlo Vecchi - e promuove una collana editoriale, che qui si presenta.

Direttore scientifico: Mauro Palumbo.

Comitato scientifico editoriale: Stefano Campostrini, Domenico Patassini, Guido Pellegrini, Nicoletta Stame.

La collana si prefigge la diffusione della cultura della valutazione in Italia. Si articola in tre sezioni, cui i testi sono assegnati anche sulla base del giudizio di referee anonimi:

- *Teoria, metodologia e ricerca* comprende testi di carattere teorico e metodologico, manuali di valutazione di carattere generale o settoriale, antologie di autori italiani e stranieri.
- *Studi e ricerche* accoglie rapporti di ricerca, selezioni di contributi a Convegni, altre opere, monografiche o antologiche, che approfondiscono la valutazione all'interno di un contesto specifico.
- *Strumenti* ospita testi più brevi, dedicati a una tecnica o a un tema specifico, orientati all'utilizzo diretto da parte del fruitore, rivolti di norma a un pubblico di professionisti e operatori.

Comitato scientifico (della Collana e della RIV)

Maria Carmela Agodi	Università di Napoli "Federico II"
Anna Maria Ajello	Università Sapienza Roma
Gianluca Argentin	Università di Milano-Bicocca
Giovanni Bertin	Università Ca' Foscari Venezia
Raffaele Brancati	MET-Monitoraggio Economia e Territorio
Ugo De Ambrogio	IRS
Dora Gambardella	Università di Napoli "Federico II"
Rosaria Lumino	Università di Napoli "Federico II"
Giuseppe Magro	IAIA Italia
Andrea Mairate	Commissione Europea
Daniela Oliva	IRS
Valeria Pandolfini	Università di Genova
Aline Pennisi	Unità di Missione MEF
Carlo Pennisi	Università di Catania
Gloria Regonini	Università Statale di Milano
Valeria Saggiomo	Università di Napoli L'Orientale
Paolo Severati	INAPP
Marco Sisti	IRES Piemonte
Andrea Vargiu	Università di Sassari



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Elvira Celardi

RICONOSCERE E VALUTARE IL CAMBIAMENTO

Diario di un'azione
contro la povertà educativa

FrancoAngeli 

Il volume è stato realizzato con il contributo del Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università degli Studi di Catania.

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni
della licenza d'uso dell'opera previste e comunica sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Introduzione	pag.	11
1. Mappa di lettura: come si articola la monografia	»	13
2. L’oggetto della valutazione: un progetto complesso	»	15
3. Valutare la complessità: la Theory-Based Evaluation in una prospettiva possibilista	»	17
4. Il percorso della ricerca e le sue cornici valutative	»	19
5. Sguardi incrociati sul cambiamento: tra trame strutturali e vissuti operativi	»	21
5.1. La comunità come infrastruttura: leggere le reti attraverso la SNA	»	22
5.2. La voce degli operatori: comprendere il progetto attraverso il loro sforzo quotidiano	»	23
6. Capire come funziona: un’analisi ispirata alla valutazione realista	»	25
6.1. Contesti e situazioni di implementazione	»	26
6.2. L’utilizzo dello schema CME nello studio del progetto Ri-Belli	»	28
 PARTE I IL PROGETTO RI-BELLI: L’IDEA PROGETTUALE E I RISULTATI DI IMPLEMENTAZIONE		
1. Visione, contesto e logica d’intervento	»	35
1. Il contesto oggetto di intervento	»	36
1.1. L’area rurale della fascia trasformata: una situazione di isolamento estremo	»	37
1.2. I contesti urbani: marginalità urbana e integrazione limitata	»	40

2. Diverse sfumature della povertà educativa	pag. 41
2.1. Comportamenti a rischio e gruppi devianti	» 44
3. Obiettivi e logica di intervento del progetto	» 45
3.1. La strategia di intervento	» 46
4. Gli assi strategici e le azioni progettuali	» 47
4.1. Ribelli per... Volersi Bene e Stare Bene: un approccio integrato per lo sviluppo personale	» 49
4.2. Ri-Belli per... Abitare: il miglioramento degli ambienti di vita	» 50
4.3. Ribelli per... Avvicinarsi, Stupire, Comunicare ed Esprimersi	» 51
4.4. Ri-Belli per... Crescere e Ri-Belli per... Partecipare	» 53
4.5. Ribelli per... Imparare	» 54
5. Osservazioni conclusive: dalla visione al confronto con la realtà	» 56
 2. Domande valutative: dai risultati attesi ai risultati di implementazione	 » 58
1. Coinvolgimento e partecipazione dei destinatari	» 59
2. Cambiamenti attesi nei destinatari diretti	» 60
3. Cambiamenti attesi nella comunità educante	» 61
4. Risultati ottenuti e nuove domande valutative	» 62
4.1. Risultati di realizzazione: partecipazione e coinvolgimento	» 63
4.2. I cambiamenti nelle condizioni di partenza	» 65
5. Spunti conclusivi e nuove domande valutative	» 67

PARTE II

L'AMBIENTE DOMESTICO E I LUOGHI DELL'INTIMITÀ

3. L'ambiente domestico e familiare	» 73
1. I nuclei familiari bigenitoriali: il ruolo del capofamiglia	» 73
2. Le famiglie monogenitoriali	» 75
3. Il progetto nei luoghi dell'intimità: le esperienze del laboratorio di affettività	» 76

3.1. L'esperienza al Presidio di Marina di Acate: tra resistenza e coinvolgimento	pag. 78
3.2. La fase di sblocco	» 81
4. Perché si sono registrate due diverse situazioni di implementazione per la stessa azione?	» 82
5. Le configurazioni di implementazione del laboratorio per minori	» 83
6. Il laboratorio di affettività per adulti	» 88
6.1. L'esperienza del laboratorio nei centri urbani: convergenza tra bisogni e risorse	» 88
6.2. L'esperienza del laboratorio a Marina di Acate: divergenza e mancata attivazione	» 91
7. Ri-Belli per Stare bene: un'attivazione parziale ma coerente alle richieste dei destinatari	» 93
4. L'intervento abitativo	» 97
1. Ri-Belli per... Abitare	» 98
1.1. Il modello housing first alla prova	» 100
2. Connessioni interne ed esterne	» 101
3. L'attivazione dei destinatari	» 103
3.1. Le aspettative dei beneficiari e la percezione di ingerenza	» 103
4. La costruzione della relazione e la motivazione al cambiamento	» 106
5. Configurazioni di implementazione dell'azione Ri-Belli per abitare	» 107
6. Contesti domestici e modelli educativi genitoriali: riflessioni sull'influenza di contesto sui percorsi di cambiamento	» 110
6.1. Doppia appartenenza e integrazione sociale	» 112
7. Tipi di modelli educativi	» 113
7.1. In che modo i modelli educativi genitoriali hanno influenzato il progetto?	» 115
8. La relazione tra gli operatori e i destinatari del progetto	» 117

PARTE III

DALLA RETE DEL PROGETTO ALLE RELAZIONI DI COMUNITÀ

5. La rete del progetto	pag. 123
1. Il partenariato	» 124
1.1. Le relazioni tra gli attori del progetto	» 125
2. La forza delle reti informali: il protagonismo degli operatori	» 128
3. Configurazione delle situazioni di implementazione che hanno avuto un impatto sulle relazioni interne	» 133
6. Il Contesto formale scolastico	» 136
1. I contesti scolastici	» 138
2. Il ruolo degli insegnanti	» 141
3. La governance degli istituti scolastici: il ruolo dei dirigenti	» 142
3.1. Supporto alla dirigenza e collaborazione con soggetti esterni	» 145
4. L'attuazione del progetto nelle scuole	» 147
4.1. Oltre la barriera linguistica: bisogni complessi e risposte educative	» 149
4.2. Il supporto alle famiglie e l'accesso ai servizi	» 151
5. Il contesto scolastico di Ragusa: sovrapposizione di ruoli e integrazione tra l'équipe scolastica e l'équipe comunale	» 153
5.1. Le due équipes	» 157
6. Il contesto scolastico di Santa Croce Camerina: l'avvio del progetto, la pandemia e il ruolo delle coordinatrici scolastiche	» 159
6.1. Il secondo anno di attuazione: trasformazioni, ostacoli e nuove direzioni	» 161
6.2. Il terzo anno di attuazione: nuove sfide e rallentamenti	» 163
6.3. La svolta critica e l'osservazione in aula	» 165
6.4. L'importanza di un approccio empatico e inclusivo nella gestione delle classi	» 166
7. L'istituto scolastico di Acate: un esempio virtuoso di leadership e collaborazione integrata	» 168
7.1. La collaborazione con il Comune	» 171

8. Configurazione delle situazioni di implementazione relative all'intervento nelle scuole	pag. 172
8.1. Situazione di convergenza favorevole	» 174
8.2. Situazione di mediazione progressiva	» 176
8.3. Situazione di stallo e sblocco critico	» 178
7. Il progetto nel contesto comunitario informale: la situazione di partenza e gli attori in gioco	» 181
1. Il settore pubblico	» 181
2. Il terzo settore	» 183
3. La società civile	» 185
4. Il potenziamento delle relazioni tra gli attori della comunità	» 188
5. L'attuazione di Ribelli per... Avvicinarsi	» 190
5.1. Differenze di attivazione nei territori	» 191
6. I laboratori: un ponte tra la scoperta del mondo e di se stessi	» 195
6.1. Il laboratorio teatrale	» 196
6.2. Il laboratorio fotografico: esplorazione, espressione e trasformazione	» 198
7. Dalla mobilitazione delle risorse interne all'espansione della rete	» 199
8. Potenziamento e integrazione dei servizi nel territorio: i servizi di supporto per le famiglie	» 204
8.1. Ribelli per... Crescere	» 205
8.2. Il servizio di accompagnamento	» 207
9. Riflessioni sull'interazione del progetto nell'ambiente comunitario informale	» 209
9.1. Il contesto di isolamento estremo	» 209
9.2. Il contesto di marginalità urbana	» 212
9.3. Il contesto di integrazione limitata	» 214
8. Riflessioni conclusive e lezioni apprese	» 217
1. Verso la costruzione di una comunità educante?	» 219
2. Percorsi di cambiamento: la relazione educativa come leva trasformativa	» 221
3. La mediazione con le famiglie: l'importanza di coinvolgere attivamente gli adulti	» 226

3.1. La mediazione culturale come connettore relazionale tra il progetto e le famiglie: un'azione di rete	pag. 228
4. Le configurazioni di implementazione: convergenza, mediazione e mancata connessione	» 230
4.1. La convergenza	» 230
4.2. La mediazione	» 234
4.3. La mancata connessione	» 238
5. Lezioni apprese	» 241
Riferimenti bibliografici	» 243

Introduzione

Osservare il cambiamento nei contesti fragili richiede uno sguardo vigile e paziente, capace di cogliere, come chi scorge germogli in un campo arido, anche i segnali più discreti e inattesi del possibile.

La sfida che ci poniamo in questo volume è proprio quella di sviluppare la capacità di percepire il cambiamento, in particolare nei contesti vulnerabili come quelli in cui è stato attuato il progetto che analizzeremo in queste pagine. Seguendo l'insegnamento di Albert Hirschman (1967), ci proponiamo di guardare oltre la superficie delle azioni progettuali, per intercettare quei segnali di trasformazione che potrebbero sfuggire a una lettura focalizzata esclusivamente sui risultati attesi.

Percepire il cambiamento, nella prospettiva che adottiamo, non significa soltanto verificarne la presenza, ma saperlo riconoscere anche quando prende strade inattese, si discosta dagli obiettivi formali o si manifesta in modi non anticipati. Significa interrogarsi su cosa è realmente accaduto, in quali luoghi, per quali soggetti, e con quali modalità si siano attivati i processi di cambiamento. In questo approccio ci è preziosa la lezione di Hirschman (1967; 1988) e Tendler (1982; 1992), che ci invita a non limitarci alla misurazione del previsto, ma ad aprirci alla scoperta di nuove configurazioni del cambiamento, capaci di sorprendere e sconfinare anche le teorie consolidate (Mazzeo, Rinaldi, Celardi, 2024).

Questa attenzione alla complessità non è solo una scelta metodologica, ma una necessità imposta dalla realtà stessa in cui si calano i progetti sociali contemporanei. Oggi l'interconnessione tra dimensioni economiche, sociali ed ecologiche di qualsiasi intervento evoca l'adozione un pensiero sistemico (*system thinking*), segnando un passaggio dalla visione del programma come ambito chiuso e lineare a una prospettiva più ampia di sistema interconnesso, caratterizzato da emergenze, causalità invertite e conseguenze inattese. Come sottolinea Stame, tuttavia, questa attenzione alla complessità non è

una scoperta recente: già nei paradigmi partecipativi (Patton, 1986; Jackson, Kassam, 1998; Jagosh *et al.*, 2015) e *theory-based* (Weiss, 1995; 1997; 2000; Pawson, 2006; 2010) la valutazione aveva imparato a confrontarsi con tali sfide (Stame, 2022, p. 25). Il nostro lavoro si inserisce consapevolmente in questa tradizione, rafforzandola con nuove chiavi di lettura.

I progetti sociali, infatti, si trovano inevitabilmente a confrontarsi con diverse dimensioni di complessità (Rogers, 2008). Essi si inseriscono in contesti sociali stratificati e in continua evoluzione, abitati da attori autonomi, la cui libertà decisionale, come evidenzia Amirian (2012), sfugge a ogni piena prevedibilità: «da un lato sono decisioni proiettive sul futuro, dall'altro riguardano soggetti con intenzioni proprie, ovvero liberi e conseguentemente non prevedibili» (p. 84). Questa tensione tra intenzionalità progettuale e *agency* degli individui, radicata nei loro vissuti e nei contesti di riferimento, impone di superare modelli valutativi basati su catene causali semplici e lineari. Pawson coglie con lucidità questa complessità intrinseca, definendo ogni progetto sociale come un «sistema complesso gettato in una realtà sociale che a sua volta è un sistema sociale complesso» (Pawson, 2013, p. 33).

Tale prospettiva ci aiuta a comprendere come le traiettorie di cambiamento si formino sempre nell'interazione dinamica tra progetto e contesto (Greenhalgh, Manzano, 2022), tra le azioni intraprese e le risposte dei destinatari, tra le risorse mobilitate e i vincoli emergenti lungo il percorso.

Per queste ragioni, la valutazione di un intervento sociale complesso non può ridursi a una mera comparazione tra obiettivi formali e risultati osservabili. È necessario un approccio capace di interrogarsi sui processi generativi del cambiamento, sulle condizioni di contesto che lo rendono possibile, e sulle soggettività che lo rendono concreto. Solo uno sguardo in grado di cogliere le sfumature e i mutamenti inattesi potrà restituire la piena articolazione degli esiti prodotti, evitando che trasformazioni sottili ma significative sfuggano a una rendicontazione meramente quantitativa.

Prende così avvio l'analisi del progetto Ri-Belli, un'iniziativa di contrasto alla povertà educativa promossa da un partenariato composto da nove enti attivi nella provincia di Ragusa. Il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università di Catania ha partecipato al progetto in qualità di ente valutatore, contribuendo alla definizione del disegno di valutazione e alla conduzione del processo valutativo.

Questo lavoro si propone come estensione analitica della valutazione d'impatto di Ri-Belli, affiancando alla misurazione degli esiti attesi un'esplorazione critica delle traiettorie di implementazione e delle dinamiche trasformative attivate nei contesti locali. L'obiettivo non è soltanto verificare il conseguimento dei risultati attesi, ma comprendere più in profondità come Ri-Belli abbia interagito con le comunità coinvolte, quali processi parteci-

pativi e sociali abbia innescato, e in che misura tali processi abbiano contribuito – o meno – alla produzione di cambiamenti significativi e sostenibili. Muovendoci lungo questo percorso, ci accompagnerà una domanda di fondo che costituisce il manifesto del nostro lavoro: come la capacità di ascoltare i territori e di riconoscere le possibilità del cambiamento può trasformare non solo gli esiti di un progetto, ma anche il modo stesso di concepire la valutazione?

In questa direzione si colloca l'approccio adottato nel presente studio, che prende avvio da una domanda valutativa formulata secondo una logica di attribuzione causale e centrata sulla misurazione quantitativa dei risultati, ma si sviluppa ben oltre tale orizzonte. Sebbene l'impianto iniziale richiedesse di verificare il conseguimento degli obiettivi previsti attraverso un sistema predefinito di indicatori, l'evoluzione dell'indagine ha reso evidente l'insufficienza di una mera verifica prestazionale. Alcuni risultati superiori alle attese, anziché chiudere il cerchio della valutazione, hanno sollevato nuove domande sui fattori che li hanno resi possibili. È a partire da queste domande che si è reso necessario affiancare alla rendicontazione quantitativa un lavoro di esplorazione qualitativa, capace di ricostruire le traiettorie situate dell'implementazione. Il presente volume rappresenta, dunque, il tentativo di far emergere una teoria del cambiamento costruita non a partire da ipotesi astratte, ma dai vissuti, dalle sorprese e dalle trasformazioni emerse nel confronto concreto tra il progetto e i suoi contesti (Greenhalgh, Manzano, 2022; Coldwell, 2019). In questo processo, la valutazione si configura non solo come un'attività di verifica, ma come uno spazio riflessivo di apprendimento condiviso, che prende sul serio la complessità dei fenomeni osservati e prova a restituirne la ricchezza, anche quando eccede i confini del disegno originario.

1. Mappa di lettura: come si articola la monografia

La monografia che il lettore ha tra le mani si propone di restituire una lettura articolata del progetto Ri-Belli, mettendo a fuoco non solo i risultati raggiunti ma, soprattutto, i percorsi che ne hanno reso possibile o, talvolta, complessa la realizzazione.

Il volume si apre con una ricognizione degli intenti progettuali e si sviluppa fino all'analisi di come il progetto ha preso forma nei contesti reali, trasformandosi nel corso dell'attuazione.

La prima parte del volume (capitoli 1 e 2) è dedicata alla ricostruzione dell'idea progettuale. Il primo capitolo ricostruisce la situazione di partenza, delineando i contesti di intervento e mettendo in luce gli elementi strutturali, sociali e relazionali che hanno influenzato la progettazione. A partire da

questo quadro, vengono analizzati i principi ispiratori, gli obiettivi generali e specifici del progetto, e il modo in cui questi sono stati tradotti in azioni concrete lungo gli assi strategici.

Il secondo capitolo introduce la logica valutativa, ponendo la domanda di partenza: “il progetto ha funzionato?”.

Questa sezione si confronta con la teoria del cambiamento iniziale e aiuta a delineare il rapporto tra intenzionalità progettuale e capacità trasformativa. Tuttavia, non ci si ferma qui. Proprio al termine della prima parte, l’analisi dei risultati raggiunti apre interrogativi più profondi: non solo se il progetto abbia funzionato, ma per chi, in che modo e in quali condizioni. Questa transizione segna il passaggio verso le sezioni centrali del volume.

La seconda e la terza parte, infatti, sono interamente dedicate all’analisi dell’attuazione nei contesti di intervento.

La seconda parte (capitoli 3 e 4) si concentra sulle relazioni affettive e sull’ambiente domestico, ritenuto cruciale nei percorsi di cambiamento osservati.

In questi capitoli si analizzano interventi cardine, come i laboratori di affettività, le consulenze psicologiche (capitolo 3) e l’intervento abitativo (capitolo 4), osservandone la ricezione e l’interpretazione da parte dei destinatari. Si esplorano i contesti di vita dei destinatari più vulnerabili, da cui emergono tre configurazioni familiari – i “Genitori Ponte”, i “Genitori Sopraffatti” e i “Genitori Ancorati” – che hanno influenzato profondamente le traiettorie di attuazione delle azioni.

Il progetto si è confrontato non solo con bisogni immediati legati all’abitare e alla cura, ma anche con dimensioni più profonde, come i modelli educativi e la motivazione al cambiamento.

La terza parte del volume (capitoli 5, 6 e 7) affronta la dimensione comunitaria, a partire dalle relazioni tra i partner di progetto (capitolo 5) fino alle interazioni con gli attori territoriali esterni. In questa sezione rientra anche l’analisi dell’ambiente scolastico (capitolo 6), inteso non solo come luogo di apprendimento formale, ma come snodo relazionale tra scuola, territorio e progettualità sociale. Viene ricostruita la varietà degli assetti scolastici di partenza, mettendo in evidenza come leadership, atteggiamenti del corpo docente e reti collaborative abbiano influito sull’implementazione.

In parallelo, si riprende la lettura dei contesti territoriali emersi dal lavoro sul campo: isolamento estremo, marginalità urbana e integrazione limitata. Questi hanno contribuito a definire, rafforzare o ostacolare la possibilità di un impatto educativo e sociale significativo (capitolo 7).

La parte conclusiva del volume (capitolo 8) propone una riflessione trasversale sulle configurazioni osservate. L’obiettivo è rispondere alle domande guida che hanno accompagnato la valutazione sin dall’inizio: Dove il progetto ha funzionato meglio? Per chi? Perché? Come?

2. L'oggetto della valutazione: un progetto complesso

Il progetto Ri-Belli, al centro dell'analisi presentata in questa monografia, è nato da un partenariato promosso dall'Associazione I Tetti Colorati – braccio operativo della Caritas Diocesana di Ragusa – in collaborazione con organizzazioni del Terzo Settore, enti pubblici e soggetti privati.

L'intervento è stato concepito per rispondere alle criticità di due aree particolarmente svantaggiate della provincia di Ragusa: il centro storico della città e l'area rurale nota come fascia trasformata (Petino *et al.*, 2021; Melli, 2022). Territori differenti, accomunati da una condizione di grave povertà educativa minorile, intrecciata a povertà materiale, marginalità sociale e, non di rado, esperienze migratorie.

Alla base della progettazione si collocano due principi ispiratori profondi: “riscrivere la bellezza” e “ribellarsi costruttivamente”. Due idee solo in apparenza distinte, che si intrecciano in un disegno educativo che ambisce a trasformare i luoghi e le biografie.

La bellezza è stata intesa come leva di rigenerazione sociale e simbolica: non solo qualità estetica degli spazi, ma possibilità di ridefinire la propria relazione con il mondo (Morin, 2000; Morelli, 2013). Nei contesti di marginalità, la bellezza diventa una grammatica alternativa per immaginare ciò che ancora non c'è, per sottrarsi alla narrazione dell'inadeguatezza, per alimentare fiducia e desiderio.

Accanto a essa, la ribellione costruttiva incarna una spinta trasformativa che nasce dalla consapevolezza di sé e del proprio contesto. È una forma di opposizione etica, che non si esaurisce nella denuncia ma si traduce in responsabilità e impegno. Una ribellione che, pur generata dal rifiuto dell'ingiustizia, non si lascia sedurre dall'idea della distruzione come via di liberazione. Al contrario, riconosce limiti morali invalicabili e si orienta verso la costruzione di possibilità condivise (Camus, 1951)¹.

Questi due principi si sono tradotti nello slogan “*Ri-Belli per...*”, che ha dato forma e identità alle diverse azioni progettuali, declinandosi in: partecipare, crescere, abitare, avvicinarsi, imparare, stupirsi, esprimersi, comunicare, volersi bene, stare bene.

L'intervento educativo ha posto il minore al centro, operando su più dimensioni e coinvolgendo genitori, educatori e altre figure significative nei luoghi della quotidianità. Da questa visione si origina il concetto di comunità

1. Camus, A. (1951). L'uomo in rivolta. L'autore distingue tra una rivolta che afferma l'umanità e una che la nega: solo la prima, secondo Camus, può costituire un vero atto etico. È una rivolta che si fonda su limiti, che riconosce l'altro, e che si rifiuta di legittimare la violenza come strumento di liberazione.

educante: una rete di relazioni che agisce come contesto favorevole alla crescita, condividendo responsabilità e costruendo appartenenze.

Per raggiungere questi obiettivi, Ri-Belli ha fatto ricorso a metodologie innovative e partecipative: giochi non competitivi, tecniche teatrali, fotografia, *peer education* e momenti di confronto strutturati come *World Café* e *Open Space Technology*. Una scelta particolarmente significativa è stata anche l'adozione del modello *Housing First* (Pleace, 2012), per affrontare l'emergenza abitativa, con l'intento di garantire un accesso immediato alla casa, come diritto e come base per un progetto di vita più stabile.

La ricerca valutativa ha inteso esplorare tanto i processi di attuazione del progetto quanto le implicazioni metodologiche legate alla valutazione di un intervento di tale portata. Ri-Belli si configura, a tutti gli effetti, come un progetto complesso (Rogers, 2008), in cui si intrecciano livelli di intervento, attori, obiettivi e traiettorie molteplici.

Le problematiche affrontate, dalla povertà educativa alla vulnerabilità abitativa, dalla marginalità sociale alla fragilità familiare, si sono manifestate in forme interconnesse, e le risposte attivate hanno richiesto adattamenti continui, mediazioni e visioni integrate.

La varietà e l'eterogeneità dei nove partner coinvolti hanno richiesto una *governance* flessibile, capace di sostenere la collaborazione tra soggetti con ruoli e missioni differenti. A questo si aggiunge la diversità dei contesti territoriali (il centro storico e la fascia trasformata) che ha sollecitato strategie localizzate, non replicabili in modo meccanico. La complessità dell'intervento è così divenuta il risultato combinato della struttura del programma, della natura dei territori coinvolti e della continua evoluzione delle condizioni di contesto.

La distribuzione temporale delle attività su tre anni ha reso il progetto dinamico: alcune azioni hanno richiesto monitoraggio continuo e ridefinizione in itinere, mentre altre (come quelle abitative) hanno generato esiti visibili solo nel lungo periodo. Questa dimensione temporale, come osserva Woolcock (2013), richiede alla valutazione di saper cogliere effetti progressivi, ritardati e non sempre lineari.

L'intervento si è così evoluto in modo emergente, rispondendo ai bisogni che via via si sono manifestati e integrando nuove strategie. La pandemia ha rappresentato un ulteriore fattore di perturbazione e apprendimento: le condizioni mutanti hanno imposto una revisione di tempi, metodi e priorità, mettendo alla prova la resilienza e la capacità adattiva del progetto.

In questo scenario, valutare ha significato molto più che misurare esiti: ha voluto dire comprendere la natura generativa del cambiamento, interpretare traiettorie che si formano nell'interazione tra azioni, contesti e soggettività. È su questo terreno che si è costruito l'approccio valutativo, di cui il prossimo paragrafo ripercorre i fondamenti teorici e operativi.

3. Valutare la complessità: la Theory-Based Evaluation in una prospettiva possibilista

Il disegno valutativo del progetto Ri-Belli è stato inizialmente orientato da una domanda di validità interna², con l'obiettivo di stabilire se l'intervento avesse effettivamente conseguito i risultati attesi in termini di rafforzamento della comunità educante e riduzione della povertà educativa. Fin dalle prime fasi di costruzione del piano valutativo, tuttavia, le caratteristiche dell'intervento hanno mostrato la necessità di superare un impianto lineare e deterministico dell'impatto: la complessità dei contesti territoriali, la molteplicità degli attori coinvolti e l'imprevedibilità delle dinamiche sociali e istituzionali hanno imposto un ripensamento critico, sollecitando domande valutative ulteriori.

Non si è trattato soltanto di verificare se le azioni fossero state realizzate e se ne fosse derivato un cambiamento, ma di interrogarsi su quale cambiamento si fosse effettivamente generato: in che forme, per chi, attraverso quali processi e in quali condizioni. L'interesse si è esteso anche alle resistenze, alle frizioni, alle deviazioni rispetto agli esiti attesi, riconoscendo – con Hirschman (1958; 1970) – che proprio in quegli scarti possono annidarsi occasioni inattese di apprendimento e trasformazione (Stame, 2022).

Alla luce di queste esigenze, il percorso valutativo si è ancorato al paradigma della *Theory-Based Evaluation* (Donaldson, Christie, Mark, 2015; Koleros *et al.*, 2018). In particolare, si è fatto riferimento alla formulazione di Carol Weiss (1995), che invita a indagare le condizioni di attuazione e i meccanismi che mediano tra processi e risultati, per comprendere quando e come gli interventi funzionano: «Theory-based evaluation examines conditions of program implementation and mechanisms that mediate between processes and outcomes as a means to understand when and how programs work» (Weiss, 2007, p. 68).

L'analisi della teoria del cambiamento del progetto Ri-Belli si è concentrata sulla distinzione, ampiamente discussa nella letteratura valutativa, tra *teoria dell'implementazione* e *teoria del programma* (Weiss, 2007), concettualmente analoga a quella tra *variabili moderatrici* e *variabili mediatrici* (Baron, Kenny, 1986). Le prime aiutano a comprendere per chi e in quali contesti si osservano determinati risultati; le seconde cercano di spiegare come il cambiamento si produce, ovvero attraverso quali meccanismi generativi (Pawson, 2010) l'intervento riesce a incidere³.

2. Si basa su una causalità sequenziale (Obiettivo → Risultato atteso → Esito), per cui si assume che la causa del cambiamento sia il progetto stesso.

3. Si tratta di “terze variabili” che influiscono sulla relazione tra una variabile indipendente e una dipendente (Baron e Kenny, 1986). Le moderatrici sono, ad esempio, caratteri-

Nel caso di Ri-Belli, l'attenzione si è focalizzata soprattutto sulle variabili mediatrici, ovvero quei processi attraverso cui l'intervento ha agito per generare il cambiamento. In particolare, sono stati osservati processi cognitivi, come l'aumento della consapevolezza personale o l'elaborazione di nuovi significati rispetto a sé e agli altri; processi emotivi, come la costruzione di fiducia, sicurezza e senso di appartenenza; e processi relazionali, come la qualità dell'interazione tra pari e con le figure educative.

Queste dinamiche non solo spiegano la trasformazione individuale dei partecipanti, ma rappresentano l'anello mancante tra le attività progettuali e gli esiti osservati, rendendo conto delle modalità attraverso cui il progetto ha generato traiettorie di cambiamento nei diversi contesti.

In questa prospettiva, i contesti di intervento non sono stati considerati come sfondi neutri, ma come ambienti dinamici, capaci di influenzare profondamente l'esito dell'azione. Particolare attenzione è stata dedicata alla dimensione temporale, riconoscendo che i processi trasformativi si sviluppano lungo traiettorie non lineari e che la valutazione deve accompagnarne l'evoluzione, adattandosi alle sue fasi e ai suoi mutamenti.

La logica valutativa adottata è dunque quella della contribuzione causale, che rinuncia a pretese deterministiche e si concentra sulla ricostruzione dei percorsi attraverso cui un intervento contribuisce (o meno) a produrre determinati effetti in specifici contesti. In tal senso, la valutazione si propone come uno strumento sensibile alla complessità, capace di cogliere i nessi tra attese e realtà, tra teoria e pratica, tra progetto e contesto.

Il piano valutativo adottato, pertanto, ha evitato l'applicazione meccanica di strumenti standard, preferendo un esercizio di adattamento creativo.

Seguendo la lezione della *Tailored Evaluation* (Rossi, Freeman, 1993), il disegno di ricerca è stato costruito su misura per Ri-Belli, modellato sulle specificità dei territori e delle domande emergenti lungo l'implementazione. Il valutatore, in questa cornice, è chiamato ad assumere lo sguardo esplorativo di un viaggiatore – riprendendo la metafora cara a Hirschman (1970) – che scopre strada facendo le configurazioni inattese e le svolte inaspettate. In quest'ottica, la lezione di Colorni (2017; 2020) risulta particolarmente preziosa: scoprire il possibile diventa una postura necessaria nei contesti segnati da incertezza e ambiguità.

stiche come il genere o la frequenza di esposizione, le cui sottocategorie presentano associazioni differenti con la variabile di esito: per esempio, le ragazze ottengono risultati migliori dei ragazzi, oppure coloro che partecipano regolarmente al programma hanno esiti migliori rispetto a chi lo frequenta saltuariamente (Baron, Kenny, 1986, p. 1173). Le mediatrici, invece, rappresentano i meccanismi generativi attraverso cui l'intervento è in grado di produrre i risultati osservati: processi cognitivi, emotivi o relazionali attivati dall'intervento, che ne veicolano gli effetti.

Coerentemente con questa impostazione, la valutazione si è ispirata a diversi approcci complementari: la *Realist Evaluation* (Pawson, Tilley, 1997), utile per analizzare le interazioni tra contesti, meccanismi ed esiti; la *Developmental Evaluation* (Patton, 2011), orientata a sostenere processi in evoluzione; e la *Street-Level Evaluation* (Lipsky, 2010), che ha orientato l'ascolto delle esperienze quotidiane degli operatori, consentendo di valorizzare le strategie adattive emerse sul campo.

Accanto a questi riferimenti metodologici, è stato utilizzato un set articolato di strumenti: interviste in profondità, *focus group*, analisi documentale e, infine, la *Social Network Analysis*, impiegata per esplorare l'evoluzione delle reti relazionali tra gli attori coinvolti e identificare i nodi strategici nello sviluppo del progetto.

Questa postura valutativa si è radicata nella prospettiva del possibilismo valutativo (Stame, 2022; Mazzeo, Rinaldi, Celardi, 2024), che invita a leggere la realtà con uno sguardo aperto, pronto a cogliere non solo ciò che era previsto, ma anche ciò che sorprende. Come suggerisce Tendler (1992), ogni successo, soprattutto se inatteso, merita di essere osservato con senso di venerazione, per comprendere l'irripetibile combinazione di fattori che lo ha reso possibile.

La valutazione di Ri-Belli, così concepita, non ha cercato di costruire modelli generalizzabili, ma ha restituito una lettura densa e contestualizzata del cambiamento, capace di illuminare il modo in cui un intervento sociale può attivare risorse latenti nei contesti in cui si innesta. In definitiva, essa ha contribuito ad ampliare la mappa del possibile, offrendo spunti per orientare pratiche future in contesti ad alta complessità, nella consapevolezza che ogni intervento richiederà sempre un'analisi situata del proprio specifico campo d'azione.

4. Il percorso della ricerca e le sue cornici valutative

Dall'analisi preliminare della proposta progettuale è emersa fin da subito la compresenza di marcate diversità culturali nei territori di attuazione, così come la differente morfologia e struttura urbanistica che caratterizza le due aree di intervento. A partire da questa constatazione, si è ritenuto che l'approccio della valutazione realista fosse particolarmente adatto agli scopi della ricerca, in quanto fondato sull'assunto che ogni iniziativa prenda forma nell'interazione dinamica tra risorse attivate e contesto specifico.

La *Realist Evaluation* (Pawson, Tilley, 1997) presuppone infatti che i meccanismi causali non producano effetti in modo lineare o deterministico, ma agiscano in funzione di condizioni contingenti, situate e spesso non repli-

cabili (Sayer, 1984). È a questo intreccio, tra meccanismi, contesti e risultati, che si è rivolto lo sguardo valutativo durante l'implementazione, con la consapevolezza che la validità esplicativa dell'analisi sugli esiti dipenda dalla capacità di ricostruire i processi che li hanno generati.

Alla base della scelta metodologica risiede una concezione articolata sia dei progetti sia dei cambiamenti che essi possono innescare: essi sono stati interpretati come sistemi aperti, attraversati da una pluralità di forze, traiettorie e contraddizioni, assumendo la forma di “costellazioni uniche di esperienze e conseguenze” (Hirschman, 1958; 1967; Tendler, 1968).

Ogni intervento si innesta in un tessuto sociale preesistente, che non si esaurisce nel luogo fisico o istituzionale, ma comprende un insieme stratificato di norme, relazioni e sistemi simbolici, con cui il progetto necessariamente entra in dialogo – o in attrito – nel tentativo di promuovere trasformazioni. In questa prospettiva, le condizioni sociali che precedono e sopravvivono all'attivazione dell'intervento risultano determinanti nella spiegazione del suo esito, sia esso di successo o di fallimento.

Il disegno valutativo ha quindi considerato il progetto come un'occasione di cambiamento: un elemento esterno che introduce idee, risorse, competenze e azioni nuove all'interno di sistemi relazionali consolidati, senza mai dare per scontata la disponibilità degli attori coinvolti ad accogliere il cambiamento nella direzione auspicata. L'intero processo di valutazione, avviato in itinere e proseguito oltre la conclusione delle attività, ha mantenuto come fuoco l'indagine su come e perché il progetto abbia contribuito a modificare comportamenti, orientamenti e pratiche, valorizzando il «processo di tessitura» (Pawson, Tilley, 2007, p. 376) che lega decisioni individuali e capacità situate, costantemente modellate dai vincoli e dalle opportunità del contesto.

A partire da questa impostazione, l'analisi si è concentrata sulle dinamiche di implementazione, ricostruendo le “teorie del cambiamento” emergenti attraverso il racconto delle esperienze dei partner e degli attori coinvolti. Sebbene nella fase iniziale sia stata condotta un'analisi approfondita della logica progettuale (tramite colloqui con la coordinatrice e un esame *desk* della documentazione) si è scelto di non ridurre la lettura delle pratiche a schemi teorici precostituiti, ma di adottare uno sguardo esplorativo, lasciando che fossero le situazioni emerse dal campo a orientare l'interpretazione.

Solo in una fase avanzata della ricerca, una volta conclusa l'attuazione e raggiunta la saturazione informativa, si è proceduto a confrontare le evidenze raccolte con gli esiti attesi e i quadri logici di riferimento.

Per affrontare in modo adeguato la natura dinamica dell'intervento, l'orientamento valutativo si è ispirato anche ai principi della *Developmental Evaluation* (DE), o «*Valutazione che promuove lo sviluppo*» (Patton, 2011). Più che adottare rigidamente tale approccio come cornice metodologica

esclusiva, si è scelto di integrarne alcune prospettive chiave, riconoscendone la capacità di accompagnare processi di innovazione in contesti incerti, mutevoli e non lineari.

Alla base di questa ispirazione vi è una visione pragmatica e adattiva della valutazione, che invita a cogliere e valorizzare i cambiamenti positivi anche quando si manifestano in forme non previste o pianificate, ponendo attenzione non solo agli esiti attesi, ma anche alle traiettorie emergenti. L'intreccio tra approccio realistico e orientamento evolutivo ha permesso di coniugare l'accompagnamento in tempo reale del progetto – attraverso una postura valutativa flessibile e dialogica ispirata alla *Developmental Evaluation* – con una ricostruzione retrospettiva dei processi attivata, a conclusione delle attività, tramite la lente della valutazione realista. È in questa direzione che si è collocato il processo valutativo: non come semplice verifica di ciò che è accaduto, ma come strumento riflessivo in grado di interrogare le trasformazioni attivate, orientate o facilitate dall'intervento. In quest'ottica, si è ritenuto essenziale mantenere un dialogo costante con gli attori coinvolti, ponendo domande mirate sui processi di sviluppo e sugli impatti generati, affinché la valutazione potesse configurarsi come un'occasione di apprendimento condiviso e costruzione collettiva di senso.

5. Sguardi incrociati sul cambiamento: tra trame strutturali e vissuti operativi

In un intervento complesso come Ri-Belli, comprendere i processi di cambiamento significa innanzitutto indagare le relazioni che ne costituiscono l'ossatura: legami tra attori istituzionali, tra operatori e beneficiari, tra progetto e territorio. È proprio nell'intreccio, spesso informale, talvolta sotterraneo – di queste connessioni che si attivano (o si interrompono) le traiettorie trasformative.

Per esplorare questa dimensione, la ricerca ha fatto ricorso a due strumenti metodologici distinti, capaci di restituire prospettive complementari sulla realtà osservata. Da un lato, la *Social Network Analysis* (SNA) è stata utilizzata come tecnica strutturale, utile per mappare le configurazioni delle reti attivate dal progetto, misurandone la densità, la centralità dei nodi e il grado di coesione. L'obiettivo era cogliere la morfologia delle relazioni e individuare gli attori strategici che hanno sostenuto, rafforzato o trasformato i legami durante l'implementazione.

Dall'altro lato, nel corso dell'attuazione, il disegno valutativo è stato arricchito da una nuova prospettiva: la *Street Level Evaluation* (SLE). Non prevista nella fase iniziale, la SLE è stata introdotta per rispondere in modo

più aderente alle condizioni emerse sul campo, in particolare alle difficoltà legate alla pandemia e alla necessità di comprendere l'esperienza concreta degli operatori. Attraverso focus group, interviste in profondità e momenti di osservazione, la SLE ha permesso di illuminare la quotidianità dell'azione progettuale, mettendo in luce strategie adattive, risorse e tensioni che hanno contrassegnato il rapporto tra progetto e contesto. Se la SNA restituisce uno sguardo dall'alto, analitico, misurabile, la SLE si muove a livello micro, esplorando la dimensione vissuta dell'implementazione. È proprio questa combinazione, tra lettura delle configurazioni e ascolto delle esperienze, ad aver arricchito la comprensione del cambiamento, permettendo di cogliere anche quelle dinamiche che sfuggono all'analisi reticolare. In tal senso, i due approcci non si sovrappongono né si completano in modo simmetrico: abilitano invece sguardi differenti e necessari su fenomeni complessi, che richiedono posture analitiche plurali per essere davvero compresi.

5.1. *La comunità come infrastruttura: leggere le reti attraverso la SNA*

La costruzione di una comunità educante è tra gli obiettivi centrali del progetto Ri-Belli. Comprendere il ruolo delle diverse parti sociali nei processi educativi si è rivelato, dunque, un nodo cruciale del percorso valutativo. In quest'ottica, la *Social Network Analysis* (SNA) è stata adottata come strumento per esplorare le relazioni attivate dal progetto. Alla luce dei principi teorici proposti da Wasserman e Faust (1994), l'analisi si è concentrata su tre dimensioni principali:

- a) gli attori e le loro azioni, considerati come nodi interdipendenti di un sistema più ampio;
- b) i legami relazionali, intesi come canali attraverso cui circolano risorse materiali e simboliche;
- c) la struttura della rete, letta come configurazione che può vincolare o abilitare l'azione individuale.

Per esplorare questi aspetti, nella fase finale dell'implementazione è stato somministrato un questionario CAMI (*Computer Assisted Mobile Interviewing*) a un referente per ciascun ente partner. Lo strumento ha raccolto dati su: le collaborazioni attivate all'interno del progetto, con riferimento alle specifiche azioni; le relazioni preesistenti al partenariato; la volontà di proseguire tali legami dopo la conclusione dell'intervento e l'emergere di nuove connessioni con soggetti esterni alla rete originaria.

Sulla base di queste informazioni, è stato possibile ricostruire la morfo-

logia della rete attraverso indicatori di coesione (densità, centralizzazione, connettività) e misure di centralità utili a individuare i nodi strategici.

Per arricchire questa lettura strutturale, sono state condotte visite nei luoghi di intervento e interviste a testimoni privilegiati: figure istituzionali e sociali come il Direttore della Caritas Diocesana di Ragusa, l'Assessore alle Politiche Sociali del Comune di Acate, referenti del Terzo Settore esterni al progetto e insegnanti di scuole partner e non partner.

Le interviste, condotte in modalità semi-strutturata, hanno privilegiato la narrazione e la soggettività degli interlocutori, permettendo di far emergere, attraverso il racconto, le configurazioni locali del cambiamento, i fattori di innesco o di resistenza, le traiettorie inattese.

Integrando le evidenze qualitative e quantitative, la ricerca ha permesso di individuare i soggetti centrali nello sviluppo dei contesti relazionali. Tra questi, l'Associazione capofila ha assunto un ruolo di snodo fondamentale: connettendo attori e territori spesso disgiunti, ha contribuito a costruire ponti tra realtà eterogenee e a rafforzare il tessuto relazionale della comunità educante.

5.2. La voce degli operatori: comprendere il progetto attraverso il loro sforzo quotidiano

L'avvio del progetto Ri-Belli ha coinciso con una fase particolarmente delicata, segnata dall'emergenza pandemica. Il Covid-19 ha inciso profondamente sul ritmo e sulla qualità dell'implementazione, rallentando e in alcuni casi impedendo la realizzazione di attività centrali, in particolare quelle finalizzate alla costruzione di legami e al rafforzamento delle relazioni comunitarie. In un contesto così instabile, diventava essenziale adottare uno sguardo ravvicinato, capace di cogliere il senso delle azioni nel loro farsi quotidiano.

Durante il primo anno di attuazione, per monitorare l'evoluzione del progetto in condizioni tanto incerte, sono stati attivati incontri a distanza con la referente dell'associazione capofila. Fin dalle prime conversazioni è emersa con forza la determinazione dei partner coinvolti – e in particolare degli operatori – nel tenere vivo il progetto, adattandolo alle nuove condizioni, spesso con creatività, flessibilità e ostinazione.

Alla luce di queste prime evidenze, si è scelto di modificare in corso d'opera il piano valutativo, spostando l'attenzione proprio sugli operatori e sulle pratiche con cui essi, quotidianamente, contribuivano a sostenere le traiettorie del cambiamento. È in questo contesto che è stata introdotta, come ulteriore prospettiva di ricerca, la *Street Level Evaluation* (Brodkin, 2008; Lipsky, 2010), per dare spazio e voce a chi agisce l'intervento nel concreto, là dove prende forma lo sforzo quotidiano degli operatori per tradurre le decisioni progettuali nella realtà viva dei contesti.

Adottare la SLE come strategia di ricerca ha permesso di cogliere in profondità le sfide affrontate dagli operatori, le strategie di adattamento elaborate in risposta agli imprevisti, ma anche i momenti in cui il progetto è riuscito a generare valore proprio partendo dalle difficoltà. In questa direzione, la combinazione della SLE con la *Developmental Evaluation* ha offerto una chiave di lettura ulteriore, utile non solo per comprendere ma anche per riconoscere, e restituire, ciò che ha funzionato, anche là dove le condizioni sembravano sfavorevoli.

Questa scelta metodologica ha rappresentato un passaggio cruciale, orientando la ricerca verso una comprensione più situata, attenta ai significati attribuiti da chi quotidianamente abita e trasforma il progetto. Il punto di vista degli operatori, in questo senso, non è stato solo oggetto di indagine, ma una vera e propria lente attraverso cui leggere l'evoluzione dell'intervento, le sue tensioni e i suoi successi inattesi.

A tal proposito, è stata privilegiata un'impostazione qualitativa, ritenuta più adatta a cogliere la complessità dei contesti, la pluralità dei vissuti e i significati attribuiti alle esperienze dai diversi attori coinvolti.

Le tecniche utilizzate – focus group, interviste in profondità e osservazione – hanno consentito di raccogliere informazioni capaci di restituire le dinamiche relazionali e i processi trasformativi in atto. Al termine del primo anno di attuazione sono stati realizzati tre focus group. Il primo ha coinvolto i referenti delle organizzazioni partner; i successivi due sono stati dedicati agli operatori impegnati nei diversi ambiti di intervento. Le dimensioni esplorate durante gli incontri hanno riguardato: le differenze riscontrate nei diversi contesti (non solo territoriali) in cui si sono svolte le azioni; le difficoltà incontrate e non ancora superate; le criticità superate e le condizioni che ne hanno permesso il superamento; i successi inattesi, ovvero quei risultati positivi non necessariamente coincidenti con gli esiti formali previsti dal progetto. Una particolare attenzione è stata riservata all'analisi delle relazioni di partenariato e ai rapporti tra operatori e beneficiari. L'eterogeneità dei profili professionali coinvolti (psicologi, pedagogisti, mediatori culturali, fotografi, assistenti sociali, counselor, operatori housing first, reporter, ecc.) ha arricchito il confronto, facendo emergere una pluralità di sguardi, esperienze e interpretazioni. Il clima di ascolto e l'uso di stimoli aperti hanno favorito la costruzione di uno spazio di riflessione condivisa, in cui gli attori hanno potuto narrare casi significativi, confrontarsi su sfide comuni e attribuire senso alle azioni svolte e al progetto nel suo complesso. Ne è scaturita una narrazione corale, capace di andare oltre la dimensione tecnico-operativa, restituendo anche le emozioni, le tensioni e le intuizioni che hanno accompagnato il percorso di implementazione. Un secondo ingresso sul campo si è svolto nel marzo 2023. In questa occasione sono state realizzate interviste

in profondità, sia con la referente dell'associazione capofila sia con alcune operatrici, per approfondire temi emersi nei focus group e verificarne l'evoluzione a distanza di alcuni mesi. In particolare, sono state ascoltate due figure impegnate nell'azione "Ri-Belli per Imparare", con l'obiettivo di ricostruire l'andamento dell'intervento scolastico nelle tre scuole coinvolte e le dinamiche relazionali che si sono generate al loro interno. Sono state inoltre raccolte le voci di operatrici attive nell'azione "Housing First", per esplorare l'interazione tra dimensione abitativa, accompagnamento educativo e attivazione delle risorse personali.

Dall'analisi complessiva è emersa una criticità significativa nei rapporti con le scuole, che, in più di un caso, si sono dimostrate poco permeabili o scarsamente integrate nella rete progettuale. Per questa ragione, la valutazione ha dedicato una riflessione specifica ai contesti scolastici, oggetto di una sezione *ad hoc* del volume.

In particolare, seguendo da vicino l'implementazione dell'azione "Ri-Belli per... Imparare", che ha visto la partecipazione attiva delle operatrici negli istituti, è stato possibile individuare diverse costellazioni di condizioni (tipo di dirigenza, atteggiamenti degli insegnanti, relazioni pregresse o costruite ex novo) che hanno influenzato in maniera decisiva l'efficacia dell'intervento.

La comparazione tra le tre scuole coinvolte ha mostrato chiaramente come, al variare di tali condizioni, mutino anche le possibilità di successo dell'azione progettuale. Tuttavia, l'analisi ha messo in evidenza che non esistono contesti pienamente positivi o negativi: anche laddove il quadro iniziale appariva particolarmente critico, come nel caso della scuola di Santa Croce Camerina, sono emerse esperienze significative e risultati degni di attenzione. Questi vanno riconosciuti e valorizzati come segni di possibilità, indizi di trasformazione che meritano di essere visti, nominati e sostenuti.

6. Capire come funziona: un'analisi ispirata alla valutazione realista

Nell'esplorare ciò che è effettivamente accaduto durante l'attuazione del progetto Ri-Belli, è emersa con chiarezza l'utilità di adottare una chiave interpretativa capace di connettere quanto il progetto ha proposto con ciò che è stato concretamente vissuto nei diversi contesti.

In questa direzione, il quadro concettuale offerto dalla valutazione realista ha rappresentato un riferimento prezioso: non tanto come modello rigido da applicare, quanto come lente capace di restituire la complessità delle situazioni incontrate. La scelta di adottare questo approccio è stata inizialmente motivata dalla constatazione, emersa nella lettura preliminare del progetto, di una forte differenziazione tra le due aree territoriali oggetto di intervento: da un

lato la città di Ragusa, dall'altro i comuni più piccoli dell'area ipparina, accomunati da condizioni di maggiore marginalità sociale. Tuttavia, man mano che l'osservazione sul campo si è approfondita, questa distinzione si è rivelata meno netta del previsto. Non solo i territori si sono mostrati internamente articolati, ma sono emerse ulteriori variabili significative nel definire le condizioni di implementazione: la storia delle relazioni tra enti, la morfologia urbana, la presenza (o assenza) di reti educative, i modelli organizzativi scolastici, le culture familiari, i margini di autonomia degli operatori nei diversi ambiti.

Più che come uno strumento per testare ipotesi precostituite, l'approccio realista è stato utilizzato in modo esplorativo per interrogarsi su come il progetto abbia preso forma nei contesti concreti, in che modo sia stato recepito dagli attori coinvolti, e quali processi (previsti o inattesi) si siano attivati nell'interazione con i territori. In questa prospettiva, il progetto non è stato analizzato come una "variabile indipendente" applicata a un contesto neutro, ma come un sistema di risorse, visioni e pratiche che si è radicato (o meno) all'interno di ambienti sociali già strutturati, attraversati da norme, aspettative, storie relazionali.

L'assunto di fondo, ispirato al pensiero di Pawson e Tilley (1997), è che ogni intervento sociale vada interpretato come un sistema complesso in cui il cambiamento prende forma nell'interazione dinamica tra attori, contesto e risorse mobilitate. Come osservano gli stessi autori, «se un'azione conduce a un'altra, è soltanto in virtù del posto riconosciuto che esse occupano nel tutto» (Pawson, Tilley, 2007, p. 372). I meccanismi causali non sono entità fisse che producono effetti in modo deterministico, ma dinamiche relazionali e situate, attivate o inibite dalle condizioni concrete in cui si realizza l'intervento. Si tratta quindi di una concezione generativa della causalità, che non si limita a correlare variabili, ma cerca di comprendere come e perché determinati esiti emergano da specifiche configurazioni sociali. Un meccanismo, in questa accezione, non è una causa lineare, bensì «un resoconto della costituzione, del comportamento e delle interrelazioni di quei processi che sono responsabili dell'esito» (Pawson, Tilley, 2007, p. 374). In molti casi, meccanismo ed esito risultano talmente intrecciati da rendere difficile distinguerli: ciò che "funziona" in un progetto non è separabile dal modo in cui prende forma, nel tempo, all'interno di un sistema sociale vivo e in continuo adattamento.

6.1. Contesti e situazioni di implementazione

Ricorrere al concetto di meccanismo nell'analisi valutativa consente di superare la domanda, spesso riduttiva, sull'efficacia di un intervento (se abbia o meno raggiunto i risultati attesi), per interrogarsi su ciò che lo rende ef-

ficace: in base a che cosa, per chi e in quali condizioni produce esiti positivi (o meno). Comprendere il funzionamento di un intervento significa, dunque, esplorare le caratteristiche delle situazioni di implementazione che influenzano l'attivazione (o l'inibizione) dei meccanismi sottostanti.

In questo passaggio, il concetto di contesto assume un ruolo cruciale. Nell'approccio della *Realist Evaluation*, esso non è inteso come sfondo neutro o passivo, bensì come componente attiva e dinamica che partecipa direttamente al funzionamento dell'intervento. Il contesto non si limita a definire il "dove" di un progetto, ma include l'insieme di regole, valori, pratiche e reti relazionali che operano in uno specifico tempo e spazio, contribuendo (talvolta in modo decisivo) all'attivazione dei meccanismi generativi (Pawson, Tilley, 1997, p. 70).

Sayer amplia questa prospettiva, definendo il contesto come «le risorse materiali e le strutture sociali, incluse convenzioni, regole e sistemi di significato» (Sayer, 2010, p. 75), capaci di influenzare il modo in cui gli attori interpretano e reagiscono alle risorse offerte da un programma. I contesti, quindi, non si esauriscono nelle condizioni materiali o ambientali, ma assumono forme molteplici (psicologiche, organizzative, istituzionali, culturali) e operano su livelli tra loro interconnessi. Questi piani non sono separabili: dialogano costantemente e modulano, in maniera diretta, l'efficacia di ogni intervento sociale.

Come già accennato nella sezione precedente, una delle ragioni che ha orientato l'adozione dell'approccio realista è stata la distinzione iniziale tra le due macro-aree territoriali (urbana e rurale) previste dal progetto. Tuttavia, nel corso dell'indagine sul campo, questa dicotomia si è rivelata meno significativa del previsto. Le differenze più rilevanti non sono emerse tanto sul piano geografico, quanto nei modi in cui il progetto è stato accolto, rielaborato e trasformato nei diversi ambienti educativi.

In ciascun territorio, Ri-Belli ha operato su tre spazi educativi fondamentali: quello domestico e familiare, quello scolastico formale e quello comunitario informale. Le azioni progettuali (concepite come risorse, spazi, dispositivi relazionali e visioni educative) sono state recepite, interpretate, talvolta rilanciate o respinte, secondo logiche profondamente situate che hanno dato luogo a configurazioni di implementazione eterogenee.

In questo scenario, i contesti rilevanti per la valutazione non coincidono con le aree territoriali in senso stretto, ma si configurano come ambienti sociali dinamici, attraversati da relazioni, assetti organizzativi e cornici di significato, che hanno inciso in modo diretto sull'attivazione dei meccanismi progettuali. L'attenzione si è quindi spostata dall'analisi dei territori intesi come spazi fisici all'esplorazione delle configurazioni situate emerse dall'interazione tra il progetto e le strutture sociali che lo hanno accolto (o contrastato).

A partire da questa prospettiva, sono state ricostruite tre tipologie interpretative per ciascuno degli ambienti educativi. Nel contesto familiare, sono emersi tre modelli genitoriali distinti: genitori ponte, genitori sopraffatti e genitori ancorati. Queste categorie riflettono differenti combinazioni di capitale familiare, stili educativi e orientamenti interculturali (Bourdieu, 1986; Baumrind, 1967; Berry, 1997; Banks, 2004).

Nel contesto scolastico, sono stati identificati tre assetti organizzativo-relazionali: proattivo e ben radicato; resistente ma connesso; resistente e debolmente integrato. Ciascuno di essi ha influenzato il grado di legittimazione del progetto, la qualità delle interazioni tra operatori e corpo docente e la risposta complessiva dell'istituzione scolastica.

Nel tessuto comunitario informale, infine, sono state individuate tre configurazioni territoriali: isolamento estremo, marginalità urbana, integrazione limitata. Ognuna esprime un diverso livello di accesso alle risorse, coesione sociale, presenza di reti di supporto e apertura nei confronti dell'intervento educativo.

Queste tipologie non sono da intendersi come griglie descrittive rigide, ma come strumenti analitici capaci di illuminare le condizioni in cui (e per chi) un intervento sociale può attivare trasformazioni significative.

Il paragrafo successivo approfondirà come queste tipologie sono state analizzate attraverso la lente della configurazione contesto-meccanismo-esito, restituendo una lettura multilivello dei processi trasformativi attivati nei diversi ambienti educativi.

6.2. L'utilizzo dello schema CME nello studio del progetto Ri-Belli

Così come avviene nella maggior parte dei paradigmi esplicativi, anche per l'indagine realista l'obiettivo è quello di giungere a una spiegazione di esiti, regolarità, tassi, correlazioni o modelli sociali (Hempel, 1965; Statera, 1994; Fasanella, 1993). Ciò che distingue la ricerca realista è il fatto che *Explanans* ed *Explanandum* devono essere messi in relazione in osservanza di una formula ben precisa: *Esito (Outcome) = Meccanismo + Contesto*⁴. È alla luce di questa formula che bisogna leggere la teoria del cambiamento della valutazione realista (Pawson, 2006, p. 22).

4. Pawson e Tilley riassumono in questi termini la logica della valutazione realista: «Compito fondamentale dell'indagine sociale è spiegare esiti (E) interessanti, sconcertanti o socialmente significativi. La spiegazione consiste nel postulare l'esistenza di meccanismi soggiacenti (M) in grado di generare le regolarità studiate, e perciò è costituita da proposizioni relative al modo in cui l'interazione di struttura e azione ha originato l'esito. Nel contesto dell'indagine realistica, si esaminano inoltre gli aspetti per cui l'operare di questi meccanismi è contingente e condizionale, e perciò avviato o meno a seconda della particolare natura dei contesti (C) geografici, storici o istituzionali» (Pawson, Tilley, 2007, p. 378).

Per comprendere la complessità del progetto Ri-Belli e i molteplici fattori che ne hanno influenzato l'attuazione, lo schema CME (Contesto-Meccanismo-Esito) è stato rielaborato come lente di osservazione multilivello. Non applicato in modo prescrittivo, ma reinterpretato come strumento esplorativo e riflessivo, esso ha permesso di sostenere una lettura situata del cambiamento. Fin dalle prime fasi della valutazione, si è rivelato utile non tanto per misurare l'efficacia delle strategie di intervento, quanto per comprendere come esse abbiano preso forma concretamente nei diversi ambienti educativi attraversati dal progetto, cogliendo le logiche con cui risorse, relazioni e significati si sono articolati nei contesti reali.

Il primo livello di applicazione ha riguardato le situazioni concrete di implementazione, ovvero l'incontro tra le azioni progettuali e i tre spazi educativi fondamentali già descritti: quello domestico e familiare, quello comunitario informale e quello scolastico formale. In questi ambienti educativi, lo schema CME ha agito come chiave interpretativa per osservare ciò che accadeva nel vivo dell'intervento: quando e come esso riusciva ad attivare un cambiamento, oppure quando incontrava resistenze, ostacoli, chiusure.

Il concetto di contesto è stato articolato lungo due direttrici principali. Da un lato, il “*Dove*”: l'insieme delle condizioni materiali, relazionali e culturali entro cui si è collocata l'azione, intese non solo come strutture preesistenti (abitudini familiari, norme di genere, condizioni abitative, reti sociali, significati sedimentati), ma anche come situazioni concrete di implementazione (i luoghi effettivi in cui si è operato, le pratiche quotidiane e le visioni educative mobilitate dagli operatori).

Dall'altro lato, “*Chi*”: ovvero gli attori coinvolti (minori, genitori, operatori, insegnanti) ciascuno portatore di risorse, storie, aspettative e rappresentazioni che hanno influenzato in modo attivo l'esperienza progettuale.

Il meccanismo generativo è stato interrogato non soltanto rispetto alla sua attivazione, ma anche al modo in cui tale attivazione avveniva (*Come* e *Perché*). In questa prospettiva, il meccanismo non è un effetto automatico né una motivazione preesistente, ma il risultato situato dell'incontro tra le risorse offerte dal progetto e le interpretazioni, le reazioni emotive, le strategie relazionali dei soggetti coinvolti. Si tratta di un processo dinamico, sostenuto tanto da leve interiori (come la motivazione, la fiducia, il riconoscimento), quanto da fattori esterni (le modalità comunicative, il linguaggio adottato, la postura degli operatori).

L'esito (*Cosa è accaduto*) è stato osservato nella sua dimensione concreta e situata: non come risultato generalizzabile o standardizzabile, ma come trasformazione visibile nei comportamenti, nelle relazioni, nelle disposizioni soggettive. L'attenzione si è concentrata su ciò che è realmente accaduto:

nuove disponibilità, aperture inattese, rotture di pattern ricorrenti, o al contrario segnali di chiusura, distacco, disconnessione.

Nella parte finale dell'analisi, l'uso dello schema CME si è esteso oltre le singole situazioni, per ricostruire alcune configurazioni ricorrenti emerse nel corso dell'implementazione. In questo secondo livello, il contesto è stato inteso come una configurazione sociale, educativa e istituzionale più ampia (culture familiari, assetti scolastici, reti di supporto, condizioni di marginalità) che ha orientato in modo strutturale l'efficacia dell'intervento. Il tipo di implementazione (programmata, adattata, co-costruita) è stato messo in relazione con il suo potenziale trasformativo.

Il meccanismo, in questa chiave, è stato letto come risposta sistemica alle sollecitazioni proposte dal progetto. L'esito, invece, è stato analizzato come modificazione (o meno) delle traiettorie familiari, scolastiche e comunitarie.

La domanda “*Per chi*” ha permesso di indagare la distribuzione degli esiti nei diversi gruppi di destinatari, distinguendo tra coloro che hanno effettivamente attraversato un processo di cambiamento e coloro per i quali l'intervento non ha generato effetti significativi. In questo modo, si è resa possibile una lettura più sfumata e situata dell'impatto progettuale, capace di cogliere non solo se e quanto il progetto abbia funzionato, ma anche per chi, dove e in quali condizioni.

Attraverso questa lettura multilivello, sono emerse tre principali configurazioni di implementazione: *convergenza*, quando vi è stato un allineamento spontaneo tra l'offerta progettuale e i bisogni percepiti dai destinatari; *mediazione*, quando il progetto ha richiesto un'opera di adattamento e accompagnamento per essere compreso e accolto; *mancata connessione*, quando l'intervento non è riuscito a generare una relazione trasformativa, per via di condizioni troppo fragili o resistenze profonde.

Questa articolazione ha permesso di sviluppare una valutazione generativa, capace di andare oltre l'esito prestazionale e di interrogarsi sul valore trasformativo situato dell'intervento.

In definitiva, il progetto Ri-Belli non è stato analizzato come una sequenza lineare di attività, ma come un sistema relazionale, contestuale e situato, capace di generare valore nel modo in cui ha interagito con ambienti sociali già strutturati. L'efficacia non è dipesa dal solo disegno progettuale, ma dalla qualità delle relazioni costruite, dalla sensibilità contestuale degli operatori, dalla capacità di adattamento, ascolto e negoziazione.

In questo senso la postura valutativa adottata, riflessiva, aperta all'inatteso, attenta alle zone grigie, si è rivelata capace di valorizzare anche i piccoli scarti trasformativi che, nei territori della fragilità educativa, segnano l'apertura di nuove possibilità.

Ringraziamenti non di rito ma assolutamente sinceri alle persone senza le quali questo volume non avrebbe visto la luce: Nicoletta Stame, Francesco Mazzeo Rinaldi, Luca Meldolesi, Valentina Distefano, Domenico Leggio; nonché l'A Colorni Hirschman International Institute, il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università di Catania, la Caritas Diocesana di Ragusa e tutto lo staff del progetto Ri-Belli.

Infine, questo libro è per mio padre.

Parte I

Il progetto Ri-Belli: l'idea progettuale e i risultati di implementazione

1. Visione, contesto e logica d'intervento

Nella ricostruzione della teoria che ha guidato la formulazione del progetto Ri-Belli, si è fatto riferimento sia all'analisi documentale della proposta progettuale sia ai contributi emersi dal dialogo con gli operatori, in particolare durante i focus group, le interviste e i colloqui iniziali con la coordinatrice del progetto.

Da questo processo di co-costruzione sono emersi due principi fondamentali, che hanno rappresentato la base concettuale dell'intervento e ne hanno guidato le azioni: *“Riscrivere la bellezza”* e *“Ribellarsi costruttivamente”*.

Il primo principio si fonda su una concezione della bellezza che va oltre la dimensione estetica degli spazi fisici e si estende alla sfera interiore, intesa come capacità di sviluppare nuove competenze personali e relazionali. Nei contesti di marginalità sociale e povertà educativa, i minori vivono spesso in ambienti degradati, non solo sul piano materiale, ma anche in termini di opportunità di crescita e valorizzazione del proprio potenziale.

L'ipotesi alla base del progetto è che la possibilità di “riscrivere” la bellezza, sia negli spazi fisici sia nella propria identità (Pironi, 2017), possa incidere sulla capacità di immaginare nuove traiettorie di sviluppo personale e sociale¹ (Bronfenbrenner, 1979; Lewin, 1951).

Per questo, l'intervento è stato concepito con un duplice focus: da un lato, migliorare la qualità degli ambienti di vita (casa, scuola, comunità) per renderli più accoglienti e generativi di appartenenza e benessere; dall'altro, potenziare le life skills, intese come competenze trasversali che consentono ai minori di affrontare in modo più consapevole e autonomo il proprio percorso di crescita (Mezirow, 1991).

1. Questo approccio è in linea con la letteratura sulle *life skills* come strumenti per rafforzare il senso di autoefficacia e di autodeterminazione nei minori, aspetti fondamentali per affrontare situazioni di vulnerabilità (World Health Organization [WHO], 1997).

In questa prospettiva, la bellezza non è solo una qualità dell'ambiente, ma soprattutto una capacità di trasformare lo sguardo sulla propria realtà, superando la percezione di immobilità e chiusura che spesso accompagna le situazioni di vulnerabilità. La rielaborazione del concetto di bellezza, tuttavia, non è sufficiente senza un passaggio attivo verso il cambiamento. Ed è qui che si inserisce il secondo principio: "Ribellarsi costruttivamente". Il progetto parte dal presupposto che i minori, una volta acquisita una maggiore consapevolezza delle proprie capacità, possano attivarsi per trasformare il proprio contesto di vita, non attraverso forme distruttive di opposizione, ma mediante processi di emancipazione e autodeterminazione.

La ribellione costruttiva viene dunque concepita come un movimento trasformativo che nasce dalla presa di coscienza della propria condizione e delle possibilità di cambiamento, traducendosi in azioni concrete di partecipazione attiva al proprio percorso educativo e sociale (Camus, 1951). Questa visione si ispira alle teorie dell'*empowerment* (Zimmerman, 2000) e dell'*agency* (Sen, 1999), che evidenziano come lo sviluppo individuale sia determinato non solo dalle opportunità offerte dall'ambiente, ma anche dalla capacità del soggetto di agire consapevolmente su di esso.

In questa ottica, il cambiamento non si limita all'individuo, ma coinvolge anche il sistema educativo e sociale in cui il minore è inserito, attraverso un processo di costruzione collettiva della comunità educante.

I due principi si inseriscono così all'interno di una visione sistemica della comunità, intesa non solo come insieme di attori che operano per i minori, ma come un contesto che cresce con loro e che può essere a sua volta trasformato dai processi educativi e relazionali attivati dal progetto.

L'idea di cambiamento alla base di Ri-Belli si fonda dunque sul rafforzamento di una rete di relazioni e opportunità, capace di colmare i divari educativi e sociali, offrendo a minori e famiglie strumenti concreti per superare le condizioni di marginalità e costruire percorsi di crescita più inclusivi e sostenibili.

1. Il contesto oggetto di intervento

Nella fase iniziale del processo valutativo, si è proceduto con una ricognizione approfondita delle caratteristiche del contesto territoriale, attraverso osservazioni dirette sul campo e interviste agli attori locali. Queste attività hanno permesso di cogliere più da vicino le dinamiche territoriali, sociali e istituzionali che condizionano le vite dei minori e delle loro famiglie nelle aree coinvolte dal progetto.

L'analisi documentale preliminare individuava due principali zone d'intervento: l'area rurale della fascia trasformata e il centro storico urbano di

Ragusa. Tuttavia, l'attività di ricerca sul campo ha consentito una classificazione più articolata dei contesti territoriali, distinguendo i piccoli centri urbani – come Santa Croce Camerina – sia dal contesto urbano di Ragusa, sia da quello rurale di Marina di Acate. Ne è emerso un quadro territoriale complesso, articolato in tre principali configurazioni:

- a) *Fascia trasformata rurale*: è un'area caratterizzata da un estremo isolamento, precarietà abitativa e sfruttamento lavorativo. In quest'area, le famiglie migranti vivono in condizioni estremamente difficili, al limite della sopravvivenza.
- b) *Piccoli centri urbani*: si tratta di piccoli centri abitati privi di molti servizi essenziali, ma con condizioni sociali e abitative più stabili rispetto alla fascia trasformata, che permettono ai minori di vivere una quotidianità parzialmente più regolare. L'intervento si concentra in particolare sul territorio di Santa Croce Camerina, anche se intercetta minori provenienti da altri centri urbani come Vittoria, Acate e Scoglitti.
- c) *Il centro storico della città di Ragusa*: una città dotata di una rete di servizi più strutturata, ma in cui il centro storico soffre di degrado e isolamento sociale, contribuendo alla marginalizzazione delle famiglie residenti.

L'analisi dei contesti territoriali consente di avere una panoramica delle esigenze e delle criticità che caratterizzano ciascuna area, fornendo una base utile per valutare come il progetto *Ri-Belli* abbia influito sui percorsi di crescita dei minori coinvolti e in che misura le condizioni locali abbiano facilitato o ostacolato l'implementazione delle attività progettuali.

1.1. *L'area rurale della fascia trasformata: una situazione di isolamento estremo*

La fascia trasformata² della provincia di Ragusa presenta una situazione di marginalità e isolamento particolarmente complessa. La zona compresa tra Marina di Acate e Scoglitti in cui è intervenuto il progetto, è sostanzial-

2. La fascia trasformata è un'area piuttosto grande del Sud est della Sicilia che comprende le ex-province di Siracusa (Pachino e Porto Palo di Capo Passero), Ragusa (Acate, Ispica, Pozzallo, Ragusa, Vittoria, Scicli e Santa Croce Camerina), Caltanissetta (comprensorio del comune di Gela) e Agrigento (Licata e Palma di Montechiaro), cui è possibile aggiungere una parte del territorio della ex-provincia di Catania (areale dell'Uva di Mazzarrone) e una parte ulteriore dell'agrigentino (areale dell'Uva di Canicattì) per prossimità territoriale con l'area delle orticole in serra (Petino *et al.*, 2022). In questo contributo si farà riferimento soltanto all'area del Ragusano e in particolare ai comuni di Acate, Vittoria e Santa Croce Camerina, che sono stati oggetto di intervento del progetto Ri-Belli.

mente disabitata, con un afflusso di villeggianti solo nei mesi estivi (Save the Children, 2023). La popolazione locale è costituita da lavoratori agricoli, principalmente migranti, che lavorano in condizioni di grave sfruttamento. Negli ultimi decenni, questa vasta area ha subito un significativo processo di conversione delle colture tradizionali in attività agricole di coltura protetta (serricoltura). Questa produzione intensiva, continua durante tutto l'anno, richiede una manodopera costante, distinguendosi da altri contesti agricoli dove il lavoro è prevalentemente stagionale. Tale esigenza ha portato molti lavoratori stranieri a stabilirsi permanentemente nella zona (Save the Children, 2023). La fascia trasformata, e in particolare la frazione di Marina di Acate³, è risultata sin dalle prime indagini sul campo una delle aree più problematiche in cui il progetto è intervenuto. Una delle operatrici del progetto, che al tempo dell'intervista era attiva nel territorio da tre anni, riprendendo un discorso condiviso da tutti gli operatori coinvolti nella zona, ha affermato in merito alla situazione di Marina di Acate:

Marina di Acate è un *unicum*: un disastro sotto vari punti di vista. È una zona molto vasta [...] con moltissimi problemi e senza servizi. Non esiste un ospedale vicino, non esiste una farmacia, non c'è una posta. La scuola primaria è distante e le scuole superiori sono in altre città. Non c'è un asilo nido. Non ci sono trasporti. Tutti i ragazzi che noi seguiamo vivono isolati: a 2 o 3 km dalla casa più vicina. Cioè non dal centro urbano, ma dalle altre abitazioni. Vivono all'interno delle serre. C'è la serra e accanto c'è una casupola, un'ex stalla [...] che è diventata una casa, coperta per una parte con della plastica e materiale di scarto. I ragazzi vivono in queste case e non hanno la possibilità di raggiungere nulla (Animatrice del laboratorio fotografico, focus group 2 di giugno 2023).

I problemi di quest'area, segnata da precarietà abitativa, disagio economico, povertà educativa e relazionale sono legati all'isolamento e all'invisibilità delle persone che vi risiedono.

Le osservazioni sul campo hanno evidenziato come Marina di Acate sia un'area particolarmente deprivata e difficile da raggiungere, non solo per la sua posizione, ma anche per le dinamiche che la caratterizzano. Si tratta di

3. Il comune di Acate è situato nella parte più occidentale della provincia di Ragusa, dista 34 chilometri dalla città di Ragusa. Al 1° gennaio 2018, contava una popolazione di 11.325 abitanti, di cui 3.550 erano di origine straniera (31,3%). Il comune di Acate è situato nella parte più occidentale della provincia di Ragusa, dista 34 chilometri dalla città di Ragusa. Al 1° gennaio 2018, contava una popolazione di 11.325 abitanti, di cui 3.550 erano di origine straniera (31,3%). Le testimonianze degli operatori locali intervistati nel corso del lavoro sul campo sottolineano la difficoltà di determinare la composizione della popolazione a Marina di Acate. I tunisini tendono a stabilizzarsi, mentre i rumeni e gli albanesi sono più mobili e spesso irregolari, creando fluttuazioni stagionali nel numero di abitanti. Un operatore ha stimato circa 5000 persone, ma il numero è variabile e difficile da precisare a causa degli spostamenti stagionali e della prevalenza di individui irregolari.

un'area costiera dove si estendono chilometri di serre, spesso costruite sulla sabbia o su discariche di rifiuti. Non è raro, all'imbrunire, assistere alla formazione di roghi di plastica e immondizia, che danno vita al cosiddetto fenomeno delle "fumarole" (Save the Children, 2023).

La vastità del territorio e le difficoltà nel districarsi tra le strade di campagna disastrose che costeggiano le aziende agricole aumentano ulteriormente l'isolamento dell'area. È sufficiente percorrere pochi chilometri lungo la costa per rendersi conto della precarietà delle condizioni abitative in cui vivono le persone che lavorano nelle serre.

In quest'area numerosi minori con le proprie famiglie vivono in una condizione di estrema precarietà, in abitazioni fatiscenti, che sono poco più che baraccopoli temporanee, spesso prive di acqua e corrente elettrica. Generalmente i costi di affitto di queste abitazioni, come garage, stalle o altre strutture precarie ricoperte di scarti di plastica e lamiera, vengono detratti dalle paghe giornaliere dei lavoratori, aggravando ulteriormente la loro condizione sociale ed economica. (Petino *et al.*, 2022).

Come spesso è emerso dalle interviste, le famiglie che riescono a vivere nei paesi vicini di Vittoria o Acate rappresentano un'eccezione fortunata: sono quelle che "hanno fatto il salto di qualità". Per la maggior parte delle famiglie di braccianti vivere lontano dai campi è un lusso insostenibile, soprattutto per chi non può permettersi un mezzo di trasporto.

I servizi essenziali sono totalmente assenti: non ci sono ospedali, farmacie, uffici postali, né asili nido o scuole nelle vicinanze. Chi vive tra le serre deve recarsi ad Acate per qualsiasi necessità, percorrendo 12 km a piedi o in bicicletta. Anche curarsi e accedere ai servizi essenziali diventa un privilegio riservato a pochi.

La totale assenza di trasporto pubblico a Marina di Acate confina i suoi abitanti in una condizione di isolamento invisibile e profondamente radicato. Senza un sistema di trasporto pubblico e in assenza di mezzi privati, gli spostamenti quotidiani diventano una sfida insormontabile, incidendo drasticamente sulla qualità della vita di queste persone. Compiere attività ordinarie come recarsi a fare la spesa, andare in ospedale o semplicemente spostarsi per necessità quotidiane diventa estremamente complesso.

Questa situazione ha dato origine al fenomeno del "caporalato dei trasporti", per cui i residenti sono costretti a pagare altre persone (generalmente si tratta di stranieri che risiedono nella zona da più tempo) per essere accompagnati nei loro spostamenti. Tale dipendenza aumenta i costi della vita quotidiana ed espone la comunità a ulteriori forme di sfruttamento (Petino *et al.*, 2022; Save The Children, 2023).

Queste condizioni colpiscono soprattutto le donne, che sono particolarmente vulnerabili a varie forme di sfruttamento, inclusi abusi sessuali (con il conse-

guente insorgere di gravidanze precoci), a causa della loro posizione socioeconomica più debole e della maggiore responsabilità nella cura dei figli⁴.

1.2. I contesti urbani: marginalità urbana e integrazione limitata

I centri urbani⁵ coinvolti nel progetto presentano dinamiche sociali e abitative differenti rispetto a quelle riscontrate nell'area agricola della fascia trasformata, che è segnata da un estremo isolamento e da gravi carenze infrastrutturali. In queste aree il progetto ha coinvolto famiglie residenti nei centri abitati, le cui condizioni di vita, seppure precarie, sono influenzate da contesti abitativi, sociali e relazionali distinti rispetto a quelli delle zone rurali. Sebbene queste aree mostrino differenze intrinseche, tutte quante affrontano complesse problematiche, spesso legate alla precarietà delle famiglie residenti, con una alta percentuale di stranieri.

Le problematiche variano in funzione della specifica collocazione territoriale e della differente presenza di servizi. Nei piccoli centri urbani come Vittoria, Acate, Scoglitti e Santa Croce Camerina – che tra questi è il centro in cui insiste maggiormente il progetto – si riscontra una diversa configurazione di problematiche e opportunità, rispetto a quella del centro che si riscontra nel centro storico della città di Ragusa.

Santa Croce Camerina è un piccolo centro rurale, isolato da altri centri abitati, situato a Sud-Ovest di Ragusa, da cui dista circa 20 chilometri. Nonostante anche questa zona sia caratterizzata dall'assenza di servizi e spazi di aggregazione per i minori e le loro famiglie, si riscontra una differenza significativa con la situazione dei minori a Marina di Acate. In quest'area i ragazzi intercettati dal progetto, pur vivendo in condizioni economiche difficili, si trovano in un contesto, che seppure in maniera limitata, permette loro di godere di una vita relativamente più normale e consona alla loro età. Come ha affermato l'animatrice del laboratorio fotografico nel corso di un focus group:

C'è una differenza fortissima tra i ragazzi di Marina di Acate e Santa Croce Camerina. Quest'anno a Santa Croce abbiamo sempre figli di braccianti. C'è anche una ragazzina italiana il cui padre lavora nei magazzini di confezionamento (quindi, più o meno, la stessa situa-

4. Come spiegato da un'operatrice di un'ONG non direttamente coinvolta nel progetto, durante una visita nell'area delle serre, le madri che necessitano di fare la spesa o di accompagnare i figli in paese per visite pediatriche, vedono spesso come unica soluzione lo scambio di passaggi in cambio di favori sessuali.

5. Tra i centri urbani coinvolti dal progetto ci sono anche quelli Acate, Vittoria e Scoglitti, in questo lavoro si è scelto di concentrare l'attenzione su Santa Croce Camerina e su Ragusa, poiché sono quelli direttamente coinvolti nella maggior parte delle attività.

zione) ma vivono all'interno del contesto urbano. Questa cosa rappresenta il discrimine, c'è un abisso (Animatrice del laboratorio fotografico, focus group 2 di giugno 2024).

Ancora diversa è la situazione a Ragusa, una città più grande e dotata di una rete di servizi più strutturata e integrata. Qui il progetto è intervenuto nel centro storico, una zona urbana dove la povertà educativa è aggravata da un isolamento sociale particolarmente insidioso.

Il progressivo processo di spopolamento del centro storico di Ragusa, iniziato con l'approvazione del piano regolatore del 1974 e culminato con le politiche urbanistiche più recenti, ha favorito l'espansione delle periferie, svuotando questa parte della città e trasformandola in un quartiere ghetto (Franchini *et al.*).

In quest'area si è quindi venuta a creare una sorta di "esternità interna", dove processi di *gentrification*, combinati a carenze del sistema welfaristico e all'emergere di segmenti di nuove povertà (soprattutto a causa dei processi migratori), hanno dato vita a spazialità caratterizzate da una sorta di *apartheid* economico e sociale (Petrillo, 2013). Nella totale assenza nell'area di centri di aggregazione per minori, la scuola emerge come unica istituzione aggregativa nonostante la sua percezione negativa tra la popolazione locale, associata a un'etichetta di "scuola dei poveri".

2. Diverse sfumature della povertà educativa

Le condizioni dei minori intercettati dal progetto sono strettamente collegate all'area di residenza e alla diversa possibilità di accesso a servizi a loro dedicati. Così, nei contesti urbani si evidenzia una situazione diversa rispetto a quella dei minori che vivono, insieme alle loro famiglie nella fascia trasformata.

L'invisibilità e l'isolamento che caratterizzano le aree rurali, infatti, per bambini e adolescenti – cui il progetto si rivolge – si manifestano nei fenomeni della dispersione e dell'abbandono scolastico, o per meglio dire della "non frequenza".

I problemi principali qui sono l'isolamento e l'invisibilità. È molto facile nascondersi in questo territorio, tanto che ci sono ragazzi che non frequentano la scuola. Gli extracomunitari generalmente non vanno a scuola se hanno problemi di irregolarità. I comunitari, come i rumeni, invece, non vanno a scuola perché nessuno sa che sono qui (Animatrice del laboratorio fotografico, focus group 2 di giugno 2022).

Questi fenomeni costituiscono solo la superficie di una problematica molto più complessa, spesso caratterizzata da una sistematica negazione dei di-

ritti dell'infanzia. La fascia più svantaggiata è quella dei bambini da 0 a 6 anni, poiché nella zona non esistono né un asilo nido, né una scuola materna.

Le madri che non lavorano si occupano dei bambini, ma quando entrambi i genitori sono occupati, spetta ai fratelli e alle sorelle maggiori prendersi cura dei più piccoli, il che porta spesso all'abbandono scolastico a partire dai 12-13 anni. In assenza di fratelli maggiori, i più piccoli accompagnano i genitori al lavoro.

Tutti gli operatori intervistati che hanno prestato servizio nell'area hanno segnalato come il lavoro minorile a Marina di Acate rappresenti una realtà endemica e socialmente accettata. L'animatrice del laboratorio fotografico, per esempio, ha spiegato che «i ragazzi che hanno partecipato al laboratorio fotografico lavorano tutti nel pomeriggio nelle serre e hanno dai 10 anni in su. In quest'area il lavoro minorile non è un'eccezione, è la regola» (Animatrice del laboratorio fotografico, focus group 2 di giugno 2023).

Per i bambini un po' più grandi andare ad aiutare i genitori che lavorano nelle serre è la prassi, come emerge dalle parole dell'operatrice intervistata:

Il sabato e la domenica, i bambini si dedicano alla raccolta dei pomodori. L'anno scorso, ingenuamente, ho chiesto loro dopo le vacanze di Pasqua se avessero avuto modo di riposarsi. A. mi ha risposto: "Qua non ci si riposa mai". Loro sperano di poter andare a scuola e desiderano frequentarla. La sua risposta mi ha fatto sentire come se fossi la persona più ingenua del mondo (Animatrice del laboratorio fotografico, focus group 2 di giugno 2023).

A questi fenomeni si aggiungono anche le difficoltà di trasporto, che hanno ripercussioni significative nel percorso educativo e formativo dei minori.

Per i minori che nascono e crescono nelle aree rurali della fascia trasformata, la percezione della civiltà è strettamente legata alla disponibilità di un mezzo di trasporto che permetta loro almeno di frequentare la scuola (Save the Children, 2023).

Al momento delle nostre visite sul campo questo servizio era presente soltanto per gli alunni delle scuole elementari e delle medie. Gli unici scuolabus disponibili nel territorio, però, riportano i bambini a casa alle due del pomeriggio, impedendo loro di partecipare ad attività extrascolastiche come sport o corsi artistici, privandoli di esperienze formative essenziali, come raccontato da un'operatrice nel corso di un focus group:

Esistono attività gratuite come il calcio a scuola. Tuttavia, poiché lo scuolabus riporta i bambini a casa alle 14:00 e non hanno altri modi per tornare a scuola, non possono partecipare [...] nonostante sia gratuito e offerto dalla scuola. Quest'anno, la scuola di Scoglitti ha organizzato anche corsi di ballo, ma loro non potevano partecipare. Se non li accompagniamo noi non possono raggiungere il posto (Animatrice del laboratorio fotografico, focus group 2 di giugno 2023).

Questo isolamento socioeducativo limita gravemente le opportunità di sviluppo personale e sociale dei minori, contribuendo a perpetuare un ciclo di povertà educativa e marginalizzazione difficile da estirpare.

Molti dei minori che vivono a Marina di Acate non hanno idea di cosa significhi vivere al di fuori delle serre. L'unico modello di relazione sociale che conoscono è quello familiare, legato alla loro cultura di origine. Molti ragazzi, principalmente i figli maschi, sono destinati a seguire le orme dei padri lavorando nelle serre senza vedere altre possibilità di carriera o di intraprendere una vita diversa. Le figlie femmine, invece, sono destinate a ricoprire il ruolo di mogli e madri, con scarse prospettive di emancipazione. Questa rigidità nelle opportunità di vita perpetua una visione limitata del futuro, come emerge dagli esempi riportati dall'animatrice del laboratorio fotografico:

Quando abbiamo portato i ragazzi a Ragusa per mostrargli la nostra sede, una ragazza, diciottenne, mi ha chiesto cosa fosse un ufficio. Non avere idea di cosa significhi appartenere al mondo. Un giorno li abbiamo portati a Randello, una spiaggia che si trova dietro casa loro, e si sono stupiti che ci fosse un posto pulito, senza sporcizia, fruibile, libero e gratuito. Anche la gratuità è una cosa che non esiste in quel territorio [...]. Quando abbiamo portato tre ragazze di Marina di Acate a mangiare fuori, abbiamo avuto difficoltà perché mangiano solo la carne halal. Siamo andati da un tunisino che vende il kebab, e lì si sono fidate. Non erano mai uscite di sabato. Ci hanno detto che il sabato stanno a casa (Animatrice del laboratorio fotografico, focus group 2 di giugno 2023).

Questi fenomeni sono incentivati dal retroterra culturale e dalle limitate esperienze di vita delle famiglie, che tendono a riprodurre le dinamiche socioculturali tipiche dei paesi di provenienza, con la conseguenza di rimanere relegati entro barriere identitarie e culturali difficili da oltrepassare. Una mediatrice culturale, facendo riferimento ai ragazzi di origine tunisina, ha spiegato come, in parte, questa situazione sia influenzata dal luogo di provenienza delle famiglie:

I ragazzi che vivono a Marina di Acate provengono da posti della Tunisia che si trovano più a Sud rispetto alla capitale. Ci sono ragazzi che arrivano dalla capitale e hanno una mentalità aperta: vanno nei ristoranti e nei bar. Ma chi viene dal Sud della Tunisia abita in villaggi dove si muovono ancora con i carretti e vivono tra le galline. C'è bisogno di fargli fare più esperienze possibili quando sono piccoli (Mediatrice culturale, focus group 2 di giugno 2023).

Le testimonianze degli operatori del progetto evidenziano la povertà culturale sperimentata dai minori di Marina di Acate, che vivono in un isolamento tale da non conoscere elementi basilari della vita quotidiana e da nutrire diffidenza verso tutto ciò che non appartiene al loro ristretto ambito culturale. Questo isolamento culturale contribuisce ulteriormente alla loro emarginazione e invisibilità.

2.1. *Comportamenti a rischio e gruppi devianti*

Nelle aree di Ragusa e Santa Croce Camerina la problematica principale non riguarda tanto la frequenza scolastica o l'abbandono degli studi, quanto una condizione di estrema povertà economica e culturale, ulteriormente aggravata da gravi carenze relazionali e dalla trascuratezza educativa da parte dei genitori o di altri adulti di riferimento. La mancanza di attenzione e guida da parte di figure di riferimento adulte crea nei minori un vuoto che può stimolare l'insorgere di comportamenti devianti e la formazione di gruppi di giovani disorientati.

Questo fenomeno ha assunto caratteristiche particolarmente preoccupanti per i minori residenti a Santa Croce Camerina, dove la totale assenza di spazi di aggregazione – al di là delle scuole e di quelli messi a punto dai progetti finanziati dal terzo settore – come centri sportivi e altre strutture ricreative, priva i ragazzi di spazi sicuri e costruttivi dopo l'orario scolastico.

In particolare, sono gli adolescenti tra i 14 e i 16 anni a mostrare una preoccupante tendenza verso la devianza, l'aggressività e il bullismo. Come argomentato dalla coordinatrice del progetto nel corso di un focus group:

A Santa Croce Camerina c'è un forte problema di devianza. I ragazzi adottano comportamenti al limite della legalità. Per esempio, nel locale della parrocchia, hanno forzato la porta, sono entrati e hanno imbrattato tutto. Ma questo accade perché alle spalle non ci sono genitori presenti. Non perché non ci tengano, ma perché lavorano e non hanno quella priorità. Questo a Ragusa l'abbiamo notato di meno. Ci sono alcuni ragazzi che magari frequentano certi giri a una certa età, ma questo problema è venuto fuori con più forza a Santa Croce Camerina (Coordinatrice del progetto Ri-Belli, focus group 2 di giugno 2023).

Secondo alcune operatrici intervistate, si tratta di ragazzi che nel loro percorso di vita hanno accumulato molta rabbia a causa delle loro esperienze passate e presenti, per cui avendo la percezione di essere in un contesto con un controllo meno rigido rispetto a quello di provenienza, sfogano la loro frustrazione attraverso atteggiamenti violenti.

Una mediatrice culturale, che conosce molto bene le dinamiche che avvengono nel contesto, nel corso di un focus group ha affermato:

A Santa Croce Camerina il problema non riguarda tanto i bambini piccoli, ma i ragazzi di 14/16 anni, che arrivano con una mentalità preoccupante. Nei loro paesi d'origine, vivono in condizioni di isolamento estremo, non hanno visto nulla del mondo esterno. Il sistema di sicurezza è rigidissimo: al minimo errore, vengono puniti severamente. Quando arrivano qui, portano con loro una rabbia accumulata e, vedendo che il controllo è meno rigido, sfogano tutta quella frustrazione. È necessario fornire servizi e spazi educativi, come lo sport [...] e creare una rete con la polizia locale per dimostrare che esiste un controllo e che non tutto è lecito (Mediatrice culturale, focus group 2 di giugno 2023).

La carenza di opportunità per incanalare la rabbia in maniera costruttiva, attraverso attività sportive o creative, contribuisce ulteriormente a incrementare questo comportamento deviante. Questi adolescenti si riuniscono in gruppi, trovando forza nell'appartenenza al branco, il che amplifica la tendenza ad assumere comportamenti problematici. Il fenomeno del branco fornisce loro una forma di identità e potere, alimentando una spirale di devianza e violenza che è difficile da interrompere senza interventi strutturali adeguati. Le operatrici dell'équipe scolastica hanno confermato il verificarsi di episodi di bullismo e risse anche a scuola. Facendo riferimento a una classe della scuola media di Santa Croce Camerina, un'operatrice ha spiegato: «In quella classe funziona la logica del branco: c'è il leader e tutti i suoi seguaci. E poi ci sono quelli che purtroppo subiscono» (Operatrice1_ dell'azione Ri-Belli per... Imparare, intervista di marzo 2023).

3. Obiettivi e logica di intervento del progetto

I principi di bellezza trasformativa e ribellione costruttiva hanno trovato una traduzione operativa in una strategia educativa multilivello, calibrata sulle specificità dei contesti e finalizzata al rafforzamento dei legami familiari, scolastici e comunitari. Il progetto *Ri-Belli* è stato sviluppato in linea con le politiche europee per migliorare l'accesso all'istruzione e ridurre le disuguaglianze educative, adottando tali principi come riferimento per definire la propria strategia d'intervento.

In particolare, il suo obiettivo generale, coerente con l'Obiettivo di Sviluppo Sostenibile 4 (OSS 4) dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite⁶, era quello di garantire un'istruzione di qualità, equa e inclusiva per tutti.

Avendo come riferimento l'obiettivo 4 dell'Agenda europea 2030 nell'orizzonte della realtà locale, si vuole contribuire a un'educazione di qualità, equa e inclusiva per tutti, fornendo attenzione proattiva a minori e famiglie che vivono situazioni di grave deprivazione e multiproblematicità, coinvolgendo le diverse componenti della comunità civile e educante, per offrire reali occasioni di riscatto sociale, cambiamento delle condizioni di vita, relazionali, di apprendimento (Obiettivi generali del progetto Ribelli, Proposta progettuale).

6. L'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030, parte dei 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile adottati dalle Nazioni Unite nel 2015, mira a rendere l'istruzione accessibile a tutti, migliorandone la qualità e promuovendo il lifelong learning, con l'intento di ridurre le disuguaglianze socio-economiche (United Nations, 2015, Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development, New York: United Nations).

In questo quadro, l'obiettivo specifico del progetto è stato quello di «colmare il divario per i bambini e gli adolescenti in situazione di povertà educativa e materiale, garantendo loro, indipendentemente dal reddito familiare o dalla condizione giuridica dei genitori, uguali opportunità educative e di crescita» (Obiettivo specifico del progetto Ribelli, Proposta progettuale). Per raggiungere questo obiettivo, il progetto ha previsto una serie di azioni mirate a contrastare la povertà educativa su più livelli.

3.1. La strategia di intervento

La strategia d'intervento del progetto Ri-Belli si fonda sull'assunto che il cambiamento auspicato non possa essere circoscritto a un singolo ambito educativo o a un unico livello di intervento, ma debba essere promosso attraverso un approccio multidimensionale e integrato. Tale impostazione metodologica considera i diversi ambienti educativi che influenzano i processi di crescita e sviluppo dei minori: quello domestico, quello comunitario informale e quello scolastico.

L'ambiente domestico rappresenta uno spazio intimo e complesso, in cui si intrecciano dimensioni emotive, relazionali e materiali che incidono in modo significativo sulla qualità della vita dei minori e delle loro famiglie.

Gli interventi previsti in quest'area non si limitano agli aspetti abitativi, ma comprendono anche le dinamiche quotidiane e affettive che caratterizzano i legami familiari. Da un lato, sono state pensate azioni orientate alla promozione delle competenze emotive e relazionali di minori e genitori, dall'altro, interventi finalizzati al miglioramento delle condizioni abitative. L'interconnessione tra benessere psicologico e stabilità materiale è al centro di questa linea di intervento: il miglioramento delle condizioni abitative è inteso come premessa per la costruzione di relazioni familiari più stabili e generative, così come il rafforzamento delle competenze affettive e genitoriali è pensato per creare un clima domestico più favorevole allo sviluppo del minore.

L'ambiente comunitario è stato riconosciuto come dimensione essenziale per il rafforzamento del tessuto relazionale e la costruzione di una comunità educante. Le azioni previste in quest'ambito sono state concepite per attivare la comunità come risorsa, valorizzando il territorio non solo come sfondo dell'intervento, ma come co-protagonista nei percorsi di crescita. Le organizzazioni proponenti hanno immaginato di promuovere attività culturali, artistiche e aggregative, capaci di rafforzare il senso di appartenenza, la partecipazione attiva e la coesione sociale. Parallelamente, si è pensato di attivare servizi leggeri di accompagnamento all'infanzia e alla genitorialità, per rispondere alle difficoltà di accesso ai servizi educativi, soprattutto in quelle

famiglie in cui i tempi di cura e lavoro sono difficili da conciliare. L'obiettivo è quello di mobilitare le risorse formali e informali della comunità, promuovendo reti di sostegno e nuove forme di solidarietà diffusa.

L'ambiente scolastico, infine, è stato individuato come uno dei luoghi principali in cui si gioca la possibilità di contrastare la povertà educativa e promuovere percorsi di successo formativo. Il progetto ha previsto interventi integrati finalizzati a migliorare l'inclusione scolastica, prevenire la dispersione e rafforzare la continuità educativa, con particolare attenzione agli studenti con fragilità linguistiche, relazionali o socioeconomiche. Si è ipotizzata l'attivazione di équipe multidisciplinari nelle scuole, con funzioni di accompagnamento, osservazione e supporto sia agli studenti sia al corpo docente.

Le azioni previste comprendono attività di tutoraggio personalizzato, mediazione linguistica e culturale, laboratori per il potenziamento delle competenze trasversali e supporto psicopedagogico. L'idea di fondo è quella di promuovere un'alleanza educativa tra scuola e famiglia, fondata su una progettualità condivisa e sull'attenzione congiunta ai bisogni specifici degli studenti, in un'ottica di prevenzione precoce e intervento integrato.

4. Gli assi strategici e le azioni progettuali

I principi ispiratori del progetto, in stretta connessione con gli obiettivi trovano concreta applicazione in un sistema integrato di azioni, finalizzato al contrasto della povertà educativa mediante un approccio olistico e intersettoriale. Gli interventi progettuali mirano a incidere su fattori determinanti per i percorsi educativi e di sviluppo dei minori, tra cui il benessere individuale, il rafforzamento delle competenze genitoriali, il miglioramento delle condizioni abitative, il potenziamento delle reti sociali e comunitarie e l'accessibilità ai servizi educativi e sociali.

Sulla base di questa impostazione teorico-operativa, le azioni progettuali si articolano lungo tre assi strategici:

- a) *Il rafforzamento delle competenze emotive e relazionali e miglioramento delle condizioni abitative e familiari;*
- b) *Lo sviluppo di una comunità educante e solidale e potenziamento dei servizi territoriali.*
- c) *Il sostegno all'inclusione educativa, al successo scolastico e alla continuità formativa.*

Il primo asse prevede interventi finalizzati a promuovere il benessere psicologico e relazionale dei minori, riconoscendo il ruolo centrale che l'am-

biente familiare svolge nel loro sviluppo cognitivo, affettivo ed emotivo. Le azioni previste mirano a rafforzare le dinamiche affettive e genitoriali, promuovere relazioni intra-familiari positive e garantire condizioni abitative adeguate e un ambiente domestico sicuro e stabile.

Il secondo asse di intervento si concentra sulla costruzione di una comunità educante e solidale, attraverso il rafforzamento delle reti di supporto tra famiglie, scuole e attori del territorio. L’obiettivo è quello di promuovere forme di partecipazione attiva, favorire sinergie tra i servizi educativi e sociali e potenziare le relazioni interpersonali dei minori, riconoscendo la dimensione comunitaria come un fattore chiave per lo sviluppo armonico del bambino e dell’adolescente.

Il terzo asse progettuale si focalizza sull’implementazione di interventi volti a contrastare la dispersione scolastica e a favorire il successo formativo attraverso strategie di accompagnamento educativo personalizzato. Le azioni previste includono percorsi di tutoraggio, mediazione scolastica e supporto socio-educativo, con l’obiettivo di garantire pari opportunità di apprendimento e incentivare il coinvolgimento attivo degli studenti nel loro percorso di istruzione. Attraverso questa impostazione integrata, il progetto Ri-Belli mirava a generare un impatto trasformativo, offrendo ai minori e alle loro famiglie strumenti per riappropriarsi della propria bellezza, riconoscere il proprio potenziale e attivarsi per un cambiamento positivo e sostenibile.

La tabella seguente sintetizza la struttura degli interventi previsti, evidenziando la relazione tra ambienti educativi, assi strategici e azioni progettuali. Nei paragrafi successivi, tali azioni verranno illustrate nel dettaglio.

Tab. 1 – Struttura degli interventi del progetto Ri-Belli: ambienti educativi, assi strategici e azioni progettuali

Ambiente Educativo	Asse di Intervento	Azioni Chiave
<i>Ambiente domestico e familiare</i>	Rafforzamento delle competenze emotive e relazionali	<ul style="list-style-type: none"> • Ri-Belli per Volersi, • Ri-Belli per Stare Bene • Ri-Belli per Abitare
	Miglioramento delle condizioni di vita	
<i>Territorio e comunità</i>	Costruzione di una comunità educante e relazioni sociali	<ul style="list-style-type: none"> • Ri-Belli per Avvicinarsi, • Ri-Belli per Stupire, • Ri-Belli per Comunicare, • Ri-Belli per Esprimersi
	Potenziamento dei servizi territoriali	<ul style="list-style-type: none"> • Ri-Belli per Crescere, • Ri-Belli per Partecipare
<i>Ambiente scolastico</i>	Inclusione educativa e successo scolastico	<ul style="list-style-type: none"> • Ri-Belli per Imparare

4.1. *Ribelli per... Volersi Bene e Stare Bene: un approccio integrato per lo sviluppo personale*

Le azioni *Ri-Belli per... Volersi Bene e Ri-Belli per... Stare Bene* erano state progettate per promuovere il benessere emotivo, relazionale e sanitario di minori e genitori in condizioni di vulnerabilità. Sebbene le due azioni fossero articolate in interventi distinti, erano state pensate per essere svolte in maniera integrata e complementare, agendo congiuntamente sia a livello di gruppo, attraverso laboratori di educazione emotiva e affettiva, sia a livello individuale, mediante consulenze psicologiche, socioeducative e ginecologiche.

Ri-Belli per... Volersi Bene mirava a fornire supporto educativo a un target previsto di 50 minori in condizioni di vulnerabilità, focalizzandosi sugli aspetti emotivo-affettivi necessari per sviluppare la consapevolezza di sé, migliorare la gestione delle proprie emozioni e sentimenti e promuovere una conoscenza responsabile in tema di emozioni, affettività e sessualità.

L'azione prevedeva anche il coinvolgimento di 30 genitori in situazioni di isolamento e sofferenza educativa, psicologica e sociale. Nello specifico, era stata pianificata la realizzazione di due percorsi laboratoriali: uno rivolto ai minori e l'altro agli adulti. Ogni laboratorio prevedeva otto incontri della durata di due ore ciascuno, con cadenza quindicinale. In linea con l'obiettivo generale del progetto di contrastare la povertà educativa e promuovere lo sviluppo personale e sociale di minori e famiglie vulnerabili, l'educazione affettiva era stata concepita come una risposta strategica alle sfide dell'instabilità familiare e dell'esclusione sociale. Nell'idea progettuale, promuovere l'educazione affettiva significava accompagnare i partecipanti nella scoperta della bellezza delle proprie emozioni⁷, del valore delle loro storie e della possibilità di costruire relazioni significative.

L'intento del laboratorio era quello di stimolare una riflessione sui cambiamenti fisici e psicologici tipici dell'adolescenza, permettendo ai minori e ai loro genitori di confrontarsi su emozioni e sentimenti, e di approfondire temi spesso difficili da trattare nel contesto familiare, come l'amore, l'amicizia e la costruzione dell'identità personale.

L'azione *Ri-Belli per... Stare Bene*, invece, era stata progettata per offrire

7. L'educazione emotivo-affettiva non è stata concepita soltanto come uno strumento per contrastare la povertà educativa, ma anche come un elemento cruciale per attivare life skill fondamentali per affrontare la vita quotidiana, come la consapevolezza di sé, la gestione delle emozioni e la capacità di costruire relazioni significative. Queste competenze, coltivate attraverso laboratori per minori e genitori, miravano a migliorare il dialogo intra-familiare, promuovere relazioni positive e rafforzare la capacità di gestire sfide educative quotidiane.

un supporto multidimensionale ai minori con situazioni conclamate di sofferenza e disagio psichico, affettivo e relazionale, e ai genitori che necessitavano di un sostegno specifico per potenziare le proprie competenze genitoriali. Strettamente collegata ai laboratori di educazione emotiva-affettiva, l'azione mirava a promuovere e proteggere i diritti dell'infanzia, riducendo i fattori di rischio e di disagio derivanti dalle condizioni socio-familiari sfavorevoli. Nello specifico, era stata prevista la realizzazione di consulenze professionali personalizzate, che combinassero interventi psicologici in grado di rispondere alle esigenze specifiche di ciascun minore e delle rispettive famiglie. Le consulenze erano state pensate per facilitare l'alfabetizzazione socioaffettiva dei minori, promuovendo la consapevolezza emotiva e l'empatia attraverso l'esplorazione del loro vissuto personale. Infine, l'azione prevedeva anche consulenze ginecologiche mensili per supportare la salute riproduttiva e sessuale delle giovani destinatarie, colmando lacune informative spesso presenti in contesti familiari vulnerabili.

4.2. *Ri-Belli per... Abitare: il miglioramento degli ambienti di vita*

L'azione *Ri-Belli per... Abitare* era stata ideata per supportare almeno 20 minori e le loro famiglie in condizioni di disagio abitativo, nei territori di Ragusa, Marina di Acate e Santa Croce Camerina.

In linea con l'approccio *Housing First*, l'idea progettuale poneva al centro la casa, prevedendo un accompagnamento delle famiglie nella ricerca di un'abitazione adeguata alle loro esigenze e nella sistemazione degli spazi domestici.

Il progetto non intendeva limitarsi esclusivamente alla dimensione abitativa, ma prevedeva un supporto più ampio, volto a garantire un accompagnamento psico-fisico, educativo e relazionale ai minori e ai loro genitori. A tale scopo era stata prevista l'attivazione di un'équipe multidisciplinare incaricata di valutare, all'interno delle abitazioni, il bisogno abitativo delle famiglie e di identificare soluzioni adatte alle loro specifiche esigenze.

Al fine di promuovere la crescita personale dei bambini e facilitare il loro inserimento scolastico e sociale, l'azione prevedeva l'introduzione di una "*dote educativa*", destinata ai minori, finalizzata a coprire spese per servizi educativi, materiali didattici e la sistemazione degli spazi abitativi.

In continuità con l'obiettivo di promuovere il benessere abitativo e la bellezza dell'ambiente di vita, l'azione aveva incluso attività di rigenerazione degli spazi comuni scolastici, da organizzare con la partecipazione delle scuole e delle famiglie. Questi laboratori, che avrebbero dovuto essere condotti dagli operatori dell'*Housing First* con la presenza di mediatori, erano stati pensati per offrire ai bambini e alle loro famiglie una nuova concezione

del concetto di bellezza come valore, rafforzando il senso di appartenenza e responsabilità verso gli ambienti condivisi⁸.

4.3. *Ribelli per... Avvicinarsi, Stupire, Comunicare ed Esprimersi*

L'azione *Ri-Belli per... Avvicinarsi* era stata pensata al fine di potenziare le relazioni di comunità, coinvolgendo, oltre ai Comuni di Ragusa, Marina di Acate e Santa Croce Camerina, anche il vicino Comune di Vittoria. La realizzazione di questa azione aveva previsto il coinvolgimento di tutti i partner del progetto, con la collaborazione della Caritas Diocesana di Ragusa e delle amministrazioni dei Comuni partner.

L'azione prevedeva di coinvolgere la comunità civile attraverso attività pedagogiche e formative basate sull'utilizzo dell'*Open Space Technology* e del *World Café*, con l'obiettivo di formare due gruppi di destinatari. Il primo avrebbe dovuto essere composto da 60 genitori, offrendo loro la possibilità di sperimentare forme di integrazione, scambio, solidarietà, confronto e supporto nella gestione della vita quotidiana e nell'educazione dei figli.

Il secondo, invece, avrebbe coinvolto volontari interessati a sostenere i bambini e le loro famiglie, disponibili a impegnarsi nell'accompagnamento a scuola e nelle altre attività previste dal progetto.

Per attrarre e coinvolgere i potenziali partecipanti nella rete, erano state pianificate diverse iniziative di *outreach* basate sul tema della bellezza, promosse sotto lo slogan "Ri-Belli per...", che comprendevano *flash mob*, tecniche di drammatizzazione per attirare l'attenzione nelle piazze e nei luoghi pubblici, installazioni fotografiche e materiali legati al progetto, incontri nelle parrocchie durante momenti comunitari, partecipazione a eventi locali e interventi nelle assemblee scolastiche con il coinvolgimento delle famiglie.

L'azione *Ri-Belli per... Stupire*, invece, era stata pensata per stimolare nei minori la capacità di meravigliarsi e di riconoscere la bellezza nei propri contesti di vita quotidiana, spesso segnati da condizioni di marginalità e degrado. L'attivazione di un laboratorio fotografico mirava a coinvolgere 25 minori, di età compresa tra i 6 e i 17 anni, provenienti sia dalla "fascia trasformata" sia dal centro storico di Ragusa.

Al fine di rispondere alle esigenze educative di una fascia d'età così ampia, oltre alla presenza di due fotografi, era stato previsto il coinvolgimento di due animatori con funzioni di coordinamento educativo, valorizzazione dei talenti e accompagnamento alla scoperta della creatività espressiva.

8. La partecipazione attiva alla rigenerazione degli spazi comuni è una componente chiave per rafforzare il senso di comunità e appartenenza, in linea con gli obiettivi integrativi dell'Housing First (Pleace, 2011).

L'azione prevedeva cinque incontri teorico-pratici, dedicati rispettivamente alla creazione del gruppo, all'apprendimento delle basi della fotografia e alla scelta condivisa dei luoghi da fotografare attraverso un processo partecipativo. Era inoltre stata pianificata la realizzazione di dieci escursioni lungo la costa, presso spiagge selezionate dagli operatori, con l'obiettivo di guidare i minori nella scoperta di elementi naturali e culturali da osservare e fotografare, stimolando il senso estetico e la capacità di stupore.

Durante la fase di progettazione si era scelto di lasciare ai minori le macchine fotografiche anche al di fuori dell'orario laboratoriale, per consentire loro di documentare aspetti della propria vita quotidiana. Il laboratorio si sarebbe concluso con un'escursione in un luogo di particolare pregio paesaggistico o culturale, scelto collettivamente. Tra i temi suggeriti figuravano: il barocco, i luoghi del commissario Montalbano, la campagna e gli animali del ragusano. Al termine del percorso era stata prevista l'organizzazione di una mostra fotografica presso uno spazio socioculturale significativo del territorio, con la partecipazione attiva dei minori. Mentre il laboratorio fotografico mirava a stimolare nei minori lo stupore e la riscoperta della bellezza, l'azione comunicativa intendeva valorizzare e diffondere i loro racconti, potenziando competenze narrative e digitali.

Gestita dagli esperti di ZTL Media Group s.r.l., l'azione prevedeva la realizzazione di una fanzine, all'interno della quale ciascun partecipante avrebbe potuto disporre di quattro pagine per raccontare la propria esperienza, combinando testo e immagini. I minori erano stati coinvolti anche nelle fasi di impaginazione e redazione, con il supporto degli operatori, per garantire che il prodotto finale riflettesse appieno il loro contributo creativo.

Parallelamente, era stato previsto lo sviluppo di un'applicazione mobile⁹ destinata a giovani turisti (12-17 anni) in visita nella provincia di Ragusa. L'app, pensata per valorizzare il territorio attraverso lo sguardo dei ragazzi, sarebbe stata integrata con i principali canali social, facilitando la condivisione dei contenuti e l'interazione tra utenti. Un pannello di controllo intuitivo avrebbe consentito l'aggiornamento costante delle informazioni, rendendo l'esperienza turistica più coinvolgente e personalizzata.

Rientra, infine, tra le azioni orientate a creare relazioni positive tra i minori e con la comunità *Ribelli per... Esprimersi*. L'azione era stata progettata

9. L'idea progettuale prevedeva la realizzazione dell'app con un'architettura scalabile, progettata per supportare una crescita progressiva del numero di utenti e di contenuti, dotata di un'interfaccia *user-friendly*, caratterizzata da immagini cliccabili che avrebbero permesso agli utenti di accedere facilmente ai contenuti testuali e fotografici.

per coinvolgere 25 bambini e adolescenti italiani e stranieri, dai 6 ai 17 anni, residenti sia nel centro storico di Ragusa sia nell'area della Fascia trasformata, in situazione di povertà educativa e marginalità sociale.

Il laboratorio teatrale mirava a stimolare nuove modalità di apprendimento e capacità narrative nei minori; favorire la creatività e migliorare la comunicazione all'interno del gruppo; promuovere l'ascolto reciproco e la comunicazione dinamico-relazionale; insegnare ai bambini a comunicare attraverso il proprio corpo, a gestirlo con padronanza e a controllare i propri impulsi. L'attività laboratoriale era stata strutturata in due fasi propedeutiche. La prima prevedeva lo svolgimento di attività attraverso giochi e tecniche espressive, mirate a far scoprire ai bambini le proprie capacità espressive. La seconda consisteva nella messa in scena di uno spettacolo nel contesto locale, con tre *matinée* riservate alle scuole partner e tre repliche serali.

Per favorire la diffusione degli obiettivi del progetto e valorizzare l'esperienza dei partecipanti, l'azione prevedeva anche la realizzazione di una tournée in altri contesti regionali e nazionali, grazie al supporto di Caritas Italiana (con inserimento nel Festival Sabir), delle delegazioni Caritas di Piemonte e Valle d'Aosta, Sicilia, Caritas Ambrosiana, Associazione Progetto "Tenda" di Torino, Fondazione Auxilium di Genova e Caritas Diocesana di Ragusa.

Per i minori che avessero dimostrato impegno e desiderio di proseguire l'attività laboratoriale, al termine del percorso sarebbe stata offerta l'opportunità di inserirsi in realtà teatrali già esistenti sul territorio, dove avrebbero potuto confrontarsi con coetanei che frequentavano laboratori teatrali da diversi anni.

4.4. *Ri-Belli per... Crescere e Ri-Belli per... Partecipare*

Il servizio per l'infanzia previsto dall'azione *Ri-Belli per... Crescere* era stato pensato per accogliere 20 bambini tra 0 e 3 anni, i cui genitori incontravano difficoltà nel conciliare i tempi tra casa e lavoro o non potevano accedere ai servizi esistenti a causa della distanza o dei costi elevati.

L'intervento era stato concepito per rispondere ai bisogni fondamentali di sicurezza, libertà, autonomia e socializzazione dei bambini, offrendo al contempo un sostegno concreto alle famiglie. Tra le attività proposte, particolare attenzione era stata dedicata all'educazione al "bello naturale", con esperienze sensoriali ed emozionali a contatto con elementi della natura, la creazione di un piccolo orto e un percorso di scoperta dei colori tramite la produzione di pigmenti naturali. Altre attività avevano incluso narrazione, giochi di finzione e travestimento, psicomotricità e manipolazione di materiali naturali per stimolare la motricità e la creatività.

L'azione *Ri-Belli per... Partecipare*, invece, era stata concepita per ridurre le barriere logistiche e sociali che limitavano l'accesso e la continuità scolastica dei minori in situazioni di svantaggio. L'intervento era stato progettato per essere attuato in modi differenziati nei due contesti d'intervento: l'area rurale della Fascia trasformata e il centro storico di Ragusa, entrambi caratterizzati da difficoltà logistiche e sociali specifiche.

Nell'area della Fascia trasformata, dove la mancanza di mezzi privati e l'assenza di trasporti pubblici ostacolavano la frequenza scolastica, era stata prevista l'attivazione di un servizio di minibus per 15 bambini a rischio di abbandono scolastico, per lo più di origine straniera, residenti nella zona. Il servizio avrebbe dovuto garantire ai ragazzi la possibilità di raggiungere ogni giorno l'Istituto scolastico di Acate. Oltre all'autista, era prevista la presenza di un mediatore culturale e di un assistente sociale, incaricati di intercettare eventuali disagi e fungere da collegamento tra i minori, le famiglie, la scuola e i servizi sociali.

Nel contesto urbano del centro storico di Ragusa, dove l'isolamento sociale e relazionale rappresentava il principale problema, soprattutto per i nuclei monoparentali, molti genitori si trovavano privi di una rete di supporto e affrontavano difficoltà nel conciliare gli impegni lavorativi e personali con la gestione dell'accompagnamento scolastico dei figli. Per rispondere a questa esigenza, era stata prevista la creazione di una rete di sostegno composta da volontari locali – tra cui genitori, giovani adulti e pensionati – selezionati e formati nell'ambito di altre azioni del progetto dedicate allo sviluppo della comunità educante.

Nell'idea progettuale, questa rete avrebbe dovuto offrire supporto ad almeno dieci minori residenti nel centro storico. Oltre a supportare i minori nell'accompagnamento a scuola, il coinvolgimento dei volontari mirava a favorire l'instaurarsi di relazioni di fiducia tra le famiglie e la comunità, promuovendo una maggiore inclusione sociale e la partecipazione attiva alla vita scolastica.

4.5. *Ribelli per... Imparare*

L'azione *Ri-Belli per... Imparare* si poneva l'obiettivo di fornire supporto scolastico ad almeno 50 minori in età scolare con difficoltà di apprendimento. Con questa azione, il progetto Ri-Belli si era proposto di agire all'interno del contesto educativo istituzionale scolastico, riconosciuto come spazio privilegiato per lo sviluppo globale dei minori. La scuola, quale luogo di apprendimento formale e di socializzazione, è stata identificata come un ambito cruciale per la costruzione di competenze cognitive, socio-relazionali e affettive, fondamentali per contrastare le dinamiche di esclusione e favorire percorsi di emancipazione personale e collettiva.

Intervenire su questo livello rispondeva alla necessità di sostenere bambini e ragazzi che si trovavano in condizione di vulnerabilità educativa, a causa di difficoltà di apprendimento, relazionali o linguistiche, spesso riconducibili a contesti di svantaggio socioculturale. L'intervento prevedeva un approccio educativo integrato, che valorizzava la collaborazione tra scuola, famiglia e figure specializzate (mediatori, psicologi, pedagogisti, assistenti sociali), per costruire ambienti di apprendimento accoglienti e inclusivi.

Nello specifico, l'azione aveva previsto la realizzazione di attività di tutoraggio individuale e di gruppo, laboratori didattici innovativi e percorsi di potenziamento delle abilità trasversali, favorendo l'utilizzo di metodologie didattiche personalizzate e strumenti digitali, da utilizzare in collaborazione con le scuole e le famiglie.

Un aspetto centrale dell'azione sarebbe stata l'attivazione di un'équipe multidisciplinare presso i tre istituti scolastici partner situati a Ragusa, Acatte e Santa Croce Camerina, con l'obiettivo di fornire sostegno agli studenti e alle loro famiglie all'interno delle scuole. L'attività era stata destinata a 120 studenti, suddivisi tra scuola dell'infanzia (20), scuola primaria (60) e scuola secondaria inferiore (40), che presentavano sfide legate all'inclusione, alle relazioni e all'apprendimento, spesso associate a svantaggi socioculturali o linguistici.

A tal proposito, l'idea progettuale aveva previsto che l'équipe, composta da psicologi, pedagogisti, assistenti sociali, mediatori e animatori socioculturali, avesse come luogo di riferimento uno sportello di ascolto all'interno delle scuole. Lo scopo di tale sportello, così come della presenza dell'équipe negli istituti scolastici, era stato quello di favorire un intervento integrato e coordinato con il personale scolastico al fine di individuare gli alunni in difficoltà e le relative classi, nonché di realizzare e verificare le attività di supporto, osservazione e valutazione periodica dei cambiamenti ottenuti grazie all'attività progettuale.

Nell'ambito di questa azione, erano stati pianificati tre tipi di interventi distinti. Il primo avrebbe riguardato l'implementazione di attività di mediazione relazionale rivolte a tutti gli studenti e di mediazione linguistico-culturale specificamente mirate agli studenti stranieri. L'obiettivo principale era stato quello di favorire una comunicazione efficace tra insegnanti e genitori e creare un ambiente accogliente e inclusivo all'interno della scuola. Il secondo intervento si sarebbe concentrato sull'offerta di un supporto completo agli studenti con particolari difficoltà di integrazione. Il compito degli specialisti sarebbe stato quello di offrire un ascolto attento, un supporto personalizzato e una consulenza ai genitori, orientandoli verso i servizi del territorio. Era stata inoltre prevista la realizzazione di incontri specifici per favorire il benessere a scuola, migliorare la comunicazione e gestire i conflitti.

Infine, l'ultimo intervento avrebbe previsto il supporto diretto durante le attività in classe, in stretta collaborazione con gli insegnanti. In particolare, l'attività prevedeva che educatori e insegnanti adottassero in maniera collaborativa metodologie attive e giochi cooperativi per favorire l'apprendimento condiviso e identificare gli studenti che avrebbero potuto svolgere ruoli di affiancamento ai compagni, valorizzando così le risorse di tutti attraverso *peer education* e *peer tutoring*.

5. Osservazioni conclusive: dalla visione al confronto con la realtà

Alla luce degli elementi sin qui delineati, emerge con chiarezza come il progetto Ri-Belli abbia adottato un modello di intervento integrato, proponendosi di coniugare l'azione educativa con il rafforzamento dei legami comunitari, in un'ottica sistemica e trasformativa. L'articolazione multilivello degli interventi – centrata sui minori ma estesa alle famiglie, alla scuola e alla comunità – testimonia una precisa intenzionalità: non solo rispondere a bisogni educativi e sociali, ma attivare processi duraturi di cambiamento e inclusione nei territori marginali.

La complessità di un intervento come “Ri-Belli” non risiede soltanto nella varietà delle azioni proposte o delle condizioni di partenza, ma nella tensione tra la sua idea di cambiamento – fondata sulla bellezza e sulla ribellione costruttiva – e l'accoglienza che tale visione può (o non può) trovare nelle famiglie, nella comunità locale e persino tra i partner stessi. Se, da un lato, i principi ispiratori del progetto promettono di attivare energie nuove, dall'altro non possiamo dare per scontato che gli attori coinvolti condividano appieno questi valori o accettino di rimodellare le proprie pratiche e le proprie relazioni. Come ricorda Hirschman (1970), gli attori – siano essi famiglie, organizzazioni partner o beneficiari diretti – possono scegliere se “dare voce” (*voice*) alla propria visione, ritirarsi (*exit*) o aderire allo status quo (*loyalty*). Ne consegue che l'impatto reale del progetto è fortemente legato alle possibilità di convergenza o di scostamento tra l'idea iniziale e la risposta effettiva di chi ne è coinvolto.

In questo passaggio si annida la sfida più grande: la “logica d'intervento” rimane in parte astratta sino a quando non si traduce nell'operatività quotidiana, in un dialogo autentico fra istituzioni, terzo settore, comunità scolastica, minori e famiglie.

Nella fase di progettazione non si può dunque dare per scontato che i partner riescano a tenere insieme un disegno tanto vasto, coordinando sforzi e risorse perché ogni azione abbia coerenza e incida sui vissuti di chi ne prende parte. E, al tempo stesso, non si può prevedere con certezza come reag-

ranno coloro che abitano i territori, spesso segnati da marginalità e reticenze, quando il progetto propone loro un orizzonte di cambiamento a volte distante dalle loro abitudini.

Nel capitolo successivo, l'analisi rimarrà ancora “in sospeso” fra la progettualità teorica e la verifica dei risultati attesi. Si continuerà a delineare la teoria del programma così come concepita nell'architettura iniziale – in linea con il filone di studi sulla “*Theory-based evaluation*” (Weiss, 1997) – confrontando obiettivi, indicatori e target che i proponenti si erano posti. Soltanto a partire da questa “mappa ideale” potremo chiederci, nei capitoli seguenti, in che modo e perché alcuni risultati si siano effettivamente realizzati nei diversi contesti territoriali.

L'analisi dei dati empirici, dei meccanismi di funzionamento e dei vissuti che emergeranno, ci consentirà allora di fare luce sui processi attraverso cui certe azioni hanno attivato – o meno – le trasformazioni auspiccate. Dovremo comprendere se le aspettative di cambiamento siano state accolte, contestate o reinterpretate, e come la rete dei partner e dei destinatari abbia interagito con la visione iniziale. In definitiva, sarà proprio questa dialettica fra l'idea di progetto e la realtà dell'implementazione a rivelarci quanto e come “Ri-Belli” sia riuscito a innescare forme di partecipazione, di ribellione costruttiva e di bellezza condivisa.

2. Domande valutative: dai risultati attesi ai risultati di implementazione

L'impresa sociale Con i Bambini, in qualità di ente finanziatore e committente della valutazione, ha formulato una domanda valutativa di attribuzione causale, chiedendo di verificare se il progetto Ri-Belli abbia effettivamente prodotto i cambiamenti attesi, così come delineati negli obiettivi esplicitati nella proposta progettuale. A tale scopo, ha definito un sistema comune di indicatori di risultato, condiviso con tutti i progetti finanziati nell'ambito dello stesso bando, che consente di rilevare due dimensioni distinte ma complementari: da un lato, il grado di realizzazione operativa del progetto, dall'altro, i cambiamenti generati nei destinatari e nei contesti educativi.

La prima dimensione – quella della realizzazione – riguarda la capacità di raggiungere i target previsti e attivare le azioni programmate. Gli indicatori associati misurano la partecipazione alle attività, l'accesso ai servizi, l'estensione del coinvolgimento territoriale e il grado di mobilitazione della comunità. La seconda dimensione – quella del cambiamento – si concentra sugli effetti prodotti dal progetto: il rafforzamento delle competenze non cognitive nei minori (*life skills*), la riduzione dell'abbandono e della dispersione scolastica, il miglioramento delle competenze genitoriali, la costruzione di reti educative più coese e l'attivazione di spazi e servizi integrativi.

Nei paragrafi che seguono, i risultati attesi sono stati organizzati secondo questa doppia articolazione. Per ciascun ambito – destinatari diretti, percorsi educativi e comunità educante – si presenta una ricostruzione degli obiettivi operativi e degli indicatori previsti, che fungeranno da cornice per l'analisi dei risultati raggiunti esposta nei capitoli successivi.

1. Coinvolgimento e partecipazione dei destinatari

I destinatari diretti del progetto erano i minori e le loro famiglie in condizioni di vulnerabilità. Tra questi figuravano bambini in età prescolare, minori tra i sei e i diciassette anni, famiglie in situazione di disagio abitativo, studenti con difficoltà linguistiche e culturali, e genitori con fragilità nella gestione dei ruoli familiari. Una parte di essi era stata individuata già nella fase di progettazione, attraverso il coinvolgimento dei partner, in particolare mediante il collegamento con altri interventi presenti nel territorio, come il Progetto Presidio e Housing First. Altri destinatari erano stati segnalati dai centri di ascolto della Caritas – che aveva formalmente aderito al progetto – dagli istituti scolastici e dai servizi sociali dei Comuni partner. Il progetto si proponeva inoltre di coinvolgere una serie di destinatari indiretti, da includere nelle attività previste. Si trattava, ad esempio, di compagni di classe dei minori direttamente beneficiari, famiglie da coinvolgere in attività teatrali, docenti e personale scolastico di diversi istituti, ma anche delle parrocchie della diocesi di Ragusa, dei volontari della Caritas e del servizio civile, fino all’intera cittadinanza dei Comuni di Ragusa, Acate e Santa Croce Camerina. Complessivamente, si prevedeva il coinvolgimento di 250 minori nelle attività di contrasto alla povertà educativa, tra cui almeno 50 con bisogni educativi speciali, 190 con background migratorio e 180 appartenenti a famiglie con un ISEE inferiore a 12.000 euro. Inoltre, il progetto si proponeva di raggiungere almeno 15 minori in stato di abbandono scolastico e 33 in condizione di dispersione, nonché 200 ragazzi con carenze nelle competenze non cognitive. Oltre ai minori, era previsto il coinvolgimento di 140 genitori – di cui 85 con fragilità educative – e di 100 figure educative tra insegnanti e educatori.

Tab. 1 – Soggetti destinatari del progetto e numero atteso di partecipanti

Categoria di destinatari	Numero atteso
Minori	250
Minori BES, DSA	50
Minori stranieri	190
Minori appartenenti a famiglie fragili	180
Minori in stato di abbandono scolastico	15
Minori in stato di dispersione scolastica	33
Minori con carenze di life skills	200
Genitori	140
Genitori con carenze nelle competenze genitoriali	85
Insegnanti e educatori	100

2. Cambiamenti attesi nei destinatari diretti

Il progetto mirava a generare cambiamenti significativi nelle condizioni di vita dei minori e delle famiglie coinvolte, attraverso specifiche attività mirate al rafforzamento delle competenze personali, relazionali e educative. Tra i risultati attesi, un'area di intervento prioritaria riguardava il potenziamento delle *life skills* nei minori, quali: l'autonomia personale, la capacità di auto-regolazione emotiva e la gestione delle relazioni interpersonali. La strategia progettuale assumeva che il miglioramento di queste competenze potesse stimolare una partecipazione più attiva alla vita scolastica e sociale, oltre a rafforzare la motivazione all'apprendimento.

Per conseguire questo risultato, il progetto prevedeva il coinvolgimento di 200 minori con fragilità nelle competenze non cognitive, attraverso attività laboratoriali e percorsi esperienziali volti a rafforzare la consapevolezza di sé, la gestione delle emozioni e le capacità di *problem solving*. Erano inoltre previsti spazi di ascolto e confronto, così come attività extracurricolari orientate a promuovere l'integrazione scolastica e il benessere individuale. Il relativo indicatore prevedeva di misurare il numero di minori che, al termine del percorso, avrebbero mostrato un miglioramento delle competenze non cognitive, tramite strumenti di osservazione e autovalutazione.

Un secondo risultato atteso riguardava il rafforzamento delle competenze genitoriali, riconoscendo il ruolo cruciale della famiglia nel sostenere i percorsi educativi e prevenire forme di disagio scolastico. A questo scopo, il progetto prevedeva l'attivazione di percorsi formativi e di accompagnamento educativo rivolti a 85 genitori con fragilità educative, con l'obiettivo di migliorarne la capacità di gestione delle dinamiche familiari, la comunicazione con i figli e il sostegno all'apprendimento. Il target definito prevedeva che almeno 75 di questi genitori mostrassero un incremento delle proprie competenze educative.

Infine, un ulteriore ambito di cambiamento atteso riguardava la riduzione dell'abbandono e della dispersione scolastica. Il progetto prevedeva il coinvolgimento di 140 studenti, attraverso azioni di accompagnamento educativo, tutoraggio personalizzato, mediazione scolastica e supporto didattico. Tali azioni miravano a rafforzare il legame tra scuola e famiglia, contrastare l'isolamento scolastico e promuovere la continuità formativa. Gli indicatori previsti riguardavano: il numero di studenti che, al termine del progetto, avrebbe ripreso il percorso scolastico (frequenza >20%), quello di coloro che avrebbero portato a termine con successo l'anno scolastico, e infine il numero di studenti che avrebbe incrementato in modo significativo la frequenza (frequenza >80%).

Tab. 2 – Cambiamenti nei destinatari: indicatori di risultato e target attesi

Obiettivo operativo	Indicatore	Risultato atteso
Rafforzamento delle life skills	Numero di minori che hanno migliorato le competenze non cognitive	200
Potenziamento delle competenze e delle capacità genitoriali	Numero di genitori che hanno incrementato le competenze genitoriali	75
Riduzione dell’abbandono scolastico	Numero di minori che riprendono il percorso di istruzione scolastica (frequenza >20%)	15
	Numero di minori che terminano con successo l’anno scolastico	15
Riduzione della dispersione scolastica	Numero di minori che incrementano il numero di frequenze (frequenza >80%)	31

3. Cambiamenti attesi nella comunità educante

Il progetto Ri-Belli ha puntato, tra i suoi obiettivi strategici, al rafforzamento della comunità educante attraverso l’integrazione delle reti territoriali e l’attivazione di servizi educativi e sociali integrativi. L’intento era quello di costruire un sistema più coeso, in grado di rispondere in maniera tempestiva e strutturata ai bisogni dei minori più vulnerabili, attivando connessioni tra i diversi attori educativi e sociali del territorio.

Per raggiungere questo obiettivo, il progetto ha previsto azioni mirate a promuovere la collaborazione tra scuole, servizi, enti pubblici e realtà del terzo settore, incentivando il coordinamento operativo e la programmazione condivisa.

Parallelamente, è stata prevista l’attivazione di spazi e servizi integrativi, all’interno e all’esterno dell’ambiente scolastico, volti a garantire un supporto educativo e sociale continuativo e accessibile. In questo quadro, erano compresi interventi leggeri di supporto a minori e famiglie, come sportelli di ascolto, consulenze educative e attività di accompagnamento scolastico, insieme alla creazione di spazi educativi extrascolastici destinati a laboratori e iniziative culturali. Un’attenzione specifica è stata riservata alla mediazione scolastica, con azioni orientate a favorire l’inclusione dei minori in difficoltà e a rafforzare l’alleanza educativa tra scuola e famiglia.

Gli indicatori di risultato associati a queste aree non si sono limitati a quantificare le attività realizzate, ma sono stati costruiti per monitorare il grado di consolidamento delle reti educative e la capacità del progetto di lasciare tracce strutturali nei contesti di intervento.

La rilevazione ha incluso, ad esempio, il numero di protocolli o conven-

zioni stipulati con soggetti esterni alla partnership progettuale, gli accordi formalizzati con enti pubblici, il numero di interventi territoriali attivi con la partecipazione di almeno tre soggetti diversi e le reti informali attivate da componenti della comunità educante. Per quanto riguarda i servizi, è stato considerato come indicatore il numero di spazi e servizi leggeri avviati sul territorio nel corso del progetto.

Gli indicatori di risultato per queste aree erano concepiti non solo per misurare le attività svolte, ma anche per monitorare il funzionamento del progetto e il suo impatto sulla comunità educante¹.

La tabella seguente sintetizza gli indicatori di risultato e i relativi target attesi per le due aree di cambiamento considerate: l’integrazione delle reti educative e l’attivazione di servizi di supporto.

Tab. 3 – Cambiamenti nella comunità di riferimento: indicatori di risultato e target attesi

Obiettivo operativo	Indicatore	Risultato atteso
<i>Integrazione e ampliamento delle reti tra gli attori dei sistemi educativi</i>	Numero di protocolli, accordi di rete o convenzioni attivi stipulati con enti esterni alla partnership	15
	Numero di interventi attivi sul territorio (almeno una volta a settimana) che coinvolgono almeno tre enti diversi	6
	Numero di reti, nate dopo l’avvio del progetto, anche informali, attivate da genitori o altre componenti della comunità educante, attive nella comunità	3
	Numero di protocolli, accordi di rete o convenzioni, stipulati con enti pubblici	2
<i>Attivazione di spazi e servizi integrativi dentro e fuori la scuola</i>	Numero di servizi integrativi leggeri, di supporto a minori e/o famiglie, avviati nell’ambito del progetto, attivi sul territorio	12

4. Risultati ottenuti e nuove domande valutative

Il confronto tra gli indicatori di risultato, definiti *ex ante* dall’ente finanziatore, e i dati rilevati² alla conclusione del progetto evidenzia un quadro

1. Il monitoraggio prevedeva la raccolta di dati tramite registri di attività, verbali degli incontri di coordinamento e schede di segnalazione da parte degli enti coinvolti.
2. La sintesi dei risultati è stata costruita a partire da un’attività di monitoraggio che ha accompagnato l’intero ciclo progettuale. Tra i criteri principali utilizzati per misurare l’impatto del progetto figurano la riduzione della povertà educativa, il contrasto all’abbandono e alla

complessivamente più che positivo. In diversi casi, i risultati ottenuti hanno superato le aspettative, soprattutto per quanto riguarda i risultati di realizzazione e il coinvolgimento dei destinatari nelle attività progettuali. Anche per quanto riguarda i cambiamenti attesi – riduzione della dispersione e dell’abbandono scolastico, rafforzamento delle *life skills* dei minori e delle competenze genitoriali, integrazione e ampliamento delle reti tra gli attori dei sistemi educativi e attivazione di spazi e servizi dentro e fuori la scuola – i risultati ottenuti possono essere considerati complessivamente positivi.

Le discrepanze tra i risultati attesi e quelli ottenuti sono risultate minime, confermando il buon funzionamento del progetto nell’ambito delle attività pianificate. Tuttavia, resta da indagare quali siano stati i fattori che hanno contribuito a questi esiti e in che misura i contesti locali abbiano inciso sui risultati stessi.

4.1. Risultati di realizzazione: partecipazione e coinvolgimento

Oltre all’elevato coinvolgimento, i dati indicano che il progetto ha generato cambiamenti positivi nelle condizioni iniziali dei destinatari diretti.

I dati relativi alla partecipazione e al coinvolgimento dei destinatari evidenziano uno scostamento positivo significativo rispetto alle previsioni iniziali. Il numero complessivo di minori coinvolti nelle azioni progettuali è stato pari a 659, ben oltre l’obiettivo prefissato di 250. Questo andamento si riscontra in tutte le categorie di destinatari, come indicato nella tabella seguente.

dispersione scolastica e il potenziamento della comunità educante. Questi criteri sono stati associati a indicatori specifici che hanno permesso di misurare sia gli effetti diretti del progetto sui minori e sulle famiglie, sia le ricadute indirette sulla comunità. La rilevazione dei dati si è basata su un approccio integrato tra il *Project Cycle Management* (PCM) e i principi della ricerca-azione, che ha favorito un monitoraggio continuo e la partecipazione attiva di beneficiari e stakeholder. Sono stati utilizzati strumenti quantitativi e qualitativi:

- a) strumenti di monitoraggio quantitativo (fogli firma, registri attività, diari di bordo, documentazione scolastica), con rilevazione in tempo reale tramite una piattaforma di project management condivisa;
- b) strumenti di valutazione qualitativa (questionari di autovalutazione, osservazioni partecipative, relazioni tecniche dei partecipanti).

Il monitoraggio si è articolato in tre momenti chiave (a un terzo, metà e fine progetto), con la raccolta di report tecnici da parte dell’addetto al monitoraggio, che ha anche fornito supporto operativo e metodologico. La supervisione periodica del gruppo di lavoro ha permesso di identificare criticità e punti di forza, assicurando formazione continua e prevenzione del burn-out. Le valutazioni in itinere e finali sono state documentate in relazioni tecniche corredate da indicatori e prodotti comunicativi, a garanzia della trasparenza.

Tab. 4 – Confronto tra il numero atteso di destinatari e quello ottenuto nelle azioni del progetto

Destinatari	Numero atteso	Numero ottenuto	Scostamento
Minori	250	659	+409
Minori BES, DSA	50	119	+69
Minori stranieri	190	516	+326
Minori appartenenti a famiglie fragili	180	423	+243
Minori in stato di abbandono scolastico	15	16	+1
Minori in stato di dispersione scolastica	33	41	+8
Minori con carenze di life skills	200	371	+171
Genitori	140	216	+76
Genitori con carenze nelle competenze genitoriali	75	75	0
Insegnanti e educatori	100	162	+62

Anche il coinvolgimento degli adulti è andato oltre le attese: 216 genitori (rispetto ai 140 previsti) e 162 educatori/insegnanti (rispetto ai 100 previsti). L'unico valore che ha coinciso con le previsioni è stato quello dei genitori con carenze genitoriali (75). L'andamento positivo si conferma osservando i dati di partecipazione alle diverse attività progettuali. Il quadro che emerge è ampiamente favorevole, evidenziando un coinvolgimento ben superiore alle aspettative. Questo trend si riflette non solo nel numero complessivo dei destinatari, ma anche nella distribuzione tra le differenti linee di intervento, a testimonianza della capacità del progetto di rispondere in maniera efficace e capillare ai bisogni rilevati nei contesti territoriali di riferimento.

Tab. 5 – Risultati ottenuti in termini di partecipazione rispetto alle attività collegate alle dimensioni oggetto di intervento

Tipo di attività	Numero di destinatari atteso	Numero di destinatari ottenuto	Scostamento
Attività per la riduzione dell'abbandono scolastico	140	318	+178
Attività per la riduzione della dispersione scolastica	140	318	+178
Attività per il rafforzamento delle life skills dei minori	200	373	+173

Attività per il potenziamento delle competenze genitoriali	85	86	+1
--	----	----	----

4.2. I cambiamenti nelle condizioni di partenza

I cambiamenti rilevati tra i destinatari diretti del progetto restituiscono un quadro complessivamente positivo, che testimonia l'efficacia delle azioni messe in campo. Il numero di minori che ha rafforzato le proprie competenze non cognitive (life skills), a seguito della partecipazione alle attività, è stato pari a 318, superando di oltre il 50% l'obiettivo iniziale di 200. Anche le azioni rivolte ai genitori hanno raggiunto pienamente i risultati attesi: tutti i 75 partecipanti, infatti, hanno mostrato un miglioramento nelle proprie competenze genitoriali.

Risultati in linea con le attese sono emersi anche per quanto riguarda la dispersione e l'abbandono scolastico, due delle dimensioni più critiche nel contesto di intervento. In particolare, 37 minori hanno incrementato in modo significativo la frequenza scolastica, a fronte di un obiettivo fissato a 31.

Il numero di studenti che ha ripreso gli studi, invece, è stato leggermente inferiore alle previsioni (13 su 15), così come quello degli studenti che hanno concluso l'anno con esito positivo (11 su 15). Si tratta di scostamenti contenuti, che suggeriscono l'opportunità di ulteriori riflessioni sulle modalità di accompagnamento dei casi più complessi.

Nel complesso, i risultati ottenuti confermano la coerenza tra gli obiettivi prefissati e i cambiamenti rilevati nei destinatari diretti.

Tab. 6 – Cambiamenti nei destinatari diretti: sviluppo delle competenze, contrasto alla dispersione e all'abbandono scolastico

Obiettivo	Indicatore	Atteso	Ottenuto	Scostamento
Rafforzamento delle life skills	Minori che hanno migliorato le competenze non cognitive	200	318	+118
Potenziamento delle competenze e delle capacità genitoriali	Genitori che hanno incrementato le competenze genitoriali	75	75	0
Riduzione dell'abbandono scolastico	Minori che riprendono il percorso di istruzione scolastica (frequenza >20)	15	13	-2
	Minori che terminano con successo l'anno scolastico	15	11	-4
Riduzione della dispersione scolastica	Minori che incrementano il numero di frequenze (frequenza >8%)	31	37	+6

I dati raccolti durante il monitoraggio confermano, infine, una sostanziale coerenza tra gli obiettivi iniziali e i risultati raggiunti nell’ambito del potenziamento della comunità educante. Sono stati attivati 14 protocolli con enti esterni e 3 convenzioni con enti pubblici: un risultato che si avvicina molto al target prefissato di 15 protocolli e conferma l’impegno per garantire la continuità delle attività oltre la durata progettuale. Inoltre, sono stati realizzati 6 interventi territoriali, ciascuno dei quali ha coinvolto almeno tre enti diversi, raggiungendo pienamente l’obiettivo previsto.

Particolarmente significativa risulta la creazione di nuove reti nella comunità educante, comprese quelle informali avviate spontaneamente da genitori e altri attori locali. A fronte di un obiettivo iniziale di tre reti, ne sono state attivate sette, segno di un rafforzamento dei legami tra gli attori educativi e di una maggiore mobilitazione della comunità nel promuovere processi di integrazione e sostegno condiviso.

Per quanto riguarda l’attivazione di spazi e servizi integrativi rivolti a minori e famiglie, il progetto ha pienamente raggiunto il target fissato con l’avvio di 12 servizi effettivamente operativi al momento della rilevazione finale, confermando la capacità dell’intervento di rispondere a bisogni concreti in modo tempestivo e strutturato.

Tab. 7 – Cambiamenti nella comunità: integrazione delle reti educative e attivazione di servizi integrativi

Obiettivo operativo	Indicatore	Atteso	Ottenuto	Scostamento
Integrazione e ampliamento delle reti tra gli attori dei sistemi educativi	Protocolli, accordi di rete o convenzioni attivi stipulati con enti esterni alla partnership	15	14	-1
	Interventi attivi sul territorio (almeno una volta a settimana) che coinvolgono almeno tre enti diversi	6	6	0
	Reti nate dopo l’avvio del progetto, anche informali, attivate da genitori o altre componenti della comunità educante, attive nella comunità	3	7	+4
	Protocolli, accordi di rete o convenzioni stipulati con enti pubblici	2	3	+1
Attivazione di spazi e servizi integrativi dentro e fuori la scuola	Servizi integrativi leggeri, di supporto a minori e/o famiglie, avviati nell’ambito del progetto e attivi sul territorio	12	12	0

5. Spunti conclusivi e nuove domande valutative

I risultati osservati nei paragrafi precedenti sono complessivamente in linea con i risultati attesi. Tuttavia, i dati osservati – pur offrendo un quadro incoraggiante – non raccontano l'intera storia. Le dimensioni quantitative permettono di verificare il raggiungimento dei risultati attesi, ma non restituiscono in modo esaustivo i processi attraverso cui questi risultati sono stati ottenuti, né rendono conto delle dinamiche che ne hanno favorito o ostacolato il dispiegamento. La lettura dei risultati fin qui esposti evidenzia la necessità di andare oltre la mera verifica quantitativa dei target, per entrare nel vivo delle logiche reali di implementazione.

Non sappiamo, ad esempio, come si siano sviluppate le traiettorie di cambiamento nei diversi contesti territoriali e in relazione ai differenti profili dei destinatari. Dove il progetto ha funzionato meglio? Per chi? In quali condizioni? Quali strategie hanno permesso di superare criticità e resistenze? Quali adattamenti si sono resi necessari in *itinere*?

La ricerca valutativa, in questa prospettiva, non dovrebbe limitarsi a certificare l'efficacia di un intervento, ma apre uno spazio di esplorazione e apprendimento. È proprio in questa direzione che si colloca il presente studio valutativo, concepito come un approfondimento qualitativo delle modalità attraverso cui il progetto ha preso forma nei suoi contesti di attuazione. Lo studio si interroga su come il progetto abbia saputo rispondere alla complessità situata, osservando da vicino le pratiche messe in campo dagli operatori, le forme di interazione tra i diversi attori coinvolti e le risorse – spesso latenti – che si sono attivate nelle situazioni più complesse.

Analizzare il funzionamento del progetto in contesti reali significa, in questo senso, fare luce non solo sui risultati ottenuti, ma anche sui percorsi che li hanno resi possibili. È in questi percorsi che si annidano spesso elementi di apprendimento trasformativo, utili non solo per comprendere ciò che è accaduto, ma anche per trarne insegnamenti da riadattare in altri contesti simili.

In questo senso, lo studio si propone di «trattare i successi come eventi analizzabili» (Stame, 2022, p. 44), interrogandosi sulle condizioni che li hanno resi possibili e sulle sfide che li hanno attraversati.

In quest'ottica, si rivela centrale la distinzione cara a Carol Weiss (1998) tra teoria dell'implementazione e teoria del programma. Se una illustra “dove vogliamo arrivare” e “perché” crediamo che determinate azioni possano generare cambiamento, l'altra si interroga sul “come” tali azioni si realizzano concretamente, tenendo conto delle reazioni, dei bisogni e persino delle resistenze degli attori locali.

Alla luce di questa distinzione, comprendiamo meglio il ruolo del dubbio

e della sorpresa – concetti su cui ha insistito Judith Tendler (Stame, 2022) – all’interno di un progetto complesso come Ri-Belli.

Come si vedrà, infatti, l’analisi dei dati quantitativi conferma che, in più di un caso, il progetto ha oltrepassato i risultati attesi, ma spesso in modo non conforme alle modalità pianificate: alcune azioni hanno generato effetti positivi proprio grazie a soluzioni inedite o al dinamismo di chi le ha recepite; altre, più “ortodosse”, hanno invece incontrato ostacoli o hanno dato esiti differenti dal previsto.

Queste “sorpresa di percorso” ribadiscono che l’efficacia di un intervento non deriva unicamente dalla fedeltà al piano iniziale, ma dalla capacità degli attori locali di rielaborare l’idea progettuale, modellandola sulle proprie esigenze e sui propri orizzonti di senso. A volte la chiave del successo risiede in un margine di adattamento inatteso, nella creatività di famiglie e minori che attivano risorse latenti, oppure nello spirito di “ribellione costruttiva” che porta a superare confini culturali e relazionali.

È qui che emerge il tema della contribuzione causale: non basta chiedersi “il progetto ha avuto successo?”, ma occorre indagare quale combinazione di fattori abbia effettivamente concorso a produrre i risultati, in quali condizioni e per quali destinatari.

Guardare la realtà “senza paraocchi”, come suggeriva Tendler, significa dunque non fermarsi alla verifica degli indicatori, ma cercare di capire in che modo i processi concretamente messi in atto abbiano preso forma: quali attori si sono mobilitati, quale tipo di sostegno reciproco è emerso, quali alleanze o reti si sono costituite. Da un punto di vista metodologico, questo invita la valutazione ad affiancare gli strumenti quantitativi con analisi qualitative dei meccanismi di cambiamento, per scoprire se e come la “teoria del programma” si sia confrontata con la complessità dei contesti.

In questa prospettiva, l’implementazione diventa un vero e proprio «viaggio di scoperta» (Hirschman, 1967), in cui la tensione tra obiettivi formali e pratiche “dal basso” stimola un apprendimento progressivo: sia per gli operatori, che sperimentano strategie nuove, sia per gli enti finanziatori, che hanno l’opportunità di trarre insegnamenti su come un progetto possa evolvere, anche lontano dalle attese iniziali.

L’apertura al “possibilismo valutativo” (Stame, 2022) non elimina l’esigenza di rendicontare i risultati all’ente finanziatore: semmai, la arricchisce di un’ottica eticamente orientata, attenta al modo in cui le persone fanno proprio il progetto, lo trasformano e, talvolta, lo superano.

Nei capitoli successivi, dunque, si proseguirà con un’analisi approfondita degli interventi previsti nei tre assi strategici del progetto (cap. 1) all’interno dei tre diversi ambienti educativi cui esso si rivolge – ambiente domestico e familiare, comunità informale e ambiente scolastico – per comprendere me-

glio come il progetto Ri-Belli abbia agito sulle condizioni di partenza, quali dinamiche abbia innescato e come esso stesso si sia trasformato nel corso dell'implementazione.

Sarà in questo dialogo continuo tra le ipotesi originarie e la vitalità dei territori che potremo valutare fino a che punto la logica d'intervento iniziale abbia retto la prova dei fatti e quali nuove traiettorie di crescita e apprendimento siano germogliate "sul campo".

Parte II

L'ambiente domestico e i luoghi dell'intimità

3. *L'ambiente domestico e familiare*

Tra gli aspetti più rilevanti considerati nella valutazione dei processi di cambiamento in termini di povertà educativa rientrano l'ambiente domestico e le caratteristiche dei nuclei familiari in cui sono inseriti i minori beneficiari dell'intervento, nonché i modelli educativi che essi sperimentano nei contesti familiari. Nell'ambito del progetto Ri-Belli, la ricostruzione delle "situazioni familiari" ha rappresentato uno degli ostacoli più complessi del lavoro sul campo, a causa delle molteplici sfaccettature che legano i modelli educativi familiari ai differenti contesti culturali di appartenenza dei beneficiari. Attraverso il lavoro sul campo e le interviste con le operatrici e gli operatori del progetto, è stato comunque possibile individuare due situazioni tipiche, che riguardano principalmente la struttura dei nuclei familiari:

- a) *Nuclei familiari bi-genitorali* in situazioni di estrema povertà, individuati con maggiore frequenza nelle zone di Santa Croce Camerina e Marina di Acate;
- b) *Nuclei familiari monogenitoriali*, prevalentemente nell'area del centro storico di Ragusa.

1. I nuclei familiari bigenitoriali: il ruolo del capofamiglia

A Marina di Acate e Santa Croce Camerina, i minori coinvolti dal progetto provengono in prevalenza da nuclei familiari bigenitoriali, spesso numerosi e in condizioni di grave instabilità economica e lavorativa. In questi contesti, la sopravvivenza quotidiana rappresenta una priorità assoluta, relegando l'istruzione dei figli a un compito secondario. La scuola è spesso vissuta come un obbligo formale, piuttosto che come un'occasione per costruire opportunità future.

Questa realtà è aggravata dalle dure condizioni lavorative cui sono sottoposti i genitori, spesso impiegati per lunghe ore nelle serre in situazioni di sfruttamento. La loro assenza da casa rende difficile seguire i figli nei percorsi scolastici e partecipare attivamente al loro processo educativo. In particolare, molte famiglie straniere si fondano su una struttura patriarcale marcata, con ruoli di genere rigidamente definiti e una distribuzione del potere fortemente sbilanciata.

Dalle interviste condotte con le operatrici e gli operatori del progetto, emerge con forza la presenza di una significativa disparità di genere, che incide sulle libertà delle ragazze all'interno del nucleo familiare. La possibilità di uscire, frequentare amici o partecipare ad attività extrascolastiche è spesso negata, a differenza di quanto accade ai coetanei maschi:

Esiste una problematica di genere fortissima. Il consenso non esiste per le femmine [...]. I ragazzi uscivano il sabato sera, le ragazze no. Quando ci hanno chiesto perché, abbiamo detto loro di chiederlo al padre, che ha risposto che lo faceva per proteggerle (Animatrice del laboratorio fotografico, focus group 2 di giugno 2022).

In questo assetto familiare, il potere decisionale è quasi sempre concentrato nelle mani del padre. In molti casi, anche i fratelli maschi assumono un ruolo autoritario nei confronti delle sorelle, replicando modelli di controllo già vissuti nei confronti dei propri genitori:

Il padre non chiede mai l'opinione della moglie; lui decide per tutti. Credo che anche nella decisione di avere figli, la donna non abbia voce in capitolo (Operatrice dell'azione Ri-Belli per abitare, focus group 2 di giugno 2022).

Anche tra i ragazzini, i fratelli maschi decidono per le femmine. [...] Questo ragazzo fa il padre padrone con le sorelle più grandi, ma è vittima a sua volta del padre [...]. Le mamme, poverette, non decidono niente (Animatrice del laboratorio fotografico, giugno 2022).

Il modello educativo trasmesso si fonda quindi su una gerarchia rigida, che riproduce nel tempo ruoli di potere e dipendenza. Tuttavia, anche all'interno di questo quadro, emergono esempi che mostrano la presenza di modelli familiari meno chiusi. Alcune famiglie, pur all'interno di uno schema patriarcale, presentano però elementi di maggiore apertura, in cui le figlie godono di un grado superiore di autonomia e le madri esercitano spazi di scelta:

Il padre di queste due ragazze ha permesso, tra virgolette, alla moglie di emanciparsi. È l'unica della famiglia [...] che guida. Le figlie, in Tunisia, frequentavano una palestra di karate, e il padre ha promesso loro che potranno riprendere appena possibile. Loro parlano con serenità del loro futuro scolastico: sanno già che proseguiranno dopo le medie. Per molte altre ragaz-

ze della fascia trasformata non è una cosa scontata (Assistente sociale dell'équipe scolastica, focus group di giugno 2023).

Sebbene rappresentino casi minoritari, questi esempi segnalano che anche all'interno di contesti familiari con forte impronta patriarcale possono coesistere modelli educativi relativamente più aperti. La presenza di padri capaci di riconoscere l'importanza dell'autonomia femminile – seppure ancora mediata da logiche di concessione – offre uno spunto utile per comprendere la variabilità interna ai nuclei familiari e le potenziali leve di trasformazione. In questa prospettiva, il ruolo del capofamiglia si conferma centrale nel definire le possibilità, ma anche i limiti, di autonomia e sviluppo per le figlie.

2. Le famiglie monogenitoriali

Nel centro storico di Ragusa¹, a differenza di quanto riscontrato nelle altre aree coinvolte dal progetto, la quasi totalità dei minori partecipanti a “Ri-Belli” proviene da nuclei monogenitoriali, costituiti prevalentemente da madri straniere sole. In alcuni casi, sono presenti figure maschili che entrano ed escono dalla vita familiare – padri biologici o nuovi partner – la cui instabilità relazionale incide negativamente sul benessere dei bambini, spesso manifestato attraverso comportamenti oppositivi, sia in ambito scolastico sia nei laboratori educativi.

Una delle criticità più rilevanti per queste madri riguarda la conciliazione tra lavoro e responsabilità familiari. Le opportunità occupazionali, quando disponibili, sono generalmente precarie o saltuarie e difficilmente compatibili con i tempi della cura. In questo contesto, molte madri si trovano costrette a compiere scelte che, come osserva il Direttore della Caritas Diocesana di Ragusa, finiscono per penalizzare proprio i figli:

Non riescono ad accompagnarli a partecipare a certe attività. Non si tratta soltanto di una questione di tempo – che può coincidere con un lavoro, magari anche stabile, che si è riusciti a ottenere – ma anche della mancanza di mezzi di trasporto o della patente. A tutto questo si aggiunge l'assenza di un contesto familiare in grado di supplire a un sistema di welfare che, in questi casi, si dimostra del tutto inadeguato (Direttore della Caritas Diocesana di Ragusa, intervista marzo 2023).

1. Secondo una mappatura dei bisogni condotta dall'Associazione capofila del progetto nel 2018, risultavano iscritti a scuola 138 bambini e ragazzi, con almeno la metà delle rispettive famiglie assistite dai servizi sociali comunali.

A conferma di questo quadro, un'operatrice dell'azione *Ri-Belli per... Abitare* ha evidenziato come l'insufficienza dei servizi per l'infanzia rappresenti un ulteriore elemento di fragilità per le madri sole: «gli asili, spesso a pagamento, risultano inaccessibili per molte mamme seguite dal progetto, mentre mancano spazi dedicati alla cura dei bambini più piccoli» (Operatrice dell'azione *Ri-Belli per... Abitare*, intervista marzo 2023).

Nel complesso, emerge una condizione di forte vulnerabilità. La mancanza di accesso a servizi adeguati all'infanzia e l'assenza di una rete di sostegno, sia familiare che istituzionale, generano un ambiente costantemente stressante. Le conseguenze si riflettono non solo sul benessere psicologico delle madri, ma anche sullo sviluppo emotivo e sociale dei bambini, che rischiano di crescere privi delle attenzioni e delle opportunità necessarie per una crescita sana ed equilibrata.

3. Il progetto nei luoghi dell'intimità: le esperienze del laboratorio di affettività

Le condizioni di vulnerabilità descritte, legate alla struttura dei nuclei familiari e alla carenza di supporti educativi e relazionali, evidenziano la necessità di interventi mirati a sostenere lo sviluppo affettivo ed emotivo dei minori. In questa direzione si colloca il laboratorio di affettività rivolto a ragazze e ragazzi tra gli 11 e i 18 anni, promosso nell'ambito dell'azione *Ri-Belli per... Volersi bene*, concepito come uno spazio sicuro in cui adolescenti e preadolescenti potessero confrontarsi su temi spesso assenti o considerati tabù nel contesto familiare. Le attività laboratoriali² sono state progettate seguendo un approccio educativo attivo e partecipativo. Strumenti come *role playing*, *brainstorming* e lavori di gruppo sono stati integrati con materiali visivi, tra cui slide, video, cartelloni e giornali, per stimolare

2. Il laboratorio di affettività nella prima annualità ha coinvolto 13 partecipanti tra ragazzi e ragazze, di età compresa tra i 15 e i 17 anni, di diverse nazionalità e con bisogno di supporto educativo sugli aspetti emotivi e affettivi.

Il primo anno di attuazione, gli incontri sono stati svolti a Vittoria presso il Consultorio dell'Associazione Lauretana tra aprile e giugno 2021 e, come previsto, sono stati condotti da un'équipe composta da un counselor e due psicologi. Nella seconda annualità, sono stati avviati ulteriori tre percorsi di educazione all'affettività. Due di questi hanno coinvolto i preadolescenti (11-14 anni): uno presso il Consultorio dell'Associazione Lauretana e l'altro a Marina di Acate, presso il Presidio Caritas.

Il terzo percorso, rivolto agli adolescenti (15-17 anni), si è svolto anch'esso a Marina di Acate. Complessivamente, hanno partecipato 18 beneficiari che hanno seguito gli incontri con assiduità.

il coinvolgimento e favorire una comprensione profonda dei temi affrontati, che includevano affettività e sessualità. Tali tematiche sono state sviluppate attraverso il metodo *Teen Star*³. Questo approccio promuove un percorso di progressiva conoscenza dei propri ritmi biologici, nella scoperta della bellezza e dell'armonia del corpo come strumento di comunicazione e relazione. Le attività hanno esplorato tutte le dimensioni della persona: biologica-fisica, emozionale-affettiva, intellettuale-sociale e valoriale, in linea con una visione olistica dello sviluppo personale.

Dal lavoro di ricerca sul campo sono emerse significative differenze nel livello di coinvolgimento dei partecipanti, riconducibili, secondo le operatrici e gli operatori intervistati, al retroterra familiare e al contesto territoriale in cui si svolgevano i laboratori. I ragazzi provenienti da famiglie con un background culturale medio-alto, che hanno partecipato agli incontri presso il Consultorio Familiare Diocesano di Vittoria, si sono mostrati più aperti e partecipativi.

In questo contesto, la maggior parte ha seguito gli incontri con assiduità e puntualità, mostrando interesse, empatia e capacità relazionale. Al termine del percorso, molti hanno affrontato con naturalezza temi legati ai cambiamenti fisiologici, alle emozioni e ai sentimenti, ma anche questioni più complesse come l'omosessualità, l'omofobia, l'amicizia, l'innamoramento e l'amore.

Al contrario, i partecipanti provenienti da famiglie straniere che frequentavano il laboratorio presso il Presidio della Caritas a Marina di Acate hanno incontrato maggiori difficoltà nell'affrontare argomenti delicati come la salute riproduttiva e la sessualità, arrivando in alcuni casi a rifiutare o boicottare le attività.

3. Il metodo "Teen STAR" (*Sexuality Teaching in the context of Adult Responsibility*), sviluppato negli anni '80 dalla dottoressa Hanna Klaus, è un programma educativo che si concentra sulla crescita integrale della persona, rivolgendosi principalmente a adolescenti e preadolescenti. Il metodo, adottato in diversi paesi del mondo, esplora cinque dimensioni dello sviluppo umano: fisica, emotiva, valoriale, intellettuale e sociale. L'obiettivo principale è fornire ai giovani gli strumenti per comprendere i cambiamenti del proprio corpo e delle proprie emozioni, promuovendo una visione equilibrata e responsabile della sessualità. Il programma mira a integrare la conoscenza del corpo con la riflessione sui valori, enfatizzando la responsabilità personale e l'importanza di costruire relazioni affettive sane. Teen STAR è ampiamente diffuso, con implementazioni in scuole e centri giovanili di numerosi paesi, e ha ricevuto attenzione per il suo approccio olistico all'educazione sessuale, anche se non privo di critiche per la sua vicinanza a una visione tradizionale della sessualità e dei ruoli di genere (Klaus, 2002; Teen STAR, s.d.).

3.1. *L'esperienza al Presidio di Marina di Acate: tra resistenza e coinvolgimento*

Il laboratorio di affettività per minori, realizzato a Marina di Acate, ha affrontato fin dalla fase iniziale sfide complesse che ne hanno condizionato il funzionamento. Nei gruppi di età compresa tra gli 11 e i 14 anni, le difficoltà non hanno riguardato tanto la partecipazione in sé, quanto piuttosto il mantenimento dell'attenzione e l'elaborazione dei contenuti proposti. Tali difficoltà, probabilmente riconducibili a una limitata esposizione a stimoli culturali e relazionali in ambito familiare, è stata presto risolta dall'équipe, introducendo strategie più dinamiche e coinvolgenti, come l'animazione di strada, che hanno reso gli incontri più interattivi e stimolanti.

Maggiori difficoltà, invece, si sono riscontrate tra i partecipanti più grandi (15-17 anni). Un momento particolarmente critico, per le operatrici, è stato rappresentato dalle sessioni dedicate alla conoscenza degli organi riproduttivi maschili e femminili, durante le quali è emersa una forte opposizione, che ha portato a episodi di ribellione da parte dei ragazzi, alimentata dalla convinzione che tali argomenti dovessero essere affrontati esclusivamente in famiglia.

L'episodio di ribellione più eclatante, che sul momento è stato gestito dall'assistente sociale del progetto, ha portato le operatrici a riadattare le modalità con cui trattare determinate tematiche, per evitare che negli incontri successivi il laboratorio non venisse più frequentato, come riportato da un'operatrice:

Con il laboratorio di affettività ci siamo trovati a modificare il percorso: dopo quell'episodio di ribellione non abbiamo più potuto continuare. Era previsto un altro incontro sull'aspetto biologico, ma non lo abbiamo fatto, perché ci siamo resi conto che altrimenti se ne sarebbero andati tutti (Operatrice dell'azione Ri-Belli per volersi bene, focus group 3 di giugno 2023).

Nel corso dei focus group si è cercato, insieme alle operatrici e agli operatori, di ricostruire le potenziali radici sottostanti alla reazione dei ragazzi. Da questo dialogo con l'équipe del progetto sono emersi diversi elementi interessanti, come la tensione tra voglia di apprendere e incontrare nuove culture e il richiamo a forti identità culturali, che per alcuni destinatari (in particolare per le bambine e le adolescenti) lungi dall'essere un ostacolo ha rappresentato una delle principali leve di cambiamento, su cui ha agito l'azione in particolare e il progetto più in generale.

Come riportato dalle operatrici dell'équipe, infatti, in seguito all'episodio di ribellione alcuni ragazzi che avevano abbandonato la stanza, spinti da una curiosità latente verso tematiche taciute nel contesto domestico, rientravano

di tanto in tanto per ascoltare la spiegazione da dietro la porta. Un'operatrice ha così descritto l'accaduto:

È stato bello vedere questa reazione dei maschi che da un lato ci hanno rimproverate, dicendo: “Devono essere i genitori a parlare di queste cose, non voi!”; dall'altra parte erano poi incuriositi e volevano ritornare. Venivano, aprivano la porta e se ne andavano. A un certo punto abbiamo dovuto dirgli: “o entrate o uscite”. Alla fine, sono usciti (Operatrice dell'azione Ri-Belli per volersi bene, focus group 3 di giugno 2023).

L'oscillazione tra ribellione e curiosità descritta dall'operatrice, secondo alcuni intervistati, rifletterebbe un conflitto interiore, per cui: da una parte, i ragazzi si sentivano vincolati ai costumi imposti dal gruppo di riferimento e più in generale dalla comunità di appartenenza; dall'altra la naturale curiosità verso gli argomenti trattati emergeva in modo irresistibile. Un operatore ha così commentato:

Anche nei ragazzi c'era una voglia di apprendere, ma sembrava che non potessero permettersi di assecondarla. Era come se desiderassero seguire il percorso proposto, ma fossero bloccati dalle aspettative imposte dal gruppo. L'idea dominante era: “Devi fare il bulletto, devi essere il macho”. Questo atteggiamento li costringeva a reprimere la propria curiosità e a impedire a se stessi di comportarsi in modo diverso (Operatore del laboratorio fotografico, focus group 3 di giugno 2023).

Alcuni intervistati hanno interpretato questo comportamento come una reazione alla pressione sociale esercitata dai rigidi ruoli di genere, tipici delle loro comunità, dove ai maschi è attribuito un ruolo privilegiato. In particolare, come riferito da un'operatrice, questi ragazzi, pur avendo sorelle o cugine più grandi, sembrano investiti di un ruolo privilegiato che assegna loro una posizione dominante all'interno delle dinamiche familiari. Tale ruolo è rinforzato da norme culturali che attribuiscono ai maschi una maggiore autorità e controllo, anche in assenza di competenze o esperienze superiori rispetto alle figure femminili della famiglia. Secondo un'operatrice, durante le sessioni del laboratorio, questa posizione privilegiata sarebbe stata percepita come minacciata dall'emancipazione delle ragazze⁴, favorita dall'accesso a nuove conoscenze e consapevolezze. A tal riguardo l'operatrice ha osservato:

4. L'interpretazione dell'operatrice può essere letta alla luce della teoria della minaccia allo status, discussa sia nell'ambito della psicologia sociale. Questa teoria sostiene che i gruppi dominanti percepiscono i processi di emancipazione o l'accesso a nuove risorse da parte dei gruppi subordinati come una minaccia alla loro posizione privilegiata nella gerarchia sociale (Scheepers et al., 2015; Ridgeway, 2011). In ambito sociologico, tali dinamiche vengono spesso analizzate attraverso il prisma delle gerarchie di genere, in cui l'emancipazione femminile – anche su questioni simboliche come l'accesso alle conoscenze – può essere percepita come

La percezione che ho io, avendo conosciuto molti di questi ragazzi – in particolare quelli che chiamo “il maschio alfa della famiglia” – è che, pur avendo sorelle più grandi, a loro venga concesso un ruolo privilegiato. Credo che, al di là dell’aspetto prettamente culturale, secondo cui certi argomenti dovrebbero essere affrontati solo in ambito familiare, ci sia anche una consapevolezza diversa, una paura specifica nei maschi.

Mentre le sorelle o le cugine vivono questi momenti come un’opportunità di emancipazione – una possibilità che a casa non viene loro concessa – i ragazzi temono questa dinamica. Arriva un momento in cui pensano: “Aspetta un attimo... ma se mia sorella o mia cugina ora sa come funziona, allora io non sono più il figo di casa”. Questo li destabilizza (Operatrice dell’azione Ri-Belli per volersi bene, focus group 3 di giugno 2023).

Partendo dalle osservazioni degli operatori che hanno seguito i minori in diverse attività progettuali, il comportamento di ribellione manifestato dai ragazzi non rappresenterebbe un semplice atto di opposizione, ma rifletterebbe dinamiche identitarie complesse, che esprimono un conflitto tra il desiderio di aderire a ruoli sociali dominanti – radicati nelle aspettative di gruppo – e la necessità di esplorare nuovi spazi di apprendimento e relazione. Non si tratta solo di un bisogno di “essere visti”, bensì di essere riconosciuti per un’identità costruita, che si desidera confermare attraverso modalità percepite come coerenti con il proprio ruolo sociale.

Il comportamento oscillante – uscire dalla stanza per poi rimanere dietro la porta ad ascoltare – è emblematico di questa tensione: una lotta interiore tra conformità alle aspettative del gruppo e il bisogno di autenticità. Questa interpretazione sarebbe confermata anche dal comportamento delle ragazze, che invece non hanno attuato lo stesso atteggiamento nei confronti delle operatrici. Al contrario, sono rimaste in aula, mostrando fin da subito una maggiore apertura e curiosità alle tematiche proposte, evidenziando il desiderio di acquisire informazioni che difficilmente avrebbero ottenuto in famiglia.

Come riportato da un’operatrice, per le ragazze rimanere in aula ha rappresentato un atteggiamento di ribellione verso le aspettative dei compagni maschi, nonché verso la visione culturale del gruppo di provenienza:

C’è stato un atteggiamento di ribellione da parte delle femminucce [nei confronti dei compagni maschi] che invece sono volute rimanere ad ascoltare, perché per loro era importante avere delle informazioni che in famiglia non avevano [...]. C’è l’apertura da parte delle femminucce a questa evoluzione culturale perché loro si rendono conto che stanno vivendo in un contesto diverso (Operatrice dell’azione *Ri-Belli per volersi bene*, focus group 3 di giugno 2023).

una sfida all’ordine stabilito (Connell, 1987; West e Zimmerman, 1987). Nel caso esaminato, i ragazzi, descritti come “maschi alfa” delle loro famiglie, interpretano l’accesso delle sorelle o cugine a nuove conoscenze e consapevolezze come un elemento destabilizzante che mette in discussione il loro ruolo dominante. La sociologia delle emozioni (Hochschild, 1979) offre ulteriori spunti per interpretare queste reazioni: comportamenti difensivi o di resistenza possono essere letti come risposte emotive a una percezione di perdita di potere simbolico e status.

Nonostante questa predisposizione iniziale, secondo le operatrici intervistate, le dinamiche familiari hanno gradualmente influenzato anche la partecipazione delle ragazze. La presenza di fratelli e cugini maschi nei gruppi ha creato un clima di maggiore pressione sociale, limitando la libertà di espressione delle ragazze e rendendo più difficile per loro condividere apertamente le proprie esperienze (Operatrice dell'azione *Ri-Belli per volersi bene*, focus group 3 di giugno 2023).

3.2. *La fase di sblocco*

Un elemento cruciale nell'evoluzione del laboratorio è stato il coinvolgimento di una mediatrice culturale, che ha facilitato la comprensione delle dinamiche culturali e sociali dei partecipanti, permettendo all'équipe educativa di adattare con maggiore consapevolezza le proprie strategie. Come sottolineato da un'operatrice: «Grazie alla mediatrice culturale abbiamo capito cosa avremmo dovuto cambiare. Lei ci ha aiutato a comprendere perché si sono ribellati in questa maniera così aggressiva» (Operatrice dell'azione *Ri-Belli per volersi bene*, focus group 3 di giugno 2023).

L'équipe ha quindi ricalibrato l'approccio educativo, valorizzando le competenze specifiche di ciascuna operatrice per rispondere in modo più mirato ai bisogni dei ragazzi. Questo ha favorito un'impostazione interculturale del laboratorio, attenta al contesto di provenienza dei minori e orientata alla costruzione di un dialogo inclusivo, come riportato da una delle operatrici:

Abbiamo adattato le nostre strategie, utilizzando le competenze specifiche di ciascuna operatrice. Non abbiamo voluto sconvolgere le loro abitudini o culture, ma piuttosto fornire informazioni che potessero promuovere un'integrazione reciproca (Operatrice dell'azione *Ri-Belli per volersi bene*, focus group 3 di giugno 2023).

Negli incontri successivi si è registrata una graduale trasformazione nel coinvolgimento dei partecipanti. Le ragazze hanno ritrovato fiducia, partecipando attivamente e condividendo le proprie esperienze, come già accaduto nella fase iniziale del laboratorio. Verso la fine del percorso si è osservata una crescente apertura anche da parte dei ragazzi, che hanno iniziato a relazionarsi in modo più autentico sia con le operatrici sia con i coetanei.

Non posso dimenticare un ragazzino che durante il primo giorno di laboratorio ha trascorso tutto il tempo indossando il cappuccio. Alla fine, ha condiviso con noi che quel gesto era motivato dalla vergogna. Da quel momento siamo riusciti a coinvolgerlo (Operatrice dell'azione *Ri-Belli per volersi bene*, focus group 3 di giugno 2023).

Alcuni hanno iniziato a condividere esperienze dolorose e intime, come nel caso di un adolescente che, durante l'ultimo incontro, ha espresso una riflessione personale sul significato dell'amicizia:

Ha esordito dicendo che, per lui, l'amicizia non esiste. Ci ha spiegato di essere arrivato in Italia a otto anni e di aver dovuto lavorare fin da subito. Questo pensiero era nato dalla sua esperienza di vita e dal fatto che l'amicizia, per lui, era solo un tornaconto (Operatrice dell'azione Ri-Belli per volersi bene, focus group 3 di giugno 2023).

Il laboratorio non è stato vissuto in modo neutrale, ma come uno spazio di sfida e trasformazione, in grado di mettere in discussione ruoli precostituiti e stimolare nuove riflessioni. In questo senso, il laboratorio ha rappresentato un luogo di confronto critico con l'identità personale e con le aspettative sociali e culturali di tutti gli attori coinvolti. Nonostante le difficoltà iniziali, da un punto di vista educativo, per l'équipe del progetto, i momenti di ribellione hanno rappresentato un'opportunità preziosa di apprendimento.

4. Perché si sono registrate due diverse situazioni di implementazione per la stessa azione?

Il confronto tra le esperienze dei due laboratori di affettività, così come restituito dalle voci delle operatrici e degli operatori, evidenzia come risultati differenti siano emersi da configurazioni di implementazione profondamente influenzate dall'interazione tra contesto di appartenenza e assetto progettuale. A Vittoria, la compatibilità tra le risorse offerte dal progetto e i bisogni – espressi o latenti – dei destinatari ha favorito l'attivazione sinergica di due meccanismi principali, che possiamo definire: *socialità compensativa* e *curiosità emancipativa*.

Nel primo caso, la mancanza di spazi aggregativi in un contesto urbano marginale ha stimolato un bisogno di connessione sociale, cui il laboratorio ha saputo rispondere offrendo occasioni di incontro e riconoscimento reciproco. Parallelamente, la carenza di dialogo su temi affettivi e sessuali nei contesti familiari di provenienza ha creato una lacuna informativa che ha reso i partecipanti particolarmente recettivi, generando un coinvolgimento attivo e progressivo. In questo clima, il laboratorio ha favorito l'esplorazione di argomenti considerati delicati, consolidando non solo competenze emotive e relazionali, ma anche un forte senso di appartenenza al gruppo.

A Marina di Acate, invece, la presenza di forti legami parentali all'interno del laboratorio – in particolare tra fratelli e cugini – ha inibito la libertà di espressione, soprattutto tra le ragazze, e favorito reazioni di chiusura e ribellio-

ne da parte dei ragazzi. Il laboratorio, anziché essere percepito come uno spazio protetto, veniva vissuto come un'estensione del controllo comunitario. Le rigide norme di genere e la pressione sociale esercitata nel contesto familiare hanno attivato un meccanismo che potremmo definire di *curiosità repressa*.

Mentre a Vittoria i meccanismi iniziali hanno generato un effetto moltiplicatore, favorendo dinamiche successive di emulazione e costruzione dell'autoefficacia individuale, a Marina di Acate si è reso necessario un processo di riorientamento delle attività. L'équipe ha adottato strategie flessibili per creare condizioni favorevoli al cambiamento, modificando il contesto progettuale in risposta alle criticità emerse.

In questo passaggio, è possibile identificare tre *trigger point* che hanno favorito la riattivazione del laboratorio. L'intervento di una figura di mediazione culturale ha rappresentato un primo elemento chiave, agevolando la comprensione delle dinamiche familiari e culturali che influenzavano la partecipazione. L'adattamento dei contenuti educativi, calibrati in base alle sensibilità dei partecipanti, ha permesso di ridurre le resistenze iniziali. Infine, la costruzione di un clima di fiducia – sostenuta da un approccio educativo inclusivo e non giudicante – ha favorito un progressivo coinvolgimento, restituendo centralità alla voce dei minori.

Questi fattori hanno dato origine a due diversi meccanismi di risposta. Le ragazze hanno vissuto il laboratorio come uno spazio di *curiosità facilitata*, cogliendo l'opportunità di emanciparsi da ruoli familiari e culturali precostituiti. I ragazzi, invece, hanno attraversato una fase di *resistenza negoziata*, in cui il desiderio di apprendere conviveva con la paura di perdere una posizione di privilegio all'interno del gruppo. Questo conflitto interiore ha generato comportamenti ambivalenti, ma anche aperture significative, che hanno reso possibile un cambiamento autentico, seppur graduale.

5. Le configurazioni di implementazione del laboratorio per minori

Dall'analisi del processo di implementazione del laboratorio di affettività nei due contesti territoriali (Vittoria e Marina di Acate) emergono tre diverse configurazioni di implementazione, ricostruite secondo l'approccio CME (Contesto–Meccanismo–Esito) della valutazione realista. Tali configurazioni riflettono in che modo le caratteristiche locali e la strategia progettuale si siano influenzate reciprocamente, dando vita a traiettorie di cambiamento peculiari:

- a) una situazione di convergenza tra richieste dei destinatari e modalità di intervento;
- b) una situazione di parziale disallineamento;

c) una situazione di adattamento trasformativo, in cui l'intervento è stato rimodellato sulle esigenze emergenti dei partecipanti.

Nel contesto urbano di Vittoria, privo di spazi aggregativi e segnato da condizioni di povertà educativa, si è verificata una situazione di convergenza. La mancanza di luoghi di incontro ha stimolato un forte desiderio di relazione (*socialità compensativa*), mentre il silenzio familiare su temi affettivi e sessuali ha generato un vuoto informativo (*curiosità emancipativa*) che il laboratorio ha colmato, favorendo la partecipazione attiva e consolidando il senso di appartenenza al gruppo.

Tab. 1 – Configurazione CME – Situazione di convergenza tra richieste dei destinatari e modalità di intervento

Contesto		Meccanismo	Esito
Dove	Chi	Perché + Come	Che cosa accade
<p><i>Territorio:</i> contesto urbano marginale, con assenza di spazi aggregativi per adolescenti.</p> <p><i>Ambiente domestico:</i> caratterizzato da dialogo limitato su temi affettivi e relazionali.</p>	<p>Minori (11-17 anni), italiani e stranieri, provenienti da famiglie con retroterra culturale medio-alto.</p>	<p><i>Socialità compensativa:</i> l'assenza di spazi aggregativi ha generato un bisogno di connessione e appartenenza. Il laboratorio offre uno spazio di incontro accessibile e gratuito, che intercetta questo bisogno.</p>	<p><i>Risultati di attuazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Alta partecipazione. • Forte coinvolgimento emotivo. • Senso di appartenenza al gruppo consolidato.
<p><i>Ambiente di implementazione:</i> Consultorio dell'Associazione Lauretana (Vittoria), riconosciuto come luogo neutro.</p>	<p>Operatrici del progetto. Minori (11-17 anni), italiani e stranieri, provenienti da famiglie con retroterra culturale medio-alto.</p>	<p><i>Curiosità emancipativa:</i> la carenza di dialogo in famiglia su temi affettivi e sessuali ha attivato nei minori una spinta a esplorare nuovi contenuti, considerati tabù. Le operatrici, grazie a un approccio empatico e non giudicante, hanno saputo intercettare questi bisogni e costruire un ambiente sicuro e accogliente, favorendo la partecipazione attiva e il coinvolgimento emotivo.</p>	<p><i>Cambiamenti osservati:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumento della consapevolezza emotiva e relazionale. • Rafforzamento dell'autoefficacia e della capacità di espressione personale.

Nel contesto di Marina di Acate, le operatrici hanno inizialmente applicato la medesima strategia educativa e relazionale utilizzata con successo a Vittoria, strutturata attorno a un'impostazione predefinita, pensata per rispondere ai bisogni emersi in fase di progettazione. Anche in questo caso, l'assenza

di spazi aggregativi nel contesto locale ha generato un forte bisogno di socialità nei minori, che ha incentivato la partecipazione al laboratorio.

Tuttavia, nella fase di avvio (t₁), la strategia educativa proposta dall’equipe si è confrontata con forti resistenze culturali da parte dei destinatari (*Socialità controllata*), determinando una situazione di parziale disallineamento tra le modalità di intervento proposte e le risposte dei partecipanti. In particolare, se per molte ragazze le tematiche affrontate sono state vissute come un’opportunità inedita di conoscenza e di riflessione su aspetti affettivi e corporei raramente discussi in ambito familiare, per i ragazzi, la curiosità iniziale si è trasformata in un conflitto identitario.

Il laboratorio è stato percepito come uno spazio potenzialmente minaccioso per il ruolo sociale che essi ricoprivano nel proprio contesto di riferimento. Il timore di perdere la propria posizione di forza all’interno del gruppo (*resistenza negoziata*) ha innescato forme di sabotaggio e opposizione, che hanno ostacolato il processo di apprendimento e partecipazione.

Anche per le ragazze che si erano mostrate curiose e desiderose di apprendere il controllo sociale esercitato dal gruppo (*curiosità repressa*) ha influito negativamente, riducendo la loro partecipazione attiva.

Tab. 2 – Configurazione CME – Parziale disallineamento tra richieste dei destinatari e modalità di intervento

Contesto		Meccanismo	Esito
Dove	Chi	Perché + Come	Che cosa accade
<p><i>Territorio:</i> rurale, con presenza di comunità straniere molto chiuse e fortemente radicate.</p> <p><i>Famiglie:</i> migranti con basso capitale culturale, rigide norme tradizionali e marcate asimmetrie di genere.</p> <p><i>Ambiente del progetto:</i> presidio della Caritas a Marina di Acate, con utenti legati da forti relazioni parentali e reti familiari ristrette. Strategia educativa prestrutturata, non ancora adattata al contesto culturale locale.</p>	<p>Minori (11-17 anni) in isolamento sociale e povertà educativa.</p> <p>Operatrici del progetto.</p>	<p><i>Socialità controllata:</i> Il bisogno latente di connessione sociale, stimolato dall’assenza di spazi aggregativi nel territorio, si confronta con un ambiente relazionale fortemente regolato da vincoli familiari e sociali. La presenza di parenti e coetanei appartenenti allo stesso nucleo o gruppo culturale inibisce la libera espressione individuale. Le operatrici, attuando una strategia predefinita, faticano a rompere questi schemi, generando un coinvolgimento altalenante e condizionato dalle dinamiche di controllo interno al gruppo.</p>	<p>La partecipazione è elevata ma il coinvolgimento è disomogeneo e ostacolato dalle dinamiche di gruppo.</p>

	<p>Ragazze (15–17 anni) con scarsa alfabetizzazione affettiva.</p> <p>Operatrici del progetto.</p>	<p><i>Curiosità repressa:</i> le operatrici impostano il laboratorio seguendo la strategia predefinita. Le ragazze mostrano fin dall'inizio interesse e apertura verso i contenuti del laboratorio, percepito come uno spazio protetto per accedere a conoscenze altrimenti precluse nel contesto familiare. Tuttavia, la loro partecipazione viene progressivamente inibita dalla pressione sociale esercitata dalla presenza di coetanei maschi (fratelli e cugini), che le induce a esporsi meno.</p>	<p>Iniziale coinvolgimento attivo, seguito da ritiro e difficoltà di espressione a causa delle pressioni sociali.</p>
	<p>Ragazzi (15–17 anni) con scarsa alfabetizzazione affettiva.</p> <p>Operatrici del progetto.</p>	<p><i>Resistenza negoziata</i> Le operatrici impostano il laboratorio seguendo la strategia predefinita.</p> <p>I ragazzi, pur manifestando una latente curiosità verso i contenuti trattati, percepiscono il laboratorio come una minaccia al proprio ruolo dominante all'interno della famiglia e del gruppo dei pari.</p>	<p>Si genera una reazione di rifiuto, espressa attraverso comportamenti oppositivi o di sabotaggio dell'attività.</p>

Con il progredire delle attività, nella seconda fase (t_2), le operatrici hanno attivato un processo di adattamento progressivo, riorganizzando il contesto progettuale attraverso l'introduzione di strategie di mediazione culturale, una revisione dei contenuti e una maggiore flessibilità metodologica. Questo riassetto ha consentito al laboratorio di diventare uno spazio più accessibile, sensibile e accogliente rispetto alle specificità culturali dei partecipanti assecondando la curiosità latente dei minori.

In particolare, il percorso educativo ha potuto valorizzare il ruolo delle figure femminili, offrendo alle ragazze un'occasione di espressione personale e di riconoscimento identitario.

Parallelamente, per i ragazzi, è stato possibile attivare un lento ma significativo percorso di trasformazione, nel quale la diffidenza iniziale ha lasciato spazio a forme di partecipazione più consapevole. L'attenzione alla relazione educativa, unita alla prossimità e all'ascolto, ha permesso di creare le condizioni per una progressiva riattivazione di fiducia, condivisione e apertura (*Curiosità facilitata*).

È in questo secondo momento che si è determinata una configurazione trasformativa, illustrata nella tabella successiva.

Tab. 3 – Configurazione CME – L’adattamento trasformativo del progetto alle richieste emergenti dei destinatari

Contesto		Meccanismo	Esito
Dove	Chi	Perché +Come	Che cosa accade
<p><i>Territorio:</i> rurale, con presenza di comunità straniere molto chiuse.</p> <p><i>Famiglie:</i> migranti con basso capitale culturale, rigide norme tradizionali e marcate asimmetrie di genere.</p> <p><i>Ambiente del progetto:</i> l’intervento della mediatrice aiuta le operatrici a comprendere le reazioni dei minori. Le operatrici, comprendendo le dinamiche che stanno dietro i comportamenti dei minori, adottano un approccio empatico e non giudicante, creando un ambiente sicuro e rispettoso delle sensibilità culturali.</p>	<p>Mediatrice culturale.</p> <p>Operatrici del progetto.</p>	<p><i>Curiosità facilitata</i> Grazie all’intervento della mediatrice, le operatrici rimodulano le attività e le tematiche, in maniera rispettosa della cultura dei minori.</p>	<p>Partecipazione.</p>
	Ragazzi (15-17) con scarsa alfabetizzazione affettiva.	I ragazzi, attraverso un accompagnamento graduale e non impositivo, riescono a trasformare la ribellione iniziale in una partecipazione più attiva e consapevole.	Riduzione del senso di vergogna e condivisione di esperienze personali in un contesto di maggiore fiducia reciproca.
	Ragazze (15-17) con scarsa alfabetizzazione affettiva.	Le ragazze, inizialmente inibite dalla presenza di figure parentali nel laboratorio, possono assecondare il desiderio di esplorare temi legati all’affettività e alla sessualità, considerati tabù nei loro contesti familiari.	Sviluppo di nuove consapevolezze rispetto ai propri diritti e alla propria affettività.

Nel complesso, queste configurazioni di implementazione evidenziano la natura situata e contingente del cambiamento: a Vittoria, il progetto ha potuto attivare in modo diretto risorse e motivazioni latenti; a Marina di Acate, l’incompatibilità iniziale ha richiesto un processo di negoziazione e riadattamento, culminato in un coinvolgimento più consapevole dei minori. In entrambi i casi, è l’interazione fra le caratteristiche locali (familiari, culturali e relazionali) e la strategia progettuale (contenuti, metodi, figure professionali) a generare risultati differenti.

L’esito finale mostra come, anche in presenza di ostacoli significativi, l’intervento possa evolvere verso configurazioni più favorevoli, quando esi-

ste la disponibilità a adattare l'offerta formativa alle reali condizioni di vita e alle dinamiche sociali dei destinatari.

6. Il laboratorio di affettività per adulti

Nell'ambito dell'azione *Ri-Belli per... Volersi bene*, anche il laboratorio destinato agli adulti (30-40 anni) ha prodotto esiti differenziati, influenzati dalle condizioni locali e fattori culturali. L'analisi del processo di implementazione mostra come il contesto territoriale, lo scenario socioculturale e la motivazione dei partecipanti abbiano giocato un ruolo decisivo nel determinare la frequenza e la qualità della partecipazione per alcuni destinatari.

Nei centri urbani di Ragusa e Vittoria, la convergenza tra i bisogni delle madri e le risorse offerte dal progetto ha favorito una partecipazione attiva. L'accessibilità del servizio e la flessibilità degli orari hanno permesso alle madri partecipanti di conciliare facilmente il laboratorio con i loro impegni quotidiani. Inoltre, l'approccio paritario adottato delle operatrici ha creato un clima di fiducia, incentivando un coinvolgimento spontaneo.

Al contrario, a Marina di Acate le barriere socioculturali e logistiche hanno ostacolato l'adesione al laboratorio. Il carico di lavoro domestico e agricolo, unito alla scarsa autonomia e alla pressione sociale, ha ridotto il tempo e l'interesse per un'attività percepita come non prioritaria. Grazie alla prontezza dell'équipe, tuttavia, sono state intercettate alcune richieste, poi orientate verso servizi più adatti alle esigenze specifiche.

Nei casi in cui non si è registrata una domanda esplicita, però, l'assenza di un bisogno formalizzato ha impedito l'attivazione dell'intervento. In sintesi, si sono verificate tre principali situazioni di implementazione, che saranno descritte nei paragrafi seguenti:

- a) *Convergenza tra bisogni e risorse, con adesione significativa;*
- b) *Disallineamento tra bisogni e risorse, con riorientamento verso altri servizi;*
- c) *Mancata attivazione, dove le barriere strutturali e culturali hanno impedito la partecipazione.*

6.1. *L'esperienza del laboratorio nei centri urbani: convergenza tra bisogni e risorse*

Durante la prima annualità (maggio-giugno 2021), il laboratorio ha coinvolto sei genitori presso il Consultorio Diocesano di Vittoria. I partecipanti, reduci da esperienze di isolamento psicologico e sociale, manifestavano

difficoltà nella comprensione del proprio ruolo genitoriale e nell'adozione di uno stile educativo efficace. Queste problematiche erano state acuite dal *lockdown*, che aveva intensificato situazioni di stress e ansia.

Le attività⁵, condotte dall'équipe, hanno alternato momenti di ascolto e discussione a tecniche pratiche, come il *training autogeno* e la condivisione di esperienze personali. Un risultato significativo, emerso in modo inatteso, è stato il desiderio di alcuni partecipanti di ricevere supporto individuale continuativo, esigenza soddisfatta attraverso l'attivazione di percorsi di consulenza nell'ambito dell'azione *Ri-Belli per stare bene*.

Parallelamente, altri genitori hanno proposto la costituzione di un gruppo di mutuo aiuto, sottolineando un effetto positivo del laboratorio non previsto inizialmente. Questa rete di supporto si è consolidata anche attraverso la creazione di un gruppo *WhatsApp*, che ha permesso alle mamme di mantenere il confronto attivo nel tempo, scambiandosi consigli, esperienze e risorse educative.

Nella seconda annualità (settembre 2022), un nuovo ciclo di incontri⁶ ha coinvolto otto genitori presso il consultorio dell'Associazione Lauretana a Vittoria. Questo spazio si è distinto per l'approccio riflessivo, che ha permesso ai genitori di confrontarsi non solo sulle difficoltà educative, ma anche sulle proprie fragilità personali, rafforzando le loro competenze relazionali e la capacità di dialogare con i figli.

Nella terza annualità (febbraio-marzo 2023), sono stati realizzati due ulteriori laboratori⁷: uno a Vittoria e uno a Ragusa, presso la Biblioteca Diocesana Monsignor Pennisi. Complessivamente, hanno partecipato 14 genitori, con modalità organizzative differenziate per rispondere alle esigenze dei destinatari: a Vittoria si sono svolti tre incontri serali, mentre a Ragusa due incontri mattutini di maggiore durata.

L'interculturalità del gruppo di Ragusa ha favorito uno scambio arricchente, potenziato dalla partecipazione di madri non direttamente destinatarie del progetto, che ha stimolato un apprendimento reciproco e un ampliamento delle prospettive educative.

5. Gli incontri, quattro in totale, si sono focalizzati su temi specifici: il dialogo con i figli sulla sessualità, la gestione dello stress e dell'ansia e la ricerca di strategie educative più efficaci.

6. Il laboratorio, articolato in quattro incontri quindicinali, ha approfondito tematiche come la sessualità, le sfide del mondo digitale e la gestione dell'ansia e dello stress.

7. Le attività hanno trattato tematiche fondamentali come il dialogo sulla sessualità, le strategie educative e la gestione dello stress. I focus delle attività, però, sono stati diversificati a seconda dei bisogni emersi: a Vittoria l'attenzione si è concentrata sul rapporto con la tecnologia e il rischio di dipendenza dai videogiochi tra i ragazzi; mentre a Ragusa l'accento è stato posto sulle dinamiche adolescenziali e sulle differenze culturali.

Come per il laboratorio rivolto ai minori, anche in questo caso, nei centri urbani si è verificata una convergenza tra i bisogni delle madri e le risorse offerte dal servizio. La flessibilità nella programmazione delle attività ha consentito di superare le difficoltà legate alla conciliazione con altri impegni, come il lavoro o la formazione (*accessibilità facilitata*).

Un elemento chiave del successo del laboratorio è stato l’approccio relazionale adottato dalle operatrici, che non si sono poste come figure autoritarie, ma come interlocutrici paritarie, instaurando un rapporto “da genitore a genitore”. Questo approccio ha favorito un clima di fiducia e apertura, consentendo ai partecipanti di affrontare con maggiore libertà tematiche complesse come la sessualità.

Nel corso degli incontri, le operatrici hanno progressivamente ridotto il loro ruolo guida, lasciando spazio all’auto-organizzazione del gruppo. Questo processo ha incentivato lo sviluppo di dinamiche di supporto reciproco, portando, in alcuni casi, alla nascita spontanea di gruppi di mutuo aiuto, in cui il confronto tra genitori è diventato il fulcro del percorso di crescita. Il laboratorio ha quindi promosso un processo di *empowerment relazionale*, permettendo alle madri di acquisire maggiore sicurezza nelle proprie capacità educative e relazionali.

La creazione di una piccola “comunità di pratica” (Wenger, 1998) ha favorito un apprendimento non solo dagli esperti, ma anche dal confronto con i pari, consolidando le competenze genitoriali in un contesto di supporto condiviso. Inoltre, il laboratorio ha contribuito alla generazione di capitale sociale (Putnam, 2000), rafforzando i legami di fiducia e solidarietà tra i partecipanti.

La seguente tabella (*Tabella 4*) sintetizza gli elementi principali che hanno caratterizzato l’esperienza del laboratorio per adulti nei centri urbani.

Tab. 4 – Configurazione CME – Situazione di convergenza tra i bisogni dei destinatari e le risorse offerte dal progetto

Contesto		Meccanismo	Esito
Dove	Chi	Perché +Come	Che cosa accade
<p><i>Territorio:</i> urbano, con situazioni di marginalità e limitata integrazione dei servizi.</p> <p><i>Famiglie:</i> estrazione culturale medio-alta con difficoltà di conciliazione tra cura dei figli e lavoro</p>	<p>Madri con difficoltà a gestire il rapporto con i figli e scarse reti di supporto.</p>	<p><i>Accessibilità sociale facilitata:</i> le madri sentono il bisogno di migliorare la relazione con i figli ma hanno difficoltà a trovare servizi dedicati, accessibili e gratuiti, per difficoltà economiche e di conciliazione tra lavoro e vita privata. Le operatrici adottano degli orari flessibili, adattandoli alle esigenze dei destinatari.</p>	<p><i>Partecipazione attiva:</i> il laboratorio ha visto un’adesione costante e un crescente coinvolgimento nei processi di auto-aiuto.</p>

Contesto		Meccanismo	Esito
<i>Dove</i>	<i>Chi</i>	<i>Perché +Come</i>	<i>Che cosa accade</i>
<i>Ambiente del progetto</i> Consultorio di Vittoria; Biblioteca diocesana di Ragusa. Approccio flessibile, orizzontale e paritario	Operatrici del progetto (counselor, psicologhe) che adottano un approccio paritario e flessibile.	<i>Empowerment relazionale</i> I genitori vivono in condizioni di isolamento sociale (in alcuni casi amplificate dalla pandemia. L'utilizzo di un metodo paritario (da genitore a genitore) ha facilitato la costruzione di un ambiente di fiducia, in cui i genitori si sentivano accolti e non giudicati.	Creazione di gruppi di supporto e miglioramento delle competenze genitoriali. Formulazione di richieste di supporto specifiche e personalizzate

6.2. *L'esperienza del laboratorio a Marina di Acate: divergenza e mancata attivazione*

A Marina di Acate, a differenza di ciò che è si è verificato a Vittoria e a Ragusa, il coinvolgimento dei genitori si è dimostrato particolarmente complesso. Le operatrici avevano cercato di estendere il laboratorio anche alle madri delle giovani destinatarie, con l'obiettivo di promuovere una riflessione congiunta su questioni familiari delicate. Tuttavia, come osservato dalle operatrici, si sono evidenziate difficoltà ad agganciare le madri:

Abbiamo incontrato una difficoltà non indifferente perché le mamme sono chiuse in casa; quindi, c'è bisogno che qualcuno le accompagni, non sono autonome. Magari sarebbero state interessate ad acquisire queste conoscenze, come le loro figlie, che invece erano aperte e curiose (Operatrice dell'azione Ri-Belli per volersi bene, focus group del 3 giugno 2023).

Secondo la referente dell'Associazione Lauretana che ha gestito l'attuazione del servizio, «In quel contesto è impensabile che una donna...una moglie... possa avere l'opportunità di andare e avere una visione più ampia. Non è proprio fattibile» (Referente dell'Associazione Lauretana, focus group 1 di giugno 2022).

Le difficoltà logistiche, unite alla pressione sociale e culturale esercitata sulle donne nel contesto di appartenenza, hanno rappresentato un ostacolo significativo. Questi vincoli sono stati ulteriormente aggravati da fattori pratici, come l'isolamento sociale, l'assenza di mezzi di trasporto pubblici e privati, il carico di lavoro domestico e agricolo, e le urgenze legate alla gestione delle incombenze quotidiane.

Il servizio, pertanto non è stato attivato. In alcuni casi, però, le madri pur non partecipando al servizio, sono comunque entrate in contatto con le operatrici e hanno espresso esigenze materiali più immediate, come l'ap-

prendimento della lingua italiana o la risoluzione di problemi burocratici, che rendevano difficile partecipare a percorsi educativi percepiti come secondari.

Di conseguenza, il laboratorio per adulti si è scontrato con una prioritizzazione dei bisogni da parte delle madri, che non convergeva con la partecipazione alle attività previste. In questo caso, le operatrici hanno fatto da ponte, indirizzando le madri verso altri servizi interni o esterni al progetto. Anche se il laboratorio non ha attivato il percorso educativo previsto, il fatto che le madri siano riuscite a esprimere una richiesta di aiuto rappresenta un esito significativo.

Questo risultato indica che, nonostante le barriere culturali e logistiche, le partecipanti hanno riconosciuto i propri bisogni e si sono aperte al supporto. Tale esito, sebbene divergente dall’obiettivo iniziale, evidenzia un’importante presa di coscienza e che ha aperto la possibilità di indirizzare le madri verso servizi che rispondano più direttamente alle loro esigenze prioritarie.

Tab. 5 – Configurazione CME – Situazione di disallineamento tra i bisogni dei destinatari e le risorse offerte dal progetto e mancata attivazione

Contesto		Meccanismo	Esito
<i>Dove</i>	<i>Chi</i>	<i>Perché +Come</i>	<i>Che cosa accade</i>
<p><i>Territorio:</i> rurale con condizioni di isolamento estremo.</p> <p><i>Famiglie:</i> migranti con estrazione culturale bassa, rigidi valori tradizionali e marcate differenze nei ruoli di genere.</p> <p><i>Ambiente del progetto</i> Presidio della Caritas a Marina di Acate.</p>	<p>Madri con difficoltà a gestire il rapporto con i figli e scarse reti di supporto.</p>	<p><i>Dipendenza escludente:</i> le difficoltà logistiche (carico di lavoro domestico e agricolo), la scarsa autonomia e la pressione culturale impediscono alle madri di riconoscere e formalizzare il bisogno di partecipare a percorsi educativi.</p>	<p>Mancata attivazione del servizio.</p>

Tab. 6 – Configurazione CME – Disallineamento tra bisogni e risorse, con riorientamento verso altri ser-vizi

Contesto		Meccanismo	Esito
Dove	Chi	Perché +Come	Che cosa accade
<p><i>Territorio:</i> rurale con condizioni di isolamento estremo.</p> <p><i>Famiglie:</i> migranti con estrazione culturale bassa, rigidi valori tradizionali e marcate differenze nei ruoli di genere.</p> <p>Presidio della Caritas a Marina di Acate.</p>	<p>Madri con difficoltà a gestire il rapporto con i figli e scarse reti di supporto.</p> <p>Operatrici del progetto.</p>	<p><i>Prioritizzazione dei bisogni urgenti:</i> le madri, pur entrando in contatto con il progetto, manifestano esigenze che non corrispondono ai percorsi educativi previsti dal servizio.</p> <p>Le necessità primarie riguardano aspetti pratici, come l'apprendimento della lingua italiana o la risoluzione di problematiche burocratiche.</p> <p>Le operatrici, riconoscendo questa divergenza, fungono da ponte, indirizzando le madri verso altri servizi più in linea con le loro priorità.</p>	<p>Formulazione di una richiesta di supporto e orientamento verso altri servizi.</p>

7. Ri-Belli per Stare bene: un’attivazione parziale ma coerente alle ri-chieste dei destinatari

L’azione *Ri-Belli per... Stare Bene* è stata progettata per supportare mi-nori e genitori nella gestione delle difficoltà emotive e relazionali, oltre che per offrire consulenze ginecologiche per le giovani destinatarie dell’inter-vento. L’implementazione di queste due linee di intervento, tuttavia, ha se-guito traiettorie differenti, dando origine a esiti distinti in termini di parte-cipazione. Nello specifico, le consulenze psicologiche hanno trovato un ri-scontro significativo tra i destinatari, grazie all’integrazione con altre attività progettuali che hanno facilitato il riconoscimento del bisogno e stimolato la richiesta di supporto. Le consulenze psicologiche personalizzate hanno agi-to, infatti, in maniera mirata sulle difficoltà emotive e relazionali vissute dai minori e dai genitori, spesso emerse durante il laboratorio di affettività, come evidenziato dalla referente dell’Associazione Lauretana, che ha sottolineato il legame tra le due azioni:

Queste azioni sono state svolte in modo propedeutico, per cui man mano che emergevano du-rante il laboratorio per gli adolescenti problematiche particolari... la necessità di parlare, di avere un supporto psicologico, i ragazzi venivano aiutati con l’altra azione (Referente dell’As-sociazione Lauretana, focus group 1 di giugno 2022).

Il laboratorio di affettività ha favorito una maggiore consapevolezza delle difficoltà personali, portando diversi partecipanti – minori e adulti – a riconoscere il proprio bisogno e a richiedere spontaneamente supporto all'equipe del progetto. Il confronto con operatori e pari ha facilitato questo processo, riducendo resistenze e timori associati al ricorso a un aiuto psicologico.

Nel corso del progetto, sono stati seguiti 42 minori, in gran parte adolescenti, con percorsi orientati a gestire il tumulto emotivo tipico della loro fase di crescita. Le difficoltà principali hanno riguardato i conflitti con i genitori, spesso con la madre, sovraccaricata di responsabilità educative a causa dell'assenza del partner per motivi lavorativi o per separazione.

Nelle diverse annualità di attuazione del progetto, si sono riscontrate problematiche specifiche, che hanno richiesto soluzioni mirate⁸.

Senza entrare nel merito dei percorsi individuali, le consulenze psicologiche hanno offerto a ragazze e ragazzi un contesto empatico e non giudicante, in cui gli operatori hanno svolto un ruolo fondamentale nel riconoscerne la complessità emotiva e relazionale⁹.

Una delle destinatarie, per esempio, ha trovato nel percorso uno spazio sicuro per affrontare vissuti legati alla ricerca della propria identità di genere, lavorando su conflitti con il genitore che inizialmente sembravano insormontabili. Per molti minori, il semplice fatto di essere ascoltati e compresi ha rappresentato un cambiamento significativo, favorendo una maggiore consapevolezza di sé e una base di fiducia per costruire relazioni più sane.

Parallelamente, 46 genitori hanno partecipato a percorsi di consulenza mirati a rafforzare le loro competenze genitoriali e a gestire i propri vissuti emotivi, spesso amplificati da sensi di colpa e pressioni sociali. In molti casi, le madri si sono trovate a dover riconciliare il ruolo educativo con difficoltà personali legate a separazioni, conflitti e condizioni di solitudine. In un caso, una madre che viveva forti sensi di colpa per il rifiuto della scuola da parte

8. Nella prima fase di attuazione del progetto, si è posto l'accento su un supporto generalista, rivolto principalmente alle difficoltà legate al post-lockdown. I minori coinvolti hanno manifestato vissuti di solitudine, esclusione e disagio psichico, spesso aggravati dalla sospensione delle attività scolastiche in presenza. Progressivamente, nelle fasi successive (secondo e terzo anno di attuazione), le consulenze hanno affrontato situazioni più complesse, come l'elaborazione di traumi, difficoltà relazionali nel gruppo dei pari e problematiche legate all'identità personale e di genere. La fase conclusiva ha richiesto un intervento ancora più approfondito su casi specifici di auto-aggressività e autosvalutazione, dimostrando come l'azione abbia saputo evolversi per rispondere a bisogni sempre più articolati.

9. Un esempio emblematico è stato quello di un adolescente seguito dal progetto che, inizialmente, manifestava episodi di auto-aggressività in classe e vissuti di sofferenza legati a una bassa autostima e a sentimenti di autosvalutazione risalenti all'infanzia. Grazie al percorso di consulenza, il ragazzo è riuscito a sviluppare una maggiore consapevolezza di sé e una capacità di esprimere i propri vissuti, benché la permanenza di difficoltà nelle relazioni sociali abbia richiesto ulteriori interventi.

del figlio è riuscita, grazie alla consulenza, a sviluppare una maggiore consapevolezza dei propri limiti e delle proprie risorse, trasformando il rapporto con il figlio e supportandolo nel recupero della frequenza scolastica.

Grazie alle consulenze, diversi genitori hanno acquisito strumenti utili per affrontare la relazione con i figli, sviluppando una maggiore comprensione reciproca e migliorando la gestione dei conflitti familiari.

Non si è manifestata invece una richiesta da parte delle donne destinatarie, per le consulenze ginecologiche. Di conseguenza, le ore previste per queste consulenze sono state riallocate verso interventi psicologici individuali e di gruppo, rispondendo in maniera più aderente ai bisogni emersi sul campo. Questa rimodulazione ha permesso di adattare l'intervento alle richieste effettive dei destinatari, mantenendo la coerenza complessiva dell'azione all'interno del progetto.

Anche in questo caso, dunque, si possono individuare due diverse situazioni di implementazione.

Nella prima situazione (*Tabella 7*) relativa alle consulenze psicologiche, la convergenza tra i bisogni dei destinatari e le risorse offerte dal progetto ha prodotto buoni risultati in termini di partecipazione al servizio.

Nella seconda (*Tabella 8*) che ha riguardato il servizio ginecologico, invece, non si è generata una richiesta da parte delle destinatarie del progetto, che non percependo il bisogno del supporto ginecologico, non hanno usufruito del servizio, determinando un successivo riorientamento dell'azione.

Tab. 7 – Configurazione CME della situazione di convergenza

Contesto		Meccanismo	Esito
<i>Dove</i>	<i>Chi</i>	<i>Perché +Come</i>	<i>Che cosa accade</i>
<p><i>Famiglie:</i> madri, prevalentemente single, con rapporti sociali frammentati e assenza di supporto.</p> <p>Minori, prevalentemente adolescenti in condizioni di fragilità psicologica ed emotiva legata al percorso di crescita.</p> <p><i>Situazione di attuazione:</i> le consulenze sono state adeguate alle necessità dei destinatari, che nella maggior parte dei casi vengono individuate in altre azioni progettuali.</p>	<p>Destinatari (madri e figli), consapevoli del proprio bisogno e motivati a migliorare la propria condizione di fragilità.</p>	<p><i>Desiderio di star bene con se stessi e con gli altri:</i> i minori e gli adulti che hanno preso consapevolezza della loro condizione di sofferenza, tramite il contatto con i pari o con gli operatori si sono motivati a cambiare la propria condizione. L'azione propone un servizio gratuito, flessibile e facilmente accessibile.</p> <p>I destinatari partecipano in modo assiduo alle consulenze e iniziano a modificare i propri comportamenti, sviluppando maggiore consapevolezza emotiva e relazionale.</p>	<p>Miglioramento nella relazione genitori figli.</p>

Tab. 8 – Configurazione CME – Situazione di mancata attivazione

Contesto		Meccanismo	Esito
Dove	Chi	Perché +Come	Che cosa accade
<i>Famiglie:</i> genitori con difficoltà a gestire i rapporti con i figli, con relazioni sociali frammentate e assenza di supporto. Minori, prevalentemente adolescenti, in condizioni di fragilità psicologica ed emotiva, principalmente legata al percorso di crescita.	Giovani donne in età fertile con scarsa educazione sessuale.	<i>Non urgenza percepita:</i> l’assenza di sintomi evidenti o di esperienze pregresse con problemi ginecologici fa sì che il servizio non venga percepito come prioritario. Temi legati alla salute sessuale possono essere influenzati da tabù culturali e sociali, limitando la propensione a cercare aiuto.	Il servizio non viene richiesto, portando alla sua mancata attivazione. Le risorse vengono riallocate su interventi con maggiore domanda, garantendo un uso più efficace delle risorse disponibili.

4. L'intervento abitativo

L'emergenza abitativa nella provincia di Ragusa si configura come una problematica strutturale e multidimensionale, determinata da una combinazione di fattori socioeconomici, demografici e culturali. In tutte le aree oggetto di intervento, le famiglie raggiunte dal progetto condividevano una condizione comune di disagio abitativo¹, riconducibile alle categorie individuate dalla classificazione ETHOS² relativa alle situazioni di senza dimora.

Le abitazioni risultavano spesso inadeguate per dimensioni ridotte, sovraffollamento, scarsa salubrità e, in alcuni casi, per l'assenza di servizi igienici, elettricità e acqua corrente. Le parole di un'operatrice colgono con immediatezza le ripercussioni quotidiane della precarietà abitativa su una delle famiglie seguite:

Vivono in cinque in una casa con sole due stanze: hanno una sola camera da letto per due genitori e tre bambini piccoli. È una situazione di sofferenza estrema. In una stanza si fa tutto e gli adulti, inevitabilmente, finiscono per esplodere. Il padre torna dal lavoro esausto e cerca

1. Il profilo delle famiglie intercettate dall'azione *Ribelli per...Abitare* presenta caratteristiche ricorrenti, pur nella diversità delle situazioni. In particolare, si sono riscontrate condizioni di povertà economica e culturale, isolamento sociale e difficoltà nella conciliazione tra lavoro e cura dei figli. A queste si sommavano difficoltà di accesso ai servizi sanitari e educativi e, in molti casi, gravi disagi abitativi, come abitazioni sovraffollate, insicure o prive di servizi essenziali.

2. La classificazione ETHOS (*European Typology of Homelessness and Housing Exclusion*), elaborata dalla FEANTSA, distingue quattro principali situazioni di disagio abitativo: persone senza tetto (che vivono per strada o in rifugi d'emergenza); persone senza casa (accolte in strutture temporanee ma prive di un'abitazione propria); persone in alloggi insicuri (sotto minaccia di sfratto o in sistemazioni precarie); e persone in alloggi inadeguati (abitazioni sovraffollate, non salubri o prive di servizi essenziali). Tale tipologia considera la condizione di senza dimora come un fenomeno multidimensionale, che implica non solo la mancanza materiale di un'abitazione, ma anche l'esclusione dai diritti sociali, economici e legali. (FEANTSA, 2005).

rifugio in una camera, mentre la madre urla con i bambini nell'altra. Si crea una situazione di tensione crescente. È una realtà che porta a un'escalation continua di stress e conflitto (Operatrice dell'azione Ri-Belli per abitare, focus group 3 di giugno 2022).

A questa fragilità abitativa si aggiungono ulteriori fattori di vulnerabilità che contribuiscono all'aggravarsi della povertà educativa: condizioni economiche precarie, spesso dovute all'assenza di un secondo reddito; bassi livelli di istruzione e alfabetizzazione; mancanza di documentazione regolare, che ostacola l'accesso a diritti fondamentali come sanità, istruzione e supporto sociale.

Nei contesti urbani, una delle difficoltà più rilevanti emerse è stata la ricerca di soluzioni abitative dignitose per famiglie in condizione di povertà estrema, in particolare quelle monoparentali o con background migratorio. Sebbene esistano opportunità nel mercato privato, la diffidenza verso gli stranieri e la richiesta di garanzie economiche si sono rivelate barriere decisive. Molte famiglie si vedono costrette a trasferirsi in aree rurali, dove l'accesso ai servizi educativi, sanitari e sociali è fortemente limitato.

Nella fascia trasformata, l'isolamento geografico e sociale acuisce gli effetti della precarietà abitativa, contribuendo all'aumento della dispersione scolastica, alla limitazione dell'accesso ai servizi e al peggioramento delle dinamiche familiari, in particolare per quanto riguarda la cura dei bambini e la conciliazione tra lavoro e responsabilità domestiche.

In questo quadro complesso, l'azione *Ri-Belli per... Abitare* si configura come una delle risposte più strategiche del progetto, finalizzata a promuovere condizioni di vita dignitose e a rafforzare le reti educative e sociali intorno alle famiglie più fragili.

1. Ri-Belli per... Abitare

L'azione *Ri-Belli per... Abitare* ha rappresentato una delle risposte più significative messe in campo dal progetto per affrontare l'intreccio tra precarietà abitativa e povertà educativa. L'intervento, coordinato dall'Associazione I Tetti Colorati in collaborazione con il Comune di Acate e gli istituti scolastici del territorio, si è posto l'obiettivo di accompagnare le famiglie nella costruzione di un ambiente domestico sicuro, dignitoso e coerente con la loro identità familiare.

A partire da un'analisi preliminare dei bisogni, l'équipe multidisciplinare ha elaborato per ciascun nucleo familiare un piano personalizzato, orientato al miglioramento delle condizioni abitative e al rafforzamento delle competenze genitoriali. L'azione ha coinvolto sin da subito anche le

scuole, comprese quelle non partner, per garantire la continuità educativa dei minori e favorire un clima relazionale più stabile tra genitori, figli e insegnanti.

Avviato nel febbraio 2021, l'intervento ha inizialmente coinvolto cinque nuclei familiari monoparentali residenti a Ragusa, con sette minori in condizioni di disagio abitativo grave. In alcuni casi si trattava di famiglie senza dimora, ospitate in alloggi sovraffollati o insicuri; in altri, di nuclei residenti in abitazioni autonome ma inadeguate per dimensioni o costi. In tutti i casi, l'azione ha previsto una presa in carico globale, con sostegno sia materiale che psicoeducativo³.

Nel secondo anno, il servizio è stato esteso a Marina di Acate, coinvolgendo altri nove nuclei, per un totale di quindici minori, in prevalenza con background migratorio. Nel terzo anno, l'intervento si è consolidato nelle due aree, raggiungendo complessivamente quindici famiglie⁴ – di cui nove monogenitoriali – e trentaquattro minori di età compresa tra i due e i diciassette anni.

I risultati conseguiti sono stati rilevanti su più piani. Numerosi genitori hanno rafforzato la consapevolezza delle proprie risorse e migliorato le competenze relazionali e educative, con effetti positivi sulla stabilità emotiva dei figli e sul loro percorso scolastico. Sul fronte abitativo, molte famiglie hanno ottenuto soluzioni più adeguate alle loro esigenze e, in alcuni casi, sono riuscite a superare la condizione di precarietà anche grazie a un parziale inserimento nel mercato del lavoro.

Una componente centrale dell'intervento è stata l'assegnazione di trenta doti educative, utilizzate per sostenere spese scolastiche, acquistare materiali didattici e favorire la partecipazione dei minori ad attività educative e ricreative, come grest, laboratori e trasporti scolastici. Tali risorse hanno contribuito a ridurre le disuguaglianze di accesso e a rafforzare le opportunità educative. Anche dopo il raggiungimento di una maggiore autonomia abitativa, diverse famiglie hanno continuato a beneficiare di un accompagnamento su aspetti legati alla genitorialità, alla salute e al benessere psicologico.

3. Presso la scuola dell'infanzia di Ragusa è stata realizzata un'attività denominata "Housing First a scuola", finalizzata alla sistemazione e valorizzazione degli spazi comuni, coinvolgendo un gruppo di bambini in attività creative e di riappropriazione degli spazi, affiancati dall'operatore Housing First e dalle insegnanti.

4. Durante l'anno, tre nuclei familiari si sono trasferiti in altre province italiane per ricongiungersi con parenti o amici, raggiungendo una maggiore autonomia abitativa ed economica.

1.1. *Il modello housing first alla prova*

L'attuazione dell'azione *Ri-Belli per... Abitare* ha rappresentato un banco di prova concreto per l'applicazione del modello Housing First (HF), che si differenzia radicalmente dagli approcci abitativi tradizionali basati su percorsi gradualisti. In tale modello, l'abitazione non è il traguardo di un processo, ma il punto di partenza: una condizione fondamentale per attivare percorsi di inclusione sociale, benessere e autonomia (Pleace, 2011; 2012).

Nel contesto locale, tuttavia, l'implementazione di questo paradigma ha incontrato ostacoli significativi, legati soprattutto alla scarsità di alloggi adeguati e accessibili. Trovare soluzioni abitative sicure ha richiesto tempi lunghi e continui sforzi di mediazione tra i principi teorici del modello e le condizioni reali del mercato immobiliare. In alcuni casi «è stato possibile garantire un alloggio stabile come primo passo; in altri, l'intervento ha dovuto adattarsi alle difficoltà logistiche e procedere per gradi» (Operatrice dell'azione Ri-Belli per abitare, focus group di giugno 2022), mantenendo comunque una presenza costante accanto alle famiglie.

Anche laddove l'accesso immediato alla casa non era realizzabile, l'équipe ha svolto un ruolo cruciale di accompagnamento, supportando le famiglie nella gestione quotidiana e nel rafforzamento delle competenze genitoriali, promuovendo condizioni abitative più dignitose e sostenibili.

Il nostro lavoro, anche quando non troviamo subito una casa, è comunque esserci: sostenere le famiglie, accompagnarle, e curare gli spazi, cercando di renderli più vivibili. L'obiettivo è sempre quello di promuovere un cambiamento, anche quando il percorso richiede tempi più lunghi o adattamenti continui (Operatrice dell'azione Ri-Belli per abitare, intervista marzo 2023).

Tra i casi più delicati, quelli delle madri sole hanno evidenziato la necessità di un intervento integrato che andasse oltre l'accesso all'alloggio.

La maggior parte delle famiglie con cui lavoriamo sono composte da madri sole con bambini. Una delle difficoltà principali che incontrano è proprio la gestione degli orari lavorativi [...]. Senza una rete di sostegno, molte di loro sono costrette a rifiutare opportunità di impiego, e questo le mantiene in una condizione di precarietà abitativa. I tempi per trovare una sistemazione adatta si allungano (Operatrice dell'azione Ri-Belli per Abitare, intervista marzo 2023).

In risposta, l'équipe ha attivato percorsi personalizzati, volti a sostenere la genitorialità, facilitare la conciliazione tra impegni familiari e lavorativi, e promuovere l'autonomia.

Tali interventi, adattati ai vincoli locali e alle condizioni lavorative spesso incompatibili con i tempi scolastici⁵, hanno rappresentato un elemento chiave nel rafforzamento del benessere familiare.

2. Connessioni interne ed esterne

Il collegamento con l'azione *Ri-Belli per Crescere* ha rappresentato un elemento chiave nell'offerta di supporto integrato alle famiglie. Uno degli interventi più significativi, realizzati dall'équipe di *Ribelli per... Abitare*, a Ragusa è stato l'accompagnamento dei bambini presso il centro pomeridiano "La Pannocchia," dove si svolgeva il servizio per l'infanzia di *Ri-Belli per... Crescere*. Questa iniziativa ha consentito a numerose madri di dedicare tempo alla ricerca di un impiego o alla frequenza di percorsi di formazione, come evidenziato da un'operatrice: «Accompagnare i bambini significa offrire loro un'opportunità educativa e, allo stesso tempo, alleggerire il carico organizzativo delle madri» (Operatrice dell'azione *Ri-Belli per... Abitare*, intervista marzo 2023). L'inserimento dei bambini in spazi dedicati, infatti, non ha solo migliorato la gestione del tempo da parte delle madri, ma ha anche avuto un effetto positivo sul benessere e sullo sviluppo educativo dei minori, riducendo l'incidenza di situazioni di isolamento e marginalità, come si evince dall'estratto di un'intervista qui riportato:

Il bambino è migliorato tantissimo rispetto all'anno scorso. Alla prima presa in carico aveva dei comportamenti molto problematici, anche aggressivi e creava appunto difficoltà anche nel resto della classe. Abbiamo creato una linea di collaborazione tra le maestre e noi e poi la pannocchia, perché in quel periodo, la pannocchia ospitava "Ri-Belli per... Crescere", il laboratorio per l'infanzia e il bambino era inserito lì; quindi, in quel periodo facevamo anche delle riunioni con la mamma, cercavamo di creare, condividere delle linee pedagogiche comuni e devo dire che poi ci sono stati dei progressi (Operatrice 2 dell'azione *Ribelli per... Abitare*, intervista di marzo 2023).

Nonostante le difficoltà descritte sopra, l'azione "*Ribelli per... Abitare*" ha offerto un punto di svolta per molte altre attività progettuali. Il modello HF, prevedendo l'ingresso dell'équipe nelle abitazioni dei beneficiari, ha

5. Un aspetto particolarmente critico è emerso nel territorio di Ragusa. Per le madri sole, infatti, la combinazione tra la mancanza di un alloggio adeguato, l'impossibilità di contare su una rete familiare e le rigidità del mercato del lavoro, caratterizzato da orari incompatibili con quelli scolastici, ha costituito un fattore di esclusione. Secondo quanto riferito dalle operatrici, a Ragusa il mercato del lavoro è caratterizzato da un'offerta prevalentemente concentrata nei settori della ristorazione e dei servizi, con orari lavorativi che risultano spesso incompatibili con quelli scolastici.

fornito un contributo rilevante non solo nella comprensione delle condizioni abitative, ma soprattutto nella rilevazione di dinamiche familiari e relazionali che altrimenti sarebbero rimaste inosservate.

Il contatto diretto con le famiglie ha consentito alle operatrici di osservare da vicino l'ambiente domestico e le loro sfide quotidiane, facendo emergere problematiche profonde, come tensioni genitoriali, difficoltà emotive o condizioni di disagio economico, che spesso non venivano esplicitate nei colloqui.

L'accesso privilegiato alle abitazioni è stato fondamentale per le operatrici, che hanno potuto collegare le condizioni familiari ai comportamenti e ai bisogni dei minori seguiti nelle altre attività, facilitando così un raccordo tra l'intervento abitativo e altre azioni progettuali⁶.

Il coordinamento tra l'intervento abitativo e altre azioni, come il servizio per l'infanzia, l'accompagnamento a scuola, i laboratori per minori e genitori, la consulenza psicologica e l'attivazione di volontari, ha portato a un significativo miglioramento del benessere e delle competenze sociali e educative di minori e adulti.

Per offrire un supporto adeguato ai destinatari, in diversi casi le operatrici sono state capaci anche di mobilitare enti e servizi esterni al progetto, come in un caso particolarmente delicato di ricongiungimento familiare che ha riguardato una madre eritrea, arrivata in Italia con due figli piccoli, lasciando figlio maggiore in Eritrea con la nonna.

La situazione della famiglia era particolarmente difficile a causa del contesto di guerra civile in Eritrea, che ha costretto il figlio maggiore a fuggire in Sudan. La madre, profondamente preoccupata per la sicurezza del figlio, ha cercato di organizzare il ricongiungimento familiare, nonostante le numerose difficoltà legate alla mancanza di documenti, alla sfiducia verso le organizzazioni umanitarie locali e alle incertezze legate alla sicurezza del bambino. Le operatrici del progetto hanno svolto un lavoro di rete complesso e delicato, collaborando con organizzazioni internazionali come l'UNHCR, la Croce Rossa e l'OIM, per rintracciare il figlio e garantire che ricevesse cure adeguate in Sudan. Hanno, inoltre, pianificato il viaggio della madre per riunirsi con il figlio, preparando il terreno per il ricongiungimento in modo sicuro, senza esporre la famiglia a ulteriori rischi. Il supporto delle operatrici ha contribuito a creare una rete internazionale di assistenza, aiutando la madre a pianificare il viaggio in sicurezza.

6. Per esempio, è stato possibile rilevare come alcune difficoltà scolastiche o relazionali dei bambini fossero direttamente legate all'instabilità emotiva o economica presente in famiglia. Questo ha permesso di orientare i destinatari verso altri servizi specifici, sia interni al progetto, come laboratori di sostegno psicologico e educativo, sia esterni, come il coinvolgimento di servizi sociali e sanitari locali.

Grazie a questo approccio integrato e al supporto della rete di servizi e volontari, la madre è riuscita a compire un passo per lei essenziale, che è andato ben oltre il mero inserimento abitativo.

3. L'attivazione dei destinatari

A prescindere dalle singole storie personali dei destinatari presi in carico dal progetto, l'équipe dell'azione *Ribelli per... Abitare*, nel tempo, ha rilevato diversi cambiamenti positivi. Come è emerso dalle interviste con le operatrici, sono stati osservati cambiamenti significativi principalmente su due fronti: da una parte, le abitazioni hanno gradualmente acquisito personalità, arricchendosi di oggetti e divenendo luoghi vissuti e pieni di relazioni, laddove prima apparivano spesso asettiche e quasi vuote; dall'altra, si è registrato un cambiamento nella sfera relazionale ed emotiva, specialmente nel rapporto genitore-figlio. Le operatrici hanno riscontrato un maggior coinvolgimento da parte dei genitori nel percorso scolastico e educativo dei figli. Da questo punto di vista la mediazione degli operatori ha avuto un ruolo fondamentale, come emerge dal commento di un'operatrice:

Nel momento in cui tu vai a casa loro e gli racconti dei risultati scolastici dei loro figli, loro ti ascoltano e piano piano in qualche modo iniziano a interessarsi. L'anno scorso non gli interessava niente, quest'anno ci hanno chiesto se avessimo potuto aiutarli per comprare i libri (Operatrice dell'azione *Ribelli per... Abitare*, Focus group 2 di giugno 2022).

In particolare, nelle famiglie monogenitoriali, le risorse dei genitori sono emerse e si sono potenziate, portando a una relazione più positiva con i bambini e un interesse più attivo per l'andamento scolastico dei figli.

3.1. Le aspettative dei beneficiari e la percezione di ingerenza

Le esperienze concrete emerse dal racconto delle operatrici mostrano come la disponibilità di situazioni adeguate alle esigenze familiari sia significativamente associata a una riduzione dello stress domestico e a un maggior benessere dei minori. Tuttavia, la disponibilità di abitazioni stabili non è l'unico elemento che incide nella riduzione dello stress familiare.

Un ulteriore aspetto di rilievo che emerge dall'esperienza dell'azione "*Ri-Belli per Abitare*" riguarda, la gestione delle aspettative dei beneficiari in relazione all'approccio metodologico adottato dall'équipe. Housing First implica, infatti, non solo la fornitura immediata di un'abitazione, ma anche una logica progettuale basata sulla promozione attiva della capacità

di *agency* dei destinatari (Tsemberis, 2010; Padgett, Henwood, Tsemberis, 2016), incoraggiandoli a mobilitare le proprie risorse interne per intraprendere percorsi autonomi di emancipazione. Tale stimolazione, tuttavia, implica una motivazione al cambiamento che non sempre è presente o immediatamente attivabile nei beneficiari, spesso impegnati a far fronte a situazioni di emergenza e bisogno materiale immediato.

In alcuni casi, l'approccio orientato all'attivazione e all'autonomia proposto dalle operatrici si è scontrato con le aspettative delle famiglie beneficiarie, che esprimevano richieste distanti dalla logica di intervento dell'équipe, basata sulla co-costruzione di obiettivi e sulla negoziazione. A tal proposito, in un'intervista, la coordinatrice del progetto ha messo in evidenza l'importanza di mantenere ferma l'impostazione metodologica sottostante al progetto, sia con i destinatari diretti dell'intervento sia con altri stakeholder, come le scuole:

Qual è il nostro ruolo? Noi lo sappiamo, ma spesso i beneficiari vogliono altro, si aspettano altro, e lo stesso vale nei rapporti con la scuola, che ha una propria visione, vorrebbe agire in un certo modo [...] ma la nostra metodologia non è la stessa (Presidente dell'Associazione i Tetti Colorati, intervista di marzo 2023).

Un esempio significativo di queste situazioni ha riguardato il caso di una madre nigeriana e del suo bambino, seguiti sin dall'inizio del progetto. Nella fase iniziale del progetto, la madre aveva accettato alcune forme di intervento all'interno dell'abitazione, mirate alla costruzione del rapporto madre-figlio. Col passare del tempo, tuttavia, la donna ha mostrato una crescente resistenza verso l'intervento, rifiutando le visite domiciliari e allontanandosi dalle attività proposte per migliorare le dinamiche familiari e la relazione con il figlio.

La donna ha continuato, invece, a rivolgersi all'équipe per avere un supporto su questioni pratiche, come nel caso della prenotazione di una visita dermatologica per il figlio, che presentava sintomi di scabbia. Dietro l'atteggiamento di resistenza della madre risiedono, in realtà, diversi fattori. In primo luogo, non essendo pienamente consapevole della propria condizione di bisogno, la donna si rivolgeva all'équipe per ottenere un aiuto materiale, concreto e immediato, come il sostegno sanitario o la gestione pratica della casa, rifiutando invece l'accompagnamento psicosociale e relazionale, che richiedeva un coinvolgimento più profondo.

Come ha sottolineato un'operatrice, «la madre accetta l'aiuto, ma fino a un certo punto, probabilmente quello che lei ritiene utile. Ma limitarsi a quello è molto lontano dal nostro lavoro e dalla nostra metodologia di presa in carico» (Operatrice dell'azione Ri-Belli per abitare, intervista marzo 2023).

Questo divario tra le aspettative della madre e l'approccio metodologico del progetto ha generato tensioni e reso difficile mantenere una relazione di fiducia stabile, soprattutto quando la madre ha visto negare alcune sue richieste da parte dell'équipe. Come ha affermato l'operatrice, infatti: «l'allontanamento è iniziato da quando abbiamo incominciato a dire dei “no”» (Operatrice 2 dell'azione Ri-Belli per abitare, intervista di marzo 2023).

Un'ulteriore criticità è emersa nel rapporto con la scuola, che aveva espresso preoccupazioni specifiche riguardo al comportamento della madre, richiedendo un intervento delle operatrici. Alcuni docenti della scuola, in particolare, sospettavano che la madre svolgesse attività lavorative poco trasparenti o illecite, avendo notato uno stile di vita superiore alle possibilità economiche della donna. Questi sospetti sono stati amplificati da alcune immagini circolate sui social media e dalla notizia della presenza della madre su siti di incontri.

Nonostante le operatrici abbiano espresso la necessità di mantenere un approccio non giudicante nei confronti della madre, secondo quanto emerso dalle interviste, le segnalazioni di alcuni insegnanti, al fine di tutelare l'interesse del minore, avrebbero portato la madre a sentirsi giudicata e accusata.

Gli atteggiamenti della madre, percepiti come inappropriati nel contesto scolastico, hanno acuito il divario tra la famiglia e le istituzioni coinvolte, rendendo sempre più difficile mantenere una relazione di fiducia anche con l'équipe del progetto, che per la donna era percepita come strettamente collegata all'ambiente scolastico.

La madre ha iniziato, pertanto, a sottrarsi agli incontri con le operatrici rendendo difficile la possibilità di attivare ulteriori forme di supporto, come la possibilità di mettere a disposizione una dote che consentisse al minore di frequentare un'attività sportiva, come riportato da un'operatrice:

Adesso che siamo a conclusione del progetto, volevamo assegnare una dote al bambino, per consentirgli di frequentare un'attività sportiva. Quindi proprio adesso che lei si sottrae agli incontri ...ci rende difficile anche attivare la dote (Operatrice dell'azione Ri-Belli per abitare, intervista marzo 2023).

Questo caso evidenzia come le aspettative dei beneficiari possono discostarsi sensibilmente dagli obiettivi e dalla visione che orienta l'agire degli operatori.

Nel caso appena riportato, il metodo adottato, centrato sulla valorizzazione delle risorse relazionali e personali della famiglia, si è scontrato con il bisogno percepito dalla madre di un aiuto più immediato e pratico. Nonostante gli sforzi dell'équipe di mantenere un approccio non giudicante e rispettoso, la percezione di controllo e le incomprensioni culturali, in questo caso specifico, hanno finito per limitare l'efficacia dell'intervento.

4. La costruzione della relazione e la motivazione al cambiamento

Le situazioni appena descritte evidenziano come la percezione di giudizio da parte degli operatori possa innescare nei beneficiari reazioni difensive, ostacolando il percorso di cambiamento e portando a una chiusura relazionale difficile da superare. Al contrario, quando l'équipe è riuscita a costruire relazioni basate sulla fiducia, sulla trasparenza comunicativa e sull'ascolto empatico, sono emersi bisogni latenti e nuove richieste di supporto, che hanno permesso di attivare reti e risorse esterne.

Tuttavia, il processo di costruzione della fiducia non è immediato né automatico, ma il risultato di una negoziazione continua tra operatori e beneficiari. Questo percorso è spesso segnato da momenti di rottura, resistenze e incomprensioni, ma anche da aperture e progressi significativi. La fiducia, infatti, non è concessa una volta per tutte, bensì si sviluppa nel tempo attraverso l'interazione, il riconoscimento reciproco e la co-costruzione di obiettivi condivisi. In alcuni casi, il rapporto con le famiglie ha richiesto un lavoro paziente per superare iniziali diffidenze, mentre in altri si sono verificati momenti di regressione, in cui l'équipe ha dovuto riformulare le proprie strategie di intervento per riattivare il dialogo.

In questo senso, il successo del modello HF non dipende esclusivamente dalla disponibilità concreta delle abitazioni, ma anche dalla capacità di costruire una relazione positiva, che permetta ai destinatari di percepirsi come soggetti attivi del proprio cambiamento, evitando atteggiamenti percepiti come paternalistici o giudicanti, e favorendo una reale co-costruzione degli obiettivi di intervento. Un caso di successo riguarda, per esempio, una giovane madre nigeriana con due figlie, che grazie all'accompagnamento del progetto "Ribelli" è riuscita a superare molteplici difficoltà.

La donna si trovava in una situazione di grave disagio abitativo e doveva affrontare il compito di gestire da sola la cura delle figlie, cercando al contempo di completare i propri studi per ottenere la licenza media. Nonostante le sfide legate alla conciliazione tra lavoro, scuola e cura dei figli, questa madre ha dimostrato una determinazione straordinaria, supportata dall'intervento delle operatrici.

Grazie al supporto dell'équipe multidisciplinare, la madre è stata accompagnata nella ricerca di una casa più adeguata a sé e alle esigenze delle figlie, migliorando la qualità della loro vita abitativa. Inoltre, le operatrici hanno facilitato la frequenza scolastica della madre indirizzando le figlie verso attività pomeridiane, che hanno permesso alla donna di dedicare tempo allo studio e alla formazione. Il costante sostegno offerto ha permesso alla famiglia di raggiungere un livello di autonomia crescente, culminato nel successo personale della madre, che ha trovato una nuova abitazione, com-

pletato i suoi studi e migliorato la sua condizione lavorativa. Come ha riferito un'operatrice, la donna: «sta frequentando regolarmente la scuola [...] è riuscita a cambiare casa, ottenendone una più adatta per le figlie [...] si è sposata, ha avuto un altro bambino» (Operatrice Housing first 1, intervista di marzo 2023).

In questo caso, la madre ha saputo mobilitare le risorse offerte dall'équipe all'interno del proprio contesto di vita. La rimozione delle barriere pratiche – come la ricerca di un'abitazione più adeguata e la creazione di spazi sicuri per le figlie – ha funzionato come una “leva iniziale”, riducendo l'urgenza dei problemi quotidiani e liberando energie per affrontare obiettivi più complessi. Contemporaneamente, il supporto educativo e relazionale ha attivato meccanismi di fiducia e reciprocità, rendendo possibile una collaborazione più profonda con l'équipe.

L'approccio dell'intervento, tuttavia, non si è limitato a rispondere a bisogni immediati: l'équipe ha lavorato strategicamente per stimolare l'autonomia della beneficiaria, incoraggiandola a prendere decisioni consapevoli e a utilizzare in modo proattivo le opportunità messe a disposizione. In questo caso, il cambiamento non è stato imposto dall'esterno, ma è emerso dal dialogo tra le risorse fornite dall'intervento e le capacità interne della madre, che è diventata progressivamente protagonista del proprio percorso di emancipazione.

5. Configurazioni di implementazione dell'azione Ri-Belli per abitare

L'azione *Ri-Belli per Abitare* è stata concepita come una risposta alla precarietà abitativa e, più in generale, all'esclusione sociale e educativa delle famiglie in condizioni di vulnerabilità. Alla base dell'intervento vi era l'idea secondo cui l'accesso a un'abitazione dignitosa rappresenti un presupposto essenziale per attivare percorsi di autonomia e inclusione sociale. L'esperienza di implementazione dell'intervento ha però evidenziato come il passaggio dalla vulnerabilità abitativa alla stabilità non sia riducibile a un semplice trasferimento da una condizione precaria a una più sicura, ma un percorso articolato influenzato da diversi elementi. Oltre alle politiche abitative e alla disponibilità di alloggi accessibili, emergono fattori chiave come il contesto socioculturale, il livello di partecipazione attiva dei beneficiari e l'adattabilità delle strategie di supporto messe in atto dall'équipe di intervento. In alcuni casi, l'intervento ha favorito una progressiva stabilizzazione abitativa, contribuendo a migliorare il benessere delle famiglie e il loro livello di integrazione sociale. In altri casi, invece, il cambiamento è stato limitato, a causa di resistenze individuali, oltre che della carenza di soluzioni abitative adeguate.

L’analisi dell’intervento ha consentito di individuare due configurazioni principali di implementazione:

- a) *Disallineamento e attivazione parziale*: nei casi in cui l’intervento non ha prodotto esiti significativi, a causa di barriere strutturali o della mancata adesione attiva dei beneficiari al percorso di accompagnamento (*Tabella 1*).
- b) *Convergenza e adattamento strategico*: quando il supporto fornito si è allineato efficacemente ai bisogni delle famiglie, determinando un miglioramento significativo delle loro condizioni di vita (*Tabella 2*).

Tab. 1 – Situazione di disallineamento e attivazione parziale

Contesto		Meccanismo	Esito
<i>Dove</i>	<i>Chi</i>	<i>Perché + Come</i>	<i>Che cosa accade</i>
<i>Territorio:</i> <ul style="list-style-type: none"> • rurale e urbano • assenza di abitazioni accessibili per famiglie indigenti • carenza di Politiche o Interventi strutturati. <i>Intervento HF:</i> ingresso in alloggio + Accompagnamento guidato	Genitori orientati a risolvere situazioni materiali. Operatrici HF.	<i>Prioritizzazione dei bisogni materiali:</i> le famiglie si avvicinano al progetto principalmente per ottenere sostegno economico, aiuti materiali o supporto burocratico. Tuttavia, l’équipe mantiene saldi i principi metodologici dell’intervento, che prevedono non solo la risposta a bisogni urgenti, ma anche l’attivazione dei destinatari in un più ampio percorso di autonomia e cambiamento. Questo scarto tra le aspettative delle famiglie e l’approccio delle operatrici genera una percezione di intromissione e controllo, portando i beneficiari a vivere il supporto non come un’opportunità di crescita, ma come un vincolo imposto.	Mancata attivazione dei destinatari La relazione tra le famiglie e l’équipe si irrigidisce, creando una distanza che ostacola il processo di accompagnamento.

Tab. 2 – Situazione di convergenza e adattamento strategico

Contesto		Meccanismo	Esito
<i>Dove</i>	<i>Chi</i>	<i>Perché + Come</i>	<i>Che cosa accade</i>
<p>Territorio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • assenza di abitazioni accessibili per famiglie indigenti • carenza di politiche o interventi strutturati. <p>Ambiente di implementazione Intervento HF: ingresso in alloggio + Accompagnamento guidato</p>	<p>Famiglie che vivono in abitazioni inadeguate o incontrano difficoltà di accesso a case idonee a causa di pregiudizi dei proprietari e richieste di garanzie economiche insostenibili.</p> <p>Operatrici HF.</p>	<p>Mediazione abitativa e riduzione delle barriere di accesso: le famiglie percepiscono la loro soluzione di bisogno e si rivolgono al progetto per trovare un’abitazione. L’équipe interviene per ridurre le barriere attraverso strategie di mediazione, sensibilizzazione e supporto nella gestione contrattuale. Anche in assenza di un alloggio immediato, le operatrici forniscono accompagnamento pratico e relazionale, aiutando le famiglie a migliorare le condizioni abitative temporanee e i rapporti familiari.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alcune famiglie sono riuscite a ottenere una casa grazie alla mediazione del progetto. • Incremento delle relazioni sociali e miglioramento delle dinamiche di vicinato, favorendo l’integrazione delle famiglie nel contesto locale. • La riduzione dello stress abitativo ha migliorato la stabilità familiare e la gestione quotidiana.
<p>Famiglie numerose straniere.</p> <p>Intervento: accompagnamento all’interno dell’abitazione.</p>	<p>Genitori motivati a modificare la propria situazione, con coinvolgimento limitato nell’educazione dei figli a causa di difficoltà linguistiche, pregiudizi verso le istituzioni o altre priorità urgenti.</p> <p>Operatrici HF.</p>	<p>Creazione di fiducia e connessione con i servizi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La relazione di fiducia tra operatrici e genitori facilita un dialogo aperto e un maggiore coinvolgimento nei percorsi di supporto. • Le operatrici creano collegamenti tra i genitori e i servizi interni ed esterni al progetto. La riduzione delle barriere burocratiche e sociali aiuta i genitori a risolvere problematiche percepite come prioritarie. 	<p>Maggiore coinvolgimento nel processo educativo dei figli.</p> <p>Miglioramento della continuità scolastica e del benessere dei minori.</p>
<p>Famiglie monogenitoriali.</p> <p>Intervento: accompagnamento all’interno dell’abitazione.</p>	<p>Madri sole con figli a carico, motivate a cambiare la propria situazione ma con difficoltà di conciliazione e prive di una rete di supporto familiare.</p> <p>Operatrici HF.</p>	<p>Alleggerimento del carico di cura: le madri ricevono supporto nella gestione del quotidiano e nel rafforzamento del ruolo educativo. L’équipe facilita l’accesso a servizi interni o esterni al progetto (asili, doposcuola...) consentendo alle madri di avere tempo per loro stesse, per il lavoro o la formazione.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Accesso a opportunità lavorative o formative grazie alla riduzione del carico di cura. • Miglioramento della gestione quotidiana e maggiore coinvolgimento nella vita scolastica dei figli.

6. Contesti domestici e modelli educativi genitoriali: riflessioni sull'influenza di contesto sui percorsi di cambiamento

In linea con il modello ecologico di Bronfenbrenner (1979), secondo cui lo sviluppo del bambino è influenzato da una rete complessa di fattori ambientali, il contesto familiare rappresenta un elemento centrale nel condizionare i percorsi educativi dei minori.

Le informazioni raccolte attraverso le interviste e i focus group con le operatrici e gli operatori evidenziano come il coinvolgimento dei genitori nel percorso educativo dei figli sia spesso associato a migliori risultati scolastici e a un miglior adattamento sociale. Un esempio significativo è quello di un ragazzo marocchino, arrivato in Italia verso la fine dell'anno scolastico, che, nonostante le difficoltà linguistiche, ha ottenuto ottimi risultati grazie al sostegno di una famiglia partecipe e attenta al suo apprendimento:

Il ragazzo era nuovo in Italia e non sapeva parlare italiano, ma parlava francese e inglese. In alcune materie, come la tecnologia, ci diceva: "Sì, sì, lo so già". Era già preparato ed era lui a spiegare a noi alcuni concetti. Ma questo accadeva perché dietro le spalle ha una famiglia molto aperta e attenta alla sua educazione (Mediatrice culturale, focus group 2022).

Secondo quanto emerso, le dinamiche domestiche e i modelli educativi familiari hanno inciso significativamente sull'efficacia delle azioni progettuali, influenzando il modo in cui minori e genitori hanno accolto e vissuto le proposte educative del progetto. L'introduzione di approcci più partecipativi e dialogici si è talvolta scontrata con abitudini consolidate, in particolare in contesti familiari in cui prevalgono modalità educative autoritarie o punitive, che tendono a limitare lo sviluppo dell'autonomia e della motivazione (Baumrind, 1991; Deci, Ryan, 2000).

Durante un focus group, alcune operatrici hanno riportato il caso di un minore con comportamenti problematici, seguito in diverse azioni del progetto. Una di loro ha raccontato:

L'anno scorso abbiamo affrontato un'esperienza particolarmente impegnativa, collaborando con la scuola e con il supporto delle mediatrici per offrire un intervento a 360 gradi e lavorare sul bambino in modo coordinato. Tuttavia, la difficoltà maggiore è stata la cultura familiare del minore. Ci siamo spesso scontrati con metodi educativi completamente diversi dai nostri, il che ha reso difficile trovare un punto di mediazione (Referente dell'Associazione Lauretana, focus group 1 di giugno 2022).

Nel caso in esame, il minore riconosceva l'autorità soltanto se evidenziata dall'uso di punizioni corporali. Come ha riferito l'intervistata: «Il bambino era abituato a quel modello educativo e non rispondeva ad altre modalità.

Anche i nostri rimproveri risultavano inefficaci, poiché il bambino mostrava una forte resistenza» (Referente dell'Associazione Ankara, focus group 1 di giugno 2022).

Non tutte le famiglie beneficiarie, tuttavia, hanno mostrato resistenza al cambiamento. Secondo quanto riferito dalle operatrici nel corso di vari focus group, molte madri si sono dimostrate motivate a migliorare la propria condizione e quella dei figli, chiedendo esplicitamente di partecipare ad attività educative rivolte anche agli adulti:

Certi genitori dimostrano una maggiore apertura mentale e si nota che anche loro desiderano intraprendere un percorso di cambiamento. Per esempio, molte madri ci chiedono se il progetto prevede attività rivolte anche a loro, come imparare l'italiano. Si percepisce chiaramente la loro voglia di apprendere e di fare qualcosa di significativo nella vita. Altri adulti, invece, non mostrano la stessa apertura (Mediatrice culturale 1, focus group 2_ giugno 2022).

Una dinamica analoga è stata osservata anche da un'altra mediatrice culturale che ha operato presso la scuola di Santa Croce Camerina:

Non sono tutte così le famiglie. Io, ad esempio, questo lo riscontro a Santa Croce Camerina. Anzi, sono le mamme che vengono, che si interessano, che prendono decisioni. Quindi non esiste solo quel modello familiare (Mediatrice culturale, focus group 3 di giugno 2022).

Il retroterra culturale delle famiglie (come il livello di istruzione e le esperienze vissute prima di arrivare in Italia) gioca un ruolo determinante nell'innescare processi di cambiamento nell'educazione e formazione dei minori.

Alcune famiglie, che hanno beneficiato di una formazione più strutturata nei loro paesi d'origine, dimostrano una maggiore predisposizione ad accogliere nuovi modelli educativi, come osservato una mediatrice culturale nel corso di un focus group:

Secondo me, questa predisposizione dipende sì dal luogo di provenienza, ma anche dal fatto che alcuni hanno avuto l'opportunità di studiare nei loro paesi di origine [...]. Ci sono famiglie che vivono nello stesso luogo e sono anche imparentate tra di loro, eppure si nota chi ha avuto un'istruzione superiore rispetto agli altri (Mediatrice culturale 1, focus group 2_ giugno 2022).

Anche il contesto in cui le famiglie si insediano al loro arrivo in Italia influisce profondamente sulla loro apertura al cambiamento. Nella fascia trasformata, le comunità straniere tendono a raggrupparsi, spesso perché composte da membri della stessa famiglia o provenienza. Questo crea un ambiente più chiuso, legato a pratiche tradizionali, che rende le famiglie meno inclini ad accogliere modelli educativi o sociali differenti. Al contrario, nei contesti urbani, caratterizzati da una maggiore diversità e interazione con il

tessuto sociale locale, si osserva una più ampia disponibilità all'adattamento e al dialogo.

6.1. *Doppia appartenenza e integrazione sociale*

Il progetto Ri-Belli ha messo in luce come molti beneficiari, in particolare i minori stranieri residenti nelle aree rurali della fascia trasformata, vivano un profondo senso di esclusione dalla società di accoglienza, nonostante il desiderio di integrarsi senza rinunciare alla propria identità culturale.

Questo fenomeno richiama il concetto di “doppia appartenenza” discusso in letteratura, in cui l'individuo si trova sospeso tra due mondi culturali, senza sentirsi pienamente parte di nessuno dei due (Berry, 1997). Sono emblematiche, a tal proposito, le parole di una bambina che ha riferito a un'operatrice di essere considerata italiana quando torna a visitare il suo paese d'origine e straniera in Italia (focus group 3 di giugno 2022).

In questo quadro, la famiglia rappresenta un baluardo di stabilità e continuità culturale, mentre l'ambiente socioculturale circostante esercita un'attrazione che può generare tensione tra il mantenimento della propria identità e la ricerca di inclusione sociale. Un operatore del progetto ha osservato che questi ragazzi «si sentono attratti da un mondo che, al contempo, li esclude» (Operatore del laboratorio fotografico, focus group di giugno 2022) evidenziando la difficoltà di trovare un equilibrio tra queste due dimensioni.

Per le famiglie che vivono nelle aree rurali è più difficile integrarsi con persone che non condividano le stesse origini culturali, poiché tendono a vivere tra loro. Le difficoltà di integrazione culturale, linguistica e sociale che molti nuclei familiari stranieri affrontano una volta giunti in Italia rappresentano una problematica trasversale a tutti i territori. Come confermato dalla maggioranza degli operatori e delle operatrici, le resistenze più forti al cambiamento si riscontrano nelle famiglie residenti a Marina di Acate, proprio a causa della condizione di estremo isolamento che caratterizza il territorio:

Ci sono persone che, anche se vivono in Italia da 30 anni, nel contesto in cui abitano non possono fare esperienze significative. Vivendo in campagna, spesso restano isolate e non riescono ad aprirsi nemmeno un po'. Anche il luogo in cui vivono ha un peso enorme, perché a Marina di Acate è come se fossero in Tunisia: lì è uguale (Mediatrice culturale, focus group 3 di giugno 2022).

Come affermato dal fotografo del progetto: «A Marina di Acate queste famiglie vivono in un ghetto, però all'interno di una comunità, quindi poi si conformano al pensiero dominante della comunità» (Fotografo del progetto, focus group del 7 giugno 2022).

In questo quadro, è evidente come la disponibilità di servizi rappresenti un fattore determinante. Altrettanto importante è però la possibilità per le famiglie di entrare in contatto con modelli culturali differenti da quelli abituali, spesso sperimentati nei luoghi di origine (che si tratti di un quartiere del centro di Ragusa o di un villaggio del Senegal).

Da questo punto di vista, la doppia appartenenza può essere interpretata come un ostacolo al cambiamento, come nel caso di alcune figure maschili (padri o figli) che, almeno in una fase iniziale, si oppongono alle opportunità offerte dal progetto, non partecipando o mostrando resistenza (come nel caso del laboratorio di affettività).

D'altra parte, la doppia appartenenza può anche diventare un punto di svolta, come accaduto per diverse bambine e madri che, una volta scoperte le possibilità di cambiamento offerte dal nuovo contesto culturale – spesso incarnato nella figura di operatrici e mediatrici donne – si sono impegnate attivamente per modificare la propria condizione di svantaggio.

7. Tipi di modelli educativi

Nell'ambito domestico e familiare, la ricostruzione delle dinamiche di implementazione ha consentito di identificare tre principali contesti educativi familiari, costruiti a partire dalle osservazioni emerse nel corso del lavoro sul campo. Questi modelli non pretendono di rappresentare la totalità delle situazioni ma costituiscono strumenti analitici utili per interpretare e classificare le pratiche educative osservate, tenendo conto della complessità e della variabilità che caratterizzano le esperienze familiari. La costruzione di questi modelli si fonda su una prospettiva multidimensionale che integra tre criteri principali: le diverse combinazioni di capitale culturale, sociale ed economico familiare (Bourdieu, 1986); gli stili educativi (Baumrind, 1967) e gli orientamenti interculturali (Banks, 2004; Berry, 1997). Tali dimensioni, non sono state applicate in modo predefinito, ma sono state identificate come chiavi di lettura per interpretare le dinamiche familiari emerse dalla ricerca sul campo.

Il capitale culturale si riferisce al livello di istruzione, alle esperienze formative e alla trasmissione di abitudini culturali, elementi che influenzano la capacità di valorizzare l'istruzione come strumento di crescita personale e sociale. Il capitale sociale riguarda l'ampiezza e la qualità delle reti relazionali e di supporto che facilitano l'accesso a opportunità educative e culturali. Il capitale economico, pur spesso limitato, determina le possibilità di investimento in percorsi educativi e risorse extrascolastiche. Gli stili educativi descrivono, invece, le modalità attraverso cui i genitori regolano il rapporto con i figli: lo stile autorevole combina regole e autonomia, incoraggiando il dialogo; lo sti-

le autoritario si caratterizza per il controllo e la rigidità; lo stile condizionato orientato alla sopravvivenza si manifesta quando i genitori, pressati da condizioni economiche o sociali difficili, trascurano involontariamente i bisogni educativi dei figli, concentrandosi sulle priorità immediate e di base.

L’orientamento interculturale, infine, riflette la predisposizione delle famiglie a rapportarsi con la diversità culturale, variando tra un approccio integrativo, che valorizza la diversità, uno oscillante, che alterna apertura e mantenimento delle tradizioni, e uno separativo, orientato alla conservazione esclusiva del proprio modello culturale.

Dall’interazione tra queste dimensioni sono emersi tre tipi di modelli educativi genitoriali. I *genitori Ponte* si caratterizzano per un capitale familiare (culturale, sociale ed economico) medio-alto, adottano uno stile educativo autorevole e un orientamento interculturale inclusivo, promuovendo l’apertura verso nuove esperienze culturali. Pur in presenza di risorse economiche limitate, prestano particolare attenzione al percorso educativo dei figli, incoraggiandoli a coltivare le proprie passioni. I *genitori Sopraffatti*, oltre ad affrontare grandi difficoltà economiche, presentano un capitale culturale medio-basso e reti sociali limitate. Questi fattori si riflettono in uno stile educativo misto, caratterizzato da un’oscillazione tra aperture e chiusure rispetto all’interculturalità. Le problematiche economiche e i bisogni materiali urgenti riducono significativamente le loro possibilità di supportare attivamente il percorso educativo dei figli.

Infine, i *genitori Ancorati* si distinguono per livelli di capitale familiare bassi in tutte le dimensioni. Sono caratterizzati da uno stile educativo autoritario e da un orientamento interculturale separativo, volto a preservare le tradizioni e i valori del proprio contesto di appartenenza, con una tendenza alla chiusura verso influenze esterne.

La tabella seguente riassume le caratteristiche principali dei tre modelli educativi, evidenziando le combinazioni di capitale familiare, stile educativo e orientamento interculturale:

Tab. 3 – *Tipi di modelli educativi presenti a livello domestico familiare*

Modello educativo	Capitale familiare	Stile educativo	Orientamento interculturale
Genitori Ponte	Medio-alto culturale; Medio o basso sociale ed economico	Autorevole	Integrativo
Genitori Sopraffatti	Medio-basso culturale e sociale; basso economico	Condizionato orientato alla sopravvivenza	Variabile (apertura/ chiusura)
Genitori Ancorati	Basso (in tutte le dimensioni)	Autoritario	Separativo

7.1. *In che modo i modelli educativi genitoriali hanno influenzato il progetto?*

Nel caso dei *genitori ponte*, i minori, seppur con difficoltà, sono seguiti nel percorso scolastico e educativo; pertanto, quando vengono intercettati dal progetto, possiedono già una prima attitudine verso esperienze educative e di socializzazione (sport, attività scolastiche, doposcuola, ecc.) ed esprimono in famiglia il desiderio di prendervi parte. I minori e i ragazzi che provengono da queste famiglie trovano quindi nel progetto una risposta alle richieste di apprendimento e di socializzazione che non possono soddisfare nel contesto domestico (per le difficoltà economiche) o nel territorio (per l'assenza di opportunità educative). Gli stessi genitori comprendono le opportunità che il progetto offre loro, sia in termini di alleggerimento del carico di cura, sia nella mediazione con i servizi (interni o esterni), che altrimenti sarebbero inaccessibili per mancanza di tempo o per l'assenza di risorse nel territorio, o nella risoluzione di difficoltà materiali.

Quando entrano nel progetto, questi genitori – in particolare le madri – hanno una consapevolezza abbastanza chiara della propria condizione di bisogno e riescono a formulare richieste adeguate alle operatrici e agli operatori, che li indirizzano verso servizi (sanitari, sociali, educativi, ecc.) interni o esterni al progetto, in alcuni casi mobilitando risorse personali, come contatti e conoscenze. Si crea, pertanto, una convergenza tra i bisogni dei destinatari e le possibilità offerte dal progetto, che genera una connessione positiva.

Nel secondo caso, i *genitori sopraffatti* non riescono a trovare il tempo necessario da dedicare all'educazione e alla cura dei figli, perché hanno bisogni personali o materiali che ritengono più urgenti.

I bambini vivono in condizioni di povertà educativa, che spesso si manifesta in comportamenti devianti. I minori, in particolare gli adolescenti, hanno quindi un bisogno latente di vivere esperienze significative, ma non hanno avuto la possibilità di sperimentarle, sia per l'assenza di modelli educativi positivi in famiglia, sia per la mancanza di risorse economiche, sia per la scarsità di opportunità presenti nel contesto di vita.

In questo caso, il progetto ha agito su diversi fronti, aiutando i genitori – in particolare le madri – a identificare e risolvere i bisogni più urgenti e prioritari (ad esempio la conciliazione tra lavoro e cura domestica attraverso i servizi di asilo e accompagnamento, l'apprendimento della lingua, la ricerca di un'abitazione e la gestione delle pratiche burocratiche).

Il processo di cambiamento e la risoluzione dei bisogni avvengono gradualmente e richiedono innanzitutto una presa di consapevolezza della propria condizione di bisogno e la costruzione di una relazione di fiducia con le équipe del progetto. Se il rapporto di fiducia non si crea o viene compromesso – ad esempio, quando i genitori si sentono giudicati – il percorso di

crescita personale e di empowerment può essere ostacolato, limitandosi alla sola richiesta di supporto materiale.

La risoluzione dei problemi urgenti rappresenta, in alcuni casi, un'opportunità per coinvolgere le madri nel progetto, permettendo loro di trasformare bisogni latenti (come il bisogno di supporto individuale) in richieste concrete di intervento (es. consulenze psicologiche).

In diversi casi, le équipes del progetto hanno svolto un importante ruolo di mediazione, indirizzando i genitori verso servizi interni (come consulenze psicologiche e accompagnamento abitativo) o esterni (ad esempio, servizi sociali comunali, sanitari e organizzazioni del terzo settore) e, in alcuni casi, attivando interventi ad hoc, come i corsi di lingua.

L'esito positivo del progetto si traduce in un miglioramento, seppur graduale, delle competenze genitoriali e della relazione con i figli.

Anche i minori provenienti da famiglie con genitori ancorati hanno mostrato bisogni educativi latenti e un forte desiderio di evasione, seppur all'interno di dinamiche differenti. In questo caso, il confluire di difficoltà economiche e la carenza di stimoli culturali, associati alla presenza di rigidi modelli familiari, spinge i minori a partecipare in massa al progetto, percepito come un'opportunità unica di scoperta e di evasione da contesti di vita inadatti al loro percorso di crescita.

Quando ciò accade in territori particolarmente isolati – come quello della fascia trasformata – e coinvolge famiglie straniere poco o per nulla integrate al di fuori delle comunità di origine, alla scoperta di nuove possibilità e all'emersione di bisogni e desideri latenti può associarsi un conflitto interiore, che si manifesta con reazioni diverse.

Per molte bambine, ad esempio, ha rappresentato un'occasione di emancipazione da una condizione di svantaggio vissuta nei contesti familiari. Per i bambini, invece, ha generato una reazione iniziale di rifiuto o ribellione (es. nel laboratorio di affettività). In questi casi, l'aspetto più difficile è stato rappresentato dalla necessità di coinvolgere i genitori (es. le madri che non riescono a superare le barriere culturali e locali per partecipare al laboratorio).

In questo contesto, per il progetto è stato fondamentale attivare strategie di mediazione per coinvolgere i genitori. Quando si creano connessioni, si aprono possibilità di cambiamento (es. genitori che permettono ai figli di iscriversi a una scuola diversa da quella imposta o che iniziano a interessarsi al percorso scolastico dei figli).

Nei casi in cui queste connessioni non si attivano e i genitori mantengono un atteggiamento di chiusura, i minori che scoprono di avere opportunità differenti rispetto a quelle prospettate nei contesti di appartenenza si trovano a fare i conti con la mancanza di riconoscimento del proprio desiderio

da parte del genitore, con un impatto negativo sul loro percorso di cambiamento, poiché si vedono negare la possibilità di evolvere nella direzione auspicata.

8. La relazione tra gli operatori e i destinatari del progetto

I disagi sociali che il progetto si è proposto di contrastare sono spesso radicati nelle scelte di vita e nelle identità culturali profondamente interiorizzate di individui, famiglie e gruppi sociali. Mentre queste identità possono essere percepite come problematiche da una parte della società, per i diretti interessati possono non esserlo affatto (Amirian, 2012), complicando così l'intervento degli operatori nei processi di cambiamento.

Per gli adolescenti che hanno costruito la propria identità attorno alla percezione di essere “outsider” (Amirian, 2012), o per coloro che si riconoscono come socialmente esclusi, costruire nuove rappresentazioni di sé significa rinunciare all'immagine sociale che hanno faticosamente contribuito a costruire (Goffman, 1963). Analogamente, i ruoli di genere, sostenuti da modelli sociali e culturalmente connotati, tanto nei nuclei familiari stranieri quanto in quelli italiani, sono spesso profondamente radicati e interiorizzati, rendendo difficile la loro trasformazione (Butler, 1990).

Per gli operatori e le operatrici, il primo passo da compiere per attivare un più ampio processo di cambiamento è stato quello di intervenire sulla percezione negativa che i beneficiari avevano di se stessi.

Spesso i destinatari non sono pienamente consapevoli delle cause che contribuiscono alla loro condizione di disagio. Anzi, nella maggior parte dei casi, non hanno le competenze, le informazioni o le risorse necessarie per comprendere la propria situazione e, di conseguenza, per esprimere una richiesta di aiuto. Questa incapacità è generalmente legata a fattori come la marginalizzazione sociale e l'esclusione culturale, che limitano l'accesso a risorse e opportunità, tanto per i minori quanto per le loro famiglie. A questo si aggiunge l'inevitabile diffidenza verso gli operatori, che caratterizza il momento iniziale del rapporto tra beneficiari e progetto.

Come riferito dalla responsabile dell'associazione Lauretana durante un focus group, in riferimento all'incremento della partecipazione di alcune madri:

Le mamme sono presenti, si informano [...]. Ma è un aspetto su cui abbiamo dovuto lavorare un po'. Con alcune è stato difficile, anche perché non parlano in italiano. All'inizio ci vedevano più come una minaccia che come aiuto. Pensano che le giudichi [...]. Successivamente, quando si instaura il rapporto di fiducia [...] la situazione cambia. È un processo graduale. Ci vuole tempo (Responsabile dell'associazione lauretana, focus group di giugno 2022).

Esprimere una richiesta di aiuto, per le persone coinvolte nel progetto, è stato il risultato di un percorso complesso di mediazione e riconoscimento tra operatori e beneficiari. Questo processo ha dovuto passare necessariamente attraverso la costruzione di una relazione di fiducia. Questa si è rivelata fondamentale non solo per garantire il coinvolgimento attivo dei minori e delle famiglie nelle attività progettuali, ma anche per permettere loro di riconoscere ed esprimere autenticamente i propri bisogni. Bisogni che, non di rado, possono differire da quelli che il progetto intende soddisfare. Come nel caso delle madri che esprimevano la necessità di partecipare a corsi di alfabetizzazione che il progetto inizialmente non prevedeva. Non sono rari i casi in cui le richieste dei destinatari possono rimanere inesprese.

Togliendo i casi in cui l'interesse è chiaro ma si esprime sotto forma di domanda falsa (Amirian, 2012) generalmente ciò accade perché le persone non hanno sufficienti informazioni per formularle o perché non ci sono le condizioni relazionali per manifestarle, a causa di differenze e pregiudizi reciproci tra gli utenti e chi presta il servizio (come nel caso della madre che si è sentita giudicata dagli insegnanti e dalle operatrici per il suo stile di vita).

Nella maggior parte dei casi, però, le domande rimangono latenti perché i destinatari hanno bisogno di soddisfare prima bisogni più urgenti che fanno passare il resto in secondo piano: «analogamente a quanto diceva Maslow sulla gerarchia dei bisogni, vi sono alcuni che devono essere soddisfatti perché altri si possano solo esprimere» (Amirian, 2012, p. 90).

I casi in cui attraverso il progetto è stato possibile sbloccare domande inesprese sono stati diversi e sono collegati generalmente alla riduzione delle condizioni di isolamento ed esclusione sociale di individui o gruppi beneficiari stranieri. Una delle problematiche più diffuse che il progetto ha affrontato ha riguardato le difficoltà di integrazione socio-culturale e lavorativa di soggetti provenienti da territori e culture distanti da quelle del luogo in cui è stato attivato l'intervento.

La possibilità di ridurre le condizioni di disagio di queste persone è passata attraverso la riduzione di diversi bisogni, primo fra tutti il riconoscimento di diritti fondamentali come quello di cittadinanza e residenza ma anche la risoluzione di difficoltà dovute alle differenze linguistiche e culturali.

L'accompagnamento e il supporto fornito dalle operatrici e dagli operatori del progetto sono stati fondamentali per il disbrigo delle pratiche amministrative e delle incombenze burocratiche necessarie per iscrivere i figli a scuola, ottenere un'occupazione regolare e il riconoscimento dei diritti che consentono alla persona straniera di percepirsi come parte attiva della comunità. Questi momenti sono stati molto importanti per instaurare la relazione di fiducia con le operatrici e gli operatori e consentire un'ulteriore apertura

dei destinatari nel far presente nuovi bisogni emergenti (es. una casa adeguata alle esigenze familiari).

Soltanto dopo aver instaurato una relazione di fiducia, attraverso un percorso complesso e graduale è stato possibile stimolare una domanda aperta e sincera da parte dei destinatari. Diversi operatori intervistati hanno sottolineato quanto sia stato fondamentale mettersi sullo stesso piano dei partecipanti, evitando di imporre istruzioni e privilegiando invece il dialogo e lo scambio reciproco.

Questo approccio ha dimostrato di essere particolarmente efficace nel coinvolgere attivamente i beneficiari e nel renderli protagonisti del proprio percorso di cambiamento. Come ha osservato un'operatrice del laboratorio di affettività per adulti: «ci siamo resi conto che mettersi al loro livello, quindi senza dire cosa sia giusto fare, come comportarsi [...] ha reso loro effettivamente partecipi, quindi protagonisti del laboratorio» (Operatrice del laboratorio adulti, focus group di giugno 2023).

Questo approccio si estende anche agli interventi più complessi, come quelli legati alla gestione della casa e alla riorganizzazione degli spazi domestici, come riportato da un'operatrice dell'azione Ri-Belli per abitare:

Nel nostro lavoro con i genitori, non ci poniamo come operatori che “ne sanno più di loro”. Io mi presento prima di tutto come genitore, perché, proprio come loro, ho vissuto quelle difficoltà. Insieme, cerchiamo di capire se la mia esperienza e il mio punto di vista possano essere utili (Operatrice dell'azione Ri-Belli per abitare, focus group 3 di giugno 2023).

In questo modo, gli operatori non solo supportano le famiglie nella gestione pratica delle loro difficoltà, ma lo fanno partendo da un terreno comune di esperienze condivise, favorendo un dialogo aperto e costruttivo. L'approccio paritario e l'impegno nel creare relazioni basate sulla fiducia e sul rispetto reciproco non solo hanno facilitato la partecipazione attiva dei beneficiari, ma li hanno anche aiutati a sviluppare una maggiore consapevolezza delle proprie risorse e potenzialità. Questo, a sua volta, contribuisce a una trasformazione più sostenibile e radicata, poiché i cambiamenti vengono co-costruiti in un contesto di rispetto e collaborazione.

Parte III

Dalla rete del progetto alle relazioni di comunità

5. *La rete del progetto*

Lontano dall'essere un'entità isolata, il progetto Ri-Belli si è inserito in un articolato intreccio di relazioni con numerosi attori sociali, capaci di influenzarne sia l'avvio sia la durata nel tempo. Per Amirian (2012, p. 25), un progetto sociale è sempre «un'azione di promozione e tutela di relazioni volte allo sviluppo degli interessi, consapevoli o meno, dei soggetti coinvolti. In questa prospettiva, non si progettano cambiamenti predefiniti, ma si attiva un processo che tutela la volontà e la possibilità di sviluppo delle persone coinvolte». Fin dai primi momenti, è stato dunque imprescindibile curare con altrettanta attenzione le relazioni interne – i rapporti fra chi realizza concretamente le attività progettuali – e quelle esterne, formate da soggetti che, pur non intervenendo direttamente, dialogano e negoziano, contribuendo a definirne il profilo. La sostenibilità¹ di Ri-Belli si basa infatti sul «grado di sinergia con cui ogni istanza, di qualsiasi natura e provenienza, può o deve contribuire a orientare le scelte che danno forma al progetto affinché esso abbia un valore sociale» (Amirian, 2012, p. 25).

Integrando i dati emersi dalla Social Network Analysis con interviste e focus group condotti con partner e operatori e affiancandoli a una desk analysis dei documenti progettuali, abbiamo identificato e compreso le relazioni formali e informali all'interno dell'ecosistema Ri-Belli, evidenziandone punti di forza, criticità e potenzialità di sostenibilità complessiva.

Le relazioni con le scuole saranno approfondite nel Capitolo 6, mentre le connessioni con la comunità e altri stakeholder esterni saranno oggetto del Capitolo 7.

1. La sostenibilità di un progetto è un tema centrale in molti manuali di progettazione e valutazione, che spesso, però, è definita esclusivamente in termini di autosufficienza economica (Detogni, 2007; Bussi, 2002). Nei progetti sociali, tuttavia, nei fatti, la sostenibilità non si esaurisce nella dimensione economica ma include anche la capacità del progetto di «comporre e far convergere le volontà» delle parti coinvolte (Amirian, 2012, p. 23).

1. Il partenariato

Con i Bambini, impresa sociale finanziatrice del progetto, persegue la missione di creare reti territoriali in grado di rafforzare le comunità educanti e promuovere un'inclusione sociale e scolastica integrata. In questa prospettiva, il partenariato non è soltanto un presupposto tecnico per la progettazione condivisa delle attività, ma costituisce anche il primo passo verso l'obiettivo strategico di Con i Bambini: dare vita ad alleanze solide tra enti pubblici, privati e terzo settore, fondate su corresponsabilità educativa, sussidiarietà e cooperazione.

A sostegno di questa visione, Ri-Belli è stato promosso da una rete eterogenea di associazioni e istituzioni operanti nella provincia di Ragusa, le quali hanno deciso di lavorare insieme mettendo a disposizione risorse e competenze per rispondere ai bisogni del territorio in modo coordinato.

L'Associazione I Tetti Colorati Onlus, capofila del progetto, ha assunto la responsabilità di coordinare, rendicontare e monitorare l'intervento.

Nella proposta progettuale, I Tetti Colorati si è impegnata a realizzare le azioni "Ri-Belli per... Volersi bene", "Ri-Belli per... Stare bene", "Ri-Belli per... Imparare" e "Ri-Belli per... Avvicinarsi".

L'Associazione Abaco – Il Teatro Conta si è assunta l'impegno di condurre le iniziative di *outreach* per coinvolgere la comunità educante, promuovere la cultura teatrale e gestire il laboratorio teatrale rivolto ai minori.

La Cooperativa Sociale Aksara si è impegnata a fornire supporto alle famiglie in difficoltà, organizzando percorsi ludico-educativi rivolti ai minori per favorire integrazione e socializzazione.

L'Associazione Lauretana si è incaricata di offrire consulenza psicologica, pedagogica e medico-ginecologica e di supervisionare le attività emotivo-affettive rivolte ai minori e alle loro famiglie.

Per la comunicazione, la promozione e la diffusione digitale dei contenuti e dei risultati di progetto, è stata coinvolta la società ZTL Media Group S.r.l., incaricata di definire strategie promozionali e campagne mediatiche.

Tra gli enti pubblici, il Comune di Acate è stato chiamato a collaborare alla presa in carico dei minori segnalati dall'équipe del progetto e a garantire il trasporto scolastico nelle aree rurali, facilitando la partecipazione regolare alle attività educative. Infine, tre istituti scolastici, uno a Ragusa, uno a Santa Croce Camerina e uno ad Acate, si sono impegnati a sostenere la progettazione multidisciplinare, integrando le attività con i percorsi curriculari, individuando i minori beneficiari dei laboratori teatrali e fotografici e diffondendo i relativi prodotti all'interno delle scuole. Inoltre, le scuole hanno assunto il compito di promuovere percorsi di mediazione culturale e di gestione dei conflitti per studenti, personale scolastico e famiglie, valorizzando al contempo gli spazi educativi.

Questa rete, sostenuta dalla missione di *Con i Bambini* e formata da soggetti del terzo settore, istituzioni pubbliche e scuole, ha costituito il cuore operativo di *Ri-Belli*, offrendo l'ossatura su cui si è basata l'efficacia dell'intervento.

1.1. *Le relazioni tra gli attori del progetto*

Nella prospettiva di *Con i Bambini*, un partenariato efficace consente di ottimizzare l'impiego delle risorse e degli incentivi, potenzia la capacità di risposta ai bisogni del territorio e crea le condizioni per garantire la sostenibilità delle attività anche oltre la durata del finanziamento. Tuttavia, la costruzione di una rete solida non è automatica, ma dipende da una pluralità di fattori, tra cui la motivazione dei singoli attori, l'esistenza di precedenti forme di collaborazione, la compatibilità culturale tra le organizzazioni coinvolte e la capacità di coltivare relazioni funzionali nel tempo (Amirian, 2012; Avallone, 1994).

Per rispondere a queste esigenze, il partenariato ha adottato un approccio basato su un coordinamento costante tra soggetti caratterizzati da competenze, ruoli e culture organizzative eterogenee, con l'obiettivo di integrare risorse e servizi e offrire risposte articolate e multidimensionali ai bisogni di minori e famiglie. Nella pratica, tuttavia, le relazioni tra i partner non si sono sviluppate in modo omogeneo, risultando influenzate da fattori come la struttura interna delle organizzazioni, gli ostacoli di tipo amministrativo, la presenza di legami pregressi e la capacità dei singoli attori di adattarsi alle specificità del contesto territoriale. Per queste ragioni, il funzionamento della rete ha richiesto un lavoro continuo di coordinamento e mediazione, elementi indispensabili per armonizzare approcci differenti e rafforzare l'efficacia complessiva dell'intervento.

L'esperienza sul campo ha evidenziato il ruolo di primo piano svolto dall'Associazione I Tetti Colorati Onlus nella facilitazione dei collegamenti tra enti e servizi. All'interno del progetto *Ri-Belli*, l'associazione ha esercitato un'importante funzione di «coordinamento operativo» (Amirian, 2012, p. 142), dimostrando una notevole capacità di gestione delle attività e di intervento nei momenti critici. Diverse interviste con gli operatori hanno infatti sottolineato l'importanza dell'ente capofila, in particolare nella gestione delle situazioni di difficoltà² emerse durante l'attuazione. Inoltre, l'associazione ha svolto un'efficace attività di «supervisione scientifica» (Amirian, 2012, p. 142), garantendo la coerenza metodologica dell'intervento e orientandolo,

2. Anche nell'interazione con l'attività di valutazione, l'ente capofila ha agevolato la comunicazione tra l'ente valutatore e gli altri partner del progetto, fornendo contatti e promuovendo una condivisione trasparente delle esperienze e delle difficoltà incontrate.

in alcuni casi, verso l’attivazione consapevole dei beneficiari, in contrasto con richieste di supporto di natura prevalentemente assistenzialistica.

Queste evidenze qualitative sono confermate anche dall’analisi delle reti sociali (SNA), che ha messo in luce la posizione centrale occupata da I Tetti Colorati Onlus all’interno del network progettuale, in particolare nelle relazioni extra-partenariali. Come mostrato nella rappresentazione grafica (*Figura 1*), l’associazione si configura come attore strategico nella costruzione e nel mantenimento dei legami sia interni sia esterni alla rete del progetto.

Fig.1 – Rappresentazione grafica del contesto relazionale del progetto Ri-Belli nel corso della sua attuazione



Nonostante l’ente capofila abbia predisposto spazi di confronto per promuovere l’integrazione tra i partner, i dati emersi dalla SNA indicano che le relazioni tra gli attori del partenariato non si sono significativamente intensificate nel corso dell’attuazione del progetto. La quasi totalità dei soggetti extra-partenariali risulta connessa direttamente e unicamente all’associazione capofila, suggerendo una struttura relazionale centrata e scarsamente interconnessa.

La densità complessiva della rete partenariale³ è pari a 0.05 (in una scala

3. Il valore ottenuto attraverso la SNA è il risultato del rapporto tra il numero effettivo di legami rilevati con il numero di legami che potenzialmente si otterrebbe se ogni nodo fosse legato con ciascuno degli altri. Ne consegue che un’alta densità è significativa di un’alta connessione della rete.

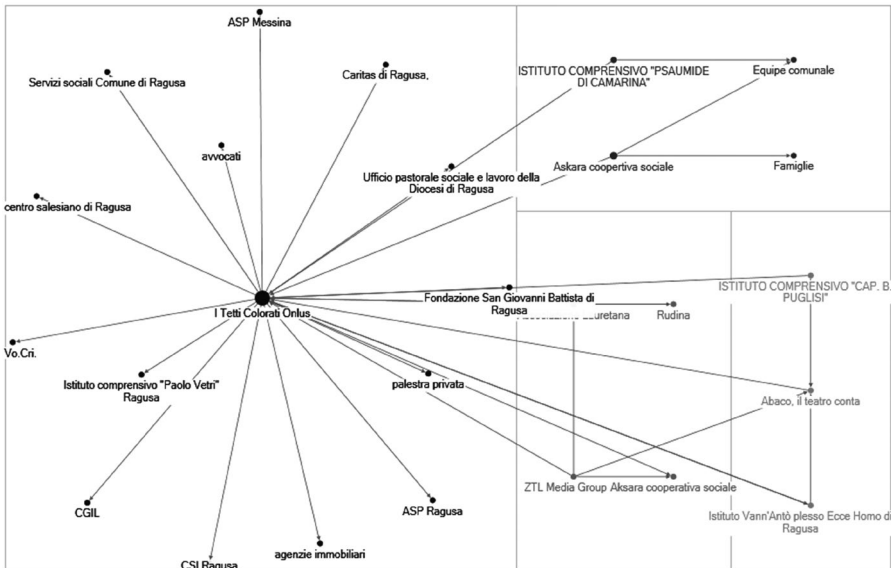
da 0 a 1), valore che denota una bassa intensità di connessioni tra gli attori. Questo dato è ulteriormente confermato dai valori di *out-degree* e *in-degree* associati a ciascun nodo: l'associazione "I Tetti Colorati" presenta i valori più elevati, con 17 collegamenti in uscita e 7 in entrata, a fronte di un massimo di 4 per gli altri partner.

Anche l'indicatore di *betweenness centrality*, che consente di individuare i nodi in posizione di mediazione tra altri attori, attribuisce all'associazione capofila il valore più alto (568), rafforzando la lettura di un network fortemente centrato.

Nel complesso, le misure analizzate delineano una struttura di rete debole, accentrata intorno a un unico nodo: l'ente capofila. La suddivisione della rete in sottogruppi (Figura 2) evidenzia ulteriormente questo assetto. Il gruppo con il maggior numero di connessioni, di cui I Tetti Colorati è l'attore centrale, è anche quello caratterizzato dalla densità più bassa (0.067). Questo dato rafforza l'ipotesi del ruolo di "connettore" svolto dall'associazione, che emerge come il soggetto dotato del maggiore capitale relazionale all'interno del network.

Tuttavia, pur assumendo questa posizione strategica, la SNA suggerisce una limitata capacità dell'ente capofila di promuovere connessioni orizzontali tra i partner, funzionali alla costruzione di nuove collaborazioni e allo sviluppo di relazioni comunitarie più strutturate e durature.

Fig.2 – *Betweenness centrality* e sottogruppi



In questa fase del processo valutativo, la SNA si è rivelata particolarmente efficace nel mettere in luce il ruolo centrale de “I Tetti Colorati”, evidenziando la sua funzione cruciale di mediazione e coordinamento, come confermato anche dalle interviste con operatori e referenti dei partner di progetto. La rappresentazione grafica e quantitativa offre una visione nitida della struttura della rete, mostrando connessioni istituzionali e dinamiche fortemente accentrate intorno al capofila. Tuttavia, accanto a questi punti di forza, l’analisi delle reti sociali non è riuscita a restituire pienamente alcune dinamiche relazionali emerse nel quotidiano lavoro sul campo. Le interviste e i focus group hanno infatti evidenziato come molte collaborazioni siano nate in risposta a casi specifici, come gruppi di beneficiari o problematiche complesse, dando luogo a legami pratici e situazionali tra operatori appartenenti a diverse organizzazioni. Queste interazioni, vissute più come relazioni personali o operative che istituzionali, non sono state sempre rilevate all’interno della rete formale. Di conseguenza, alcune dinamiche significative non sono emerse nella rilevazione SNA, la quale si basa su dati dichiarativi e si concentra prevalentemente sulle connessioni ufficiali tra enti.

In prospettiva, tali risultati evidenziano la necessità di integrare alle analisi strutturali anche strumenti capaci di rilevare le dimensioni relazionali più fluide e contestuali, fondamentali per comprendere appieno la qualità e il potenziale trasformativo delle connessioni attivate nel contesto progettuale.

2. La forza delle reti informali: il protagonismo degli operatori

Nonostante fossero presenti alcune forme di collaborazione preesistenti tra le organizzazioni partner del progetto⁴, come evidenziato dall’analisi do-

4. Dall’analisi desk dei documenti progettuali è emerso che le collaborazioni pregresse tra i diversi partner del progetto non erano distribuite in modo uniforme tra tutti gli attori, ma si concentravano attorno al capofila, Associazione I Tetti Colorati. Alcuni partner, come Aksara, Abaco e Lauretana, avevano già collaborato con I Tetti Colorati in iniziative precedenti, come il Progetto Presidio di Caritas Italiana e i programmi di Housing First. Altri soggetti, come gli istituti scolastici e il Comune di Acate, avevano avuto esperienze progettuali più isolate e in parte separate dal resto della rete. Tuttavia, non emergono evidenze di collaborazioni dirette e pregresse tra tutti gli attori del partenariato, il che probabilmente ha influenzato la configurazione della rete durante l’implementazione del progetto.

Questa mancanza di esperienze comuni ha contribuito alla struttura accentrata della rete, con il capofila che ha svolto un ruolo di mediazione centrale, facilitando il coordinamento ma senza riuscire a favorire lo sviluppo di connessioni dirette e autonome tra gli altri partner. Le relazioni tra alcuni attori si sono sviluppate in modo situazionale e operativo, emergendo nella gestione di beneficiari specifici piuttosto che come collaborazioni istituzionali consolidate. Questo spiega i risultati della Social Network Analysis (SNA), che evidenziano una bassa den-

cumentale, la gestione dei rapporti di partenariato si è rivelata una sfida complessa, soprattutto nelle fasi iniziali.

La necessità di armonizzare visioni, esigenze operative e metodi di lavoro differenti ha richiesto un significativo sforzo collettivo per individuare punti di convergenza. Emblematico a questo riguardo è stato il rapporto tra le scuole e le organizzazioni partner del progetto, ambito in cui sono emerse le principali differenze operative e strategiche.

L'associazione capofila, assumendo un ruolo centrale di coordinamento, ha facilitato questo percorso di adattamento reciproco tra partner con mission e approcci eterogenei. Per raggiungere un allineamento metodologico e operativo, tuttavia, ogni organizzazione è stata chiamata a un intenso impegno, finalizzato alla costruzione di una comprensione condivisa delle pratiche e degli obiettivi di ciascun partner. Tale compito si è rivelato particolarmente complesso quando ha coinvolto enti operanti in settori e contesti distinti.

La coordinatrice del progetto ha sintetizzato queste difficoltà, mettendo in luce come, nonostante le sfide, l'impegno dei partner abbia permesso di superare le divergenze e di creare un terreno comune:

Ogni partner è un mondo a sé [...]. Anche se ci conosceamo già, le visioni e le esigenze dovevano essere armonizzate. Questa è stata una sfida che, tuttavia, ha prodotto risultati significativi. Sotto pressione, stiamo dando il massimo in questi ultimi mesi di attività [...]. Credo che si siano create delle buone relazioni professionali, nonché sinergie [...] (a parte con alcune scuole) tra tutti i partner [...]. Abbiamo lavorato intensamente per comprenderci e per comprendere il tipo di approccio (Presidente dell'Associazione I Tetti colorati Onlus, intervista di marzo 2023).

Benché la *Social Network Analysis* (SNA) non abbia messo in evidenza collaborazioni tra i partner oltre le attività formalmente previste, il lavoro sul campo e i dati qualitativi raccolti tramite interviste e focus group hanno rivelato l'emergere di una rete di supporto spontaneo e di collaborazione informale tra le operatrici e gli operatori delle diverse organizzazioni. Queste alleanze non strutturate si sono dimostrate non solo strumenti di reazione, ma vere e proprie pratiche di cura condivisa, in grado di incidere sulla qualità dell'intervento e sul benessere degli stessi operatori.

Le testimonianze delle operatrici e degli operatori hanno portato, infatti, alla luce una serie di collaborazioni non formalizzate, ma determinanti, che hanno permesso di affrontare sfide impreviste. Eventi come la pandemia o altre criticità hanno evidenziato la capacità degli operatori di attivare rapidamente un sostegno reciproco e flessibile, che ha contribuito a mantenere la coerenza delle azioni progettuali in momenti di difficoltà. Le operatrici e

sità della rete (0.05) e un forte sbilanciamento delle connessioni a favore del capofila, rendendolo il principale attore di collegamento per la maggior parte delle relazioni extra-partenariali.

gli operatori hanno evidenziato quanto il confronto e il supporto reciproco siano stati fondamentali nell'affrontare le sfide complesse emerse durante il progetto. Un'operatrice, in particolare, ha sottolineato l'importanza di questa rete di sostegno informale dopo la ribellione dei ragazzi nel laboratorio di affettività a Marina di Acate:

Una mia collega ha subito una ribellione significativa da parte di un minore, senza ricevere il dovuto sostegno formale. Questo ci ha portato a incontrarci più frequentemente del previsto per confrontarci sulle difficoltà e per fornire supporto emotivo reciproco (Operatrice del laboratorio di affettività e sessualità, focus group del 7 giugno 2023).

Un'operatrice dell'azione "*Ri-Belli per...Abitare*" ha sottolineato il valore della collaborazione tra operatori e la forza della rete del progetto nella gestione delle situazioni complesse vissute dai beneficiari:

In momenti critici, è facile sentirsi impotenti, soprattutto quando le difficoltà toccano da vicino la nostra vita personale o familiare, limitando le nostre risorse e capacità di intervento. Tuttavia, poter offrire una rete di supporto e riuscire a intervenire in modo efficace in queste circostanze è fonte di grande soddisfazione (Operatrice 1 dell'azione *Ribelli per...Abitare*, intervista del 2 marzo 2023).

L'operatrice ha evidenziato come molte delle persone beneficiarie del progetto si trovassero in una condizione di solitudine e prive di una rete di supporto familiare o sociale. In questi contesti, affrontare situazioni complesse può risultare particolarmente difficile, anche per gli operatori stessi. Tuttavia, la collaborazione all'interno della rete di progetto permette di colmare, almeno in parte, questa lacuna, garantendo un sostegno più efficace e strutturato. Il confronto e l'aiuto reciproco tra operatori non solo rafforzano la loro capacità di intervento, ma offrono ai beneficiari una presenza stabile e un punto di riferimento fondamentale nelle loro vite.

I risultati positivi non si sono limitati al supporto spontaneo tra operatori, ma hanno portato anche allo sviluppo di strategie di azione e collaborazione efficaci. Queste hanno permesso di affrontare problematiche complesse attraverso le diverse attività del progetto, coinvolgendo, quando necessario, anche professionisti o enti esterni. In questo quadro, la collaborazione tra gli operatori impiegati nelle diverse azioni, si è rivelata fondamentale per comprendere meglio gli aspetti culturali, esperienze di vita difficili, traumi o sfide affrontate dai bambini e dalle loro madri⁵.

5. Anche nei casi più complessi come quello precedentemente descritto in riferimento all'azione *Ri-Belli per...Abitare*, la combinazione tra le azioni ha apportato dei cambiamenti positivi nella situazione del minore.

Da un lato questa predisposizione al lavoro di squadra è stata incentivata dalla struttura del progetto stesso, la cui impostazione prevedeva di seguire i beneficiari, sia minori che famiglie, intervenendo su diverse problematiche con attività diverse ma tra loro collegate. Dall'altro lato gli operatori hanno compreso che l'azione congiunta apportava reali cambiamenti nei minori, in alcuni casi con un impatto positivo anche sulle famiglie, e questo li ha spinti a continuare a lavorare in maniera integrata.

Un ruolo cruciale è stato svolto dagli operatori che, durante l'intero periodo di attuazione del progetto, e in alcuni casi anche grazie all'impegno in altre azioni, hanno mantenuto un contatto diretto con l'ambiente di vita dei minori e delle loro famiglie. Gli operatori attivi nei laboratori sul territorio hanno acquisito una conoscenza approfondita delle problematiche dei bambini e delle loro famiglie, fungendo spesso da mediatori con le altre azioni del progetto, in particolare con le scuole. In questo senso, gli operatori hanno agito come facilitatori educativi di prossimità, capaci di mettere in relazione contesti altrimenti distanti: la scuola, la famiglia, il territorio.

Secondo un'operatrice dell'équipe scolastica, la sinergia tra operatori e operatrici delle diverse azioni del progetto ha rappresentato uno degli esiti più rilevanti, ritenendo che: «il grande successo di questo progetto sia stato l'approccio sinergico e di rete che è stato adottato [...]». Questo progetto ha permesso di rafforzare il collegamento tra l'istituzione scolastica e le famiglie» (Operatrice dell'équipe scolastica, focus group del 7 giugno 2023).

In questo quadro, l'operatrice ha descritto il lavoro straordinario svolto dagli animatori del laboratorio fotografico realizzato nell'ambito dell'azione "*Ri-Belli per... Esprimersi*" e del modo in cui sono riusciti a creare un collegamento positivo con la scuola:

L'anno scorso a Marina di Acate hanno fatto un lavoro straordinario. Rimanevano sul campo anche fino a tarda sera nel mese di maggio, perché i ragazzi dovevano recuperare, e così si stava al telefono con i docenti [...]. Molti insegnanti, quando hanno scoperto che questi ragazzi a casa non avevano neppure l'essenziale come una lavatrice o il Wi-Fi, hanno iniziato a riconsiderare le loro posizioni, mostrando una maggiore apertura verso le situazioni dei bambini (Operatrice dell'azione "*Ri-Belli per... Imparare*", focus group del 3 giugno 2022).

Un esempio di collaborazione particolarmente efficace si è verificato tra le operatrici dell'azione "*Ri-Belli per Abitare*" e quelle dell'azione "*Ri-Belli per... Imparare*". Le prime, attraverso l'approccio Housing First, hanno seguito le famiglie nelle loro abitazioni, comprendendo le condizioni problematiche che i bambini sperimentavano in casa, dalla gestione degli spazi alle dinamiche familiari che influenzavano il benessere psicologico o il rendimento scolastico. Le seconde, osservando i bambini a scuola, hanno identificato segnali di disagio, facilitando così un intervento congiunto.

Un'operatrice ha riferito un caso esemplare di un bambino considerato problematico a scuola, che dopo il lavoro congiunto svolto dalle operatrici delle azioni *Ri-Belli per... Imparare e Ribelli per...Abitare*, ha fatto numerosi progressi:

Abbiamo seguito un bambino che a scuola veniva considerato problematico e abbiamo lavorato intensamente su questo aspetto, specialmente nel contesto familiare. Abbiamo seguito anche il rapporto con la madre, ottenendo un cambiamento significativo. Ora il bambino è ben integrato a scuola e non è più considerato problematico. È un cambiamento evidente, un esito positivo che abbiamo potuto riscontrare (Operatrice 3 dell'azione Ribelli per...Abitare, focus group di giugno 2023).

Il lavoro svolto nei laboratori di affettività per adulti e l'accompagnamento offerto tramite il servizio Housing First, che prevedeva un contatto diretto con i genitori, si sono rivelati strumenti preziosi per comprendere le dinamiche familiari e attivare interventi di rete mirati a rispondere contemporaneamente ai bisogni dei minori e dei loro genitori. Questo approccio ha facilitato la partecipazione e il coinvolgimento di alcuni genitori, che hanno continuato a beneficiare di consulenze e supporto anche al di fuori del laboratorio. L'impatto positivo di questa dinamica è emerso chiaramente quando una madre, partecipante al laboratorio genitoriale, ha condiviso il disagio della propria figlia, che non era stato pienamente compreso nel corso delle altre attività, permettendo alle operatrici di intervenire anche su di lei attraverso le altre azioni del progetto.

Grazie a questa collaborazione, abbiamo potuto intervenire anche sulla figlia che stava attraversando un disagio significativo. L'apertura della madre nel condividere la situazione ci ha permesso di comprendere meglio la chiusura della bambina, che altrimenti sarebbe sembrata anomala, dato che, economicamente, la famiglia non sembrava avere difficoltà [...]. La madre ha rivelato questo aspetto durante il laboratorio (Operatrice del laboratorio adulti, focus group di giugno 2023).

Una collaborazione positiva si è riscontrata anche tra i partner del terzo settore impiegati nei servizi di assistenza sociale e educativa e ZTL Media Group, che si è occupata della comunicazione del progetto. Un referente di ZTL Media Group ha spiegato quanto fosse stata preziosa per la riuscita dell'azione di divulgazione delle attività del progetto la disponibilità degli operatori impegnati nelle altre azioni a collaborare e condividere informazioni rispetto alle attività svolte durante il progetto.

C'è stata la massima disponibilità [...] nel cercare di diffondere il messaggio attraverso i canali a disposizione [...]. Non è sicuramente un aspetto innovativo, però è positivo. Non era scontato che tanti partner diversi avessero la piena disponibilità a comunicare ciò che faceva-

no e cercavano di fare, soprattutto durante la pandemia. Eppure, tutto ha funzionato perfettamente [...]. Non ho trovato questa disponibilità in altri casi, dove prevaleva l'atteggiamento "se vuoi le informazioni, te le prendi". Invece, c'è stata una reale voglia di raccontare (Fotografo, ZTL, s.r.l.).

Decisamente positiva sono risultate anche le collaborazioni con il Comune e la scuola di Acate, mentre la situazione è risultata più problematica con gli altri due istituti scolastici, in particolare quello di Santa Croce Camerina.

C'è stata massima disponibilità da parte di tutti gli operatori, mentre ci sono state difficoltà con una delle scuole partner. Per quanto riguarda la scuola di Acate, non ho nulla da dire, la Dirigenza è stata perfetta [...]. A Ragusa un po' meno, però qualche cosa siamo riusciti a fare. Devo dire che c'è un piccolo problema, ma è legato alla scuola di Santa Croce, non alle operatrici del progetto. La difficoltà è legata alla decisione della scuola di autoescludersi dal comunicare con il mondo esterno [...] (Fotografo ZTL, focus group 2, 6 giugno 2022).

Come riportato dal referente di ZTL, la chiusura mostrata da parte della scuola di Santa Croce Camerina, ha avuto una ripercussione negativa sulla possibilità di far conoscere verso l'esterno le attività e i traguardi raggiunti nel corso dell'attivazione del progetto: «Santa Croce è una realtà importante dove si è lavorato molto bene, ma è uscita fuori dai radar» (Referente di ZTL Onlus, focus group 2, 6 giugno 2022).

3. Configurazione delle situazioni di implementazione che hanno avuto un impatto sulle relazioni interne

L'analisi delle relazioni interne al progetto evidenzia come il modello di governance, centralizzato attorno all'ente capofila, abbia garantito coerenza metodologica e un coordinamento efficace delle attività. Tuttavia, la centralità di questo ruolo ha comportato, specialmente nelle fasi iniziali, una dipendenza strutturale che ha limitato le connessioni autonome tra i partner.

Un elemento che potrebbe aver influenzato questa dinamica è stato il contesto di eterogeneità operativa del partenariato, composto da organizzazioni con mission e strategie differenti. Sebbene le attività di rete abbiano incluso momenti di confronto e programmazione congiunta, il coordinamento centralizzato ha mantenuto una posizione preminente, limitando le sinergie dirette tra gli enti.

Con il passare del tempo, sul piano operativo, il progetto ha invece favorito l'emergere di forme di collaborazione spontanea tra gli operatori appartenenti ai diversi partner. Queste sinergie si sono sviluppate come risposta adattiva a difficoltà impreviste, più che come effetto diretto dell'organizza-

zione formale. In particolare, la creazione di reti informali tra operatori ha facilitato risposte più mirate ai bisogni emergenti, contribuendo a migliorare la qualità complessiva dell'intervento.

Le connessioni tra gli operatori non si sono rivelate utili solo nella gestione delle emergenze, ma hanno anche contribuito a migliorare la qualità complessiva dell'intervento, consentendo risposte più mirate ai bisogni delle famiglie. Tuttavia, un aspetto critico è emerso nel rapporto con le scuole: nonostante gli sforzi per rafforzare la collaborazione educativa e l'attivazione di servizi integrativi, barriere istituzionali e rigidità organizzative hanno ostacolato l'integrazione del progetto nel sistema educativo.

La mancata sinergia con alcuni istituti, per gran parte del processo di implementazione, ha reso più difficile massimizzare l'impatto dell'intervento sui minori, evidenziando la necessità di strategie più efficaci per coinvolgere attivamente le scuole e rafforzare il sistema educativo territoriale.

Visto l'emergere di numerose segnalazioni di criticità riportate dagli operatori nel corso di interviste e focus group, si è scelto di dedicare un'apposita sezione al funzionamento del progetto nelle scuole, che sarà sviluppata più avanti, con riferimento all'attuazione del progetto nel contesto scolastico formale.

Di seguito sarà invece riportata la configurazione relativa alle condizioni che hanno influito sulle relazioni tra gli altri attori del partenariato.

La seguente tabella riporta le situazioni di implementazione del progetto in relazione agli esiti sul consolidamento dei legami tra gli attori del partenariato. A differenza delle precedenti configurazioni CME, che analizzano gli esiti delle singole azioni progettuali, in questo caso vengono considerati gli esiti che meccanismi derivanti dalla struttura organizzativa del progetto hanno avuto sui suoi componenti interni. Il contesto è dunque quello del partenariato e della struttura organizzativa interna del progetto.

I soggetti non sono i beneficiari ma i soggetti partner del progetto e gli operatori.

Tab. 1 – Configurazione degli esiti del progetto sulle relazioni interne

Contesto		Meccanismo	Esito
Dove	Chi	Perché + Come	Che cosa accade
<i>Contesto del partenariato:</i> il partenariato è composto da enti con mission, strategie e linguaggi operativi differenti. L'ente capofila assume un ruolo centrale di coordinamento e supervisione. Tuttavia, le relazioni pregresse tra i partner sono limitate e le differenze organizzative ostacolano la creazione di connessioni autonome.	<i>Soggetti partner del progetto:</i> 9 enti, suddivisi tra associazioni del terzo settore, istituzioni scolastiche e pubbliche, e un'azienda di comunicazione.	<i>Eterogeneità operativa e coordinamento centralizzato:</i> il coordinamento centralizzato dell'ente capofila garantisce efficienza operativa e coerenza metodologica, ma crea una dipendenza strutturale che limita le connessioni dirette tra i partner. Sebbene siano stati previsti momenti di confronto tra gli enti, questi non hanno generato un rafforzamento significativo delle relazioni interorganizzative. Di conseguenza, i partner tendono a collaborare principalmente con il capofila, mentre le sinergie orizzontali restano deboli.	Partenariato centralizzato e relazioni deboli tra i partner.
<i>Struttura del progetto:</i> l'impostazione prevedeva di seguire i beneficiari intervenendo su diverse problematiche con attività diverse ma tra loro collegate.	<i>Operatori afferenti ai diversi partner.</i>	<i>Collaborazione adattiva:</i> di fronte a difficoltà impreviste, gli operatori attivano spontaneamente forme di coordinamento e supporto reciproco. Il progetto facilita questi contatti, ma la collaborazione emerge come risposta adattiva alle esigenze del contesto, più che come effetto dell'organizzazione formale.	Forti collaborazioni su singoli problemi, destinatari o gruppi di destinatari.

6. Il Contesto formale scolastico

Le scuole assumono un ruolo centrale nei progetti di contrasto alla povertà educativa (Addis, 2024), non solo in quanto istituzioni dedicate alla formazione, ma anche come osservatori privilegiati delle condizioni di vita e delle difficoltà dei minori. In contesti segnati da vulnerabilità socioeconomica, come quello oggetto di intervento, esse rappresentano spesso l'unico presidio istituzionale in contatto continuativo con bambini e ragazzi, offrendo così l'opportunità di intercettare segnali di disagio che altrimenti resterebbero invisibili.

In tali situazioni, le scuole possono diventare un ponte tra le famiglie in difficoltà e i servizi pubblici territoriali – sociali, sanitari, psicologici. Il personale docente e amministrativo, pur operando con risorse limitate, può svolgere un ruolo decisivo nell'attivazione di percorsi di supporto che superano l'ambito strettamente educativo.

Questa funzione di mediazione si fa ancora più cruciale laddove barriere linguistiche, culturali o sociali ostacolano l'accesso autonomo ai servizi. In tale quadro, il coinvolgimento delle scuole nei progetti contro la povertà educativa non si esaurisce nell'erogazione dell'istruzione, ma si estende a una funzione sociale fondamentale: facilitare l'accesso a opportunità di integrazione e sviluppo, contribuendo a colmare il divario tra le fasce più vulnerabili e il resto della comunità.

Nell'ambito del progetto *Ri-Belli*, le scuole non sono soltanto interlocutori imprescindibili, ma anche partner istituzionali e sedi operative per parte delle attività progettuali. In particolare, sono stati coinvolti tre Istituti comprensivi, attivi nei diversi ordini scolastici, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado.

Durante il lavoro sul campo, gli istituti scolastici sono stati tra gli attori più frequentemente menzionati, sia per le criticità riscontrate sia per la centralità del loro ruolo. In una fase iniziale della ricerca, è emersa un'imma-

gine di istituzioni vissute come distanti dalle difficoltà quotidiane di minori e famiglie. Dalle interviste e dai focus group è emerso che molti insegnanti non conoscevano pienamente i vissuti dei propri alunni. Come ha osservato un'operatrice: «Il fatto che i docenti non sappiano niente sulla vita di questi bambini [...] non permette loro di agganciarsi minimamente» (Operatrice_1 dell'azione *Ri-Belli per... Imparare*, intervista di marzo 2023).

In diversi casi, la carenza di informazioni adeguate comprometteva la capacità di riconoscere difficoltà complesse, come nel distinguere un disturbo comportamentale da un ritardo cognitivo: «Fanno fatica a riconoscere e comprendere le reali difficoltà del bambino e distinguere un ritardo mentale da un disturbo del comportamento» (Referente dell'associazione Lauretana, focus group di giugno 2022).

Un'ulteriore criticità riguarda la discontinuità nella trasmissione delle informazioni tra i diversi gradi scolastici. Le segnalazioni relative ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), ad esempio, risultavano talvolta non tracciate nel passaggio da un ciclo all'altro: «Se nell'iscrizione è riportata la dicitura DSA, questa cosa poi si perde. Alle segreterie sfugge, o non lo sanno. Se non sono i genitori a segnalare la situazione, tutto si perde» (Operatrice_2 dell'azione *Ri-Belli per... Imparare*, intervista di marzo 2023).

Un caso emblematico ha riguardato una ragazza di prima media della scuola di Santa Croce Camerina che, durante un colloquio con le operatrici, ha dichiarato di non sapere cosa fosse una firma. Le sue difficoltà nella lettura e nella scrittura erano presenti già nella scuola primaria, ma non era mai stata effettuata alcuna segnalazione formale. Una delle operatrici presenti ha riferito: «Abbiamo riscontrato che non c'era nessuna certificazione. Le abbiamo chiesto se anche alle elementari avesse avuto queste difficoltà, e lei ha risposto di sì. Allora ci siamo chiesti: ma i professori lo sanno?» (Operatrice_1 dell'azione *Ri-Belli per... Imparare*, intervista di marzo 2023).

Sebbene queste dinamiche siano trasversali ai tre istituti coinvolti, la ricerca ha evidenziato significative differenze tra le scuole in termini di capacità di risposta, cultura organizzativa, stile di leadership e apertura al lavoro interistituzionale.

Le scuole, infatti, non costituiscono un blocco omogeneo: alcune mostrano maggiore efficacia nella gestione delle complessità, mentre altre rivelano limiti strutturali e culturali. Tuttavia, anche negli istituti inizialmente percepiti come più critici, si riscontrano pratiche virtuose e margini di miglioramento. Questa eterogeneità, evidente sin dalle prime fasi della valutazione, ha influenzato in modo sostanziale l'implementazione del progetto, confermando che la capacità della scuola di generare cambiamenti significativi dipende tanto dalla qualità delle relazioni interne quanto dalle risorse disponibili.

1. I contesti scolastici

I contesti scolastici coinvolti nel progetto Ri-Belli presentano alcune sfide comuni, prima fra tutte un elevato grado di multiculturalità. A questa si affiancano fenomeni di dispersione e abbandono scolastico, così come l'emergere, in alcune classi, di dinamiche di disagio e devianza minorile. Tali criticità si manifestano in modo differenziato nei singoli istituti, assumendo caratteristiche specifiche in relazione al territorio, alla composizione della popolazione scolastica e alla storia dell'istituto.

La scuola di Ragusa

La scuola di Ragusa, situata nel centro storico della città, rappresenta un caso emblematico di scuola di frontiera, trovandosi al crocevia di profonde trasformazioni sociali e culturali. Negli ultimi decenni, l'istituto ha affrontato sfide rilevanti legate all'integrazione di una popolazione scolastica sempre più eterogenea, sia sotto il profilo etnico che socioeconomico. Il quartiere, un tempo abitato prevalentemente da famiglie italiane, ha registrato nel corso degli anni un sensibile aumento di famiglie straniere, provenienti soprattutto dall'Albania, dalla Nigeria e da altri Paesi dell'Africa e dell'Europa dell'Est. Già dalla fine degli anni '90, la scuola ha iniziato ad accogliere ondate migratorie che rispecchiavano i flussi nazionali, con studenti inizialmente provenienti da Tunisia e Marocco, seguiti da comunità romene, albanesi e, più recentemente, nigeriane.

Un'insegnante della scuola ha raccontato il confronto tra un "prima" e un "dopo", evidenziando come in passato la popolazione scolastica fosse più equilibrata tra famiglie italiane e straniere, permettendo una gestione dell'integrazione più fluida:

Abbiamo vissuto tutti i vari flussi migratori che si sono susseguiti a livello nazionale. Nel '98 ci siamo, come gruppo docente, impegnati a trovare strumenti per poter fare progetti di accoglienza e di inclusione. Inizialmente la percentuale era equilibrata, con i bambini del quartiere. Si riusciva a lavorare bene, anche grazie ai vari progetti che promuovevamo, creando una collaborazione tra famiglie italiane e straniere. Sono stati anni bellissimi, abbiamo ottenuto risultati. La nostra scuola è stata riconosciuta come una "scuola di frontiera", ma innovativa (Insegnante della scuola di Ragusa, intervista di marzo 2023).

Con il passare del tempo, tuttavia, la situazione è cambiata. L'aumento della popolazione straniera e la progressiva riduzione delle famiglie italiane hanno portato a una composizione sempre meno bilanciata, rendendo più complessa la gestione dell'integrazione scolastica da parte del personale docente e amministrativo.

Come emerso da numerose interviste, nella maggior parte delle classi

la presenza di studenti con origini straniere è predominante, e la varietà di nazionalità genera talvolta situazioni conflittuali, in particolare tra ragazzi di origine albanese e altri provenienti dalla Nigeria. A questo proposito, la presidente dell'associazione *I Tetti Colorati*, che collabora attivamente con l'istituto, ha descritto il contesto con le seguenti parole:

Quello che si osserva in questa scuola è un'elevatissima multietnicità, con oltre il 70% degli studenti di origine straniera. Anzi, alcune classi sono completamente composte da studenti di differenti etnie e culture. La difficoltà principale sta quindi nella capacità di gestire l'inserimento, poiché molti studenti arrivano anche nel corso dell'anno scolastico. L'instabilità è accentuata dalla presenza di diverse nazionalità, ognuna con le proprie specificità, che spesso entrano in conflitto tra loro (Presidente dell'Associazione i Tetti Colorati, focus group1, giugno 2022).

La forte concentrazione di studenti stranieri e provenienti da famiglie in condizioni di svantaggio economico ha contribuito a consolidare, nella percezione della comunità locale, un'immagine stigmatizzante dell'istituto, identificato da molti come "la scuola dei poveri". Di conseguenza, diverse famiglie italiane residenti nel quartiere hanno scelto di non iscrivere i propri figli in questa scuola, accentuando i processi di segregazione e marginalizzazione educativa.

La scuola di Santa Croce Camerina

Anche nella scuola di Santa Croce Camerina si riscontra un'elevata presenza di studenti con background migratorio; tuttavia, secondo quanto emerso dalle interviste, il grado di integrazione appare più alto rispetto alla scuola di Ragusa.

Come già evidenziato, le principali criticità di questo istituto riguardano l'emergere ricorrente di episodi di agitazione, disordine e bullismo, in particolare in alcune classi della scuola secondaria di primo grado. Tali fenomeni non solo hanno ostacolato il regolare svolgimento delle attività didattiche, ma hanno avuto un impatto significativo sul benessere psicologico e relazionale degli alunni. In alcune sezioni, durante l'orario scolastico, venivano pianificati comportamenti aggressivi da mettere in atto all'uscita, tra cui il cosiddetto "gioco dello zaino": una pratica che consiste nello strattonare o spingere i compagni, provocando spesso cadute e contusioni. Secondo quanto riportato da un'operatrice, questo tipo di dinamiche alimenta la rabbia e può sfociare in scontri più gravi, anche con l'ausilio dei social per organizzare le aggressioni:

Durante l'orario scolastico, in quella classe iniziano le minacce e si stabilisce chi deve essere preso a botte all'uscita. Poi, appena escono, si posizionano nel corridoio e fanno il gioco dello

zaino. Si tirano, si stratonano e si spingono. Tirano lo zaino da dietro, così perdono l'equilibrio e cadono. Se a cadere sono quelli più irascibili, si infuriano e cominciano a montare la rabbia. Nel frattempo, avevano già utilizzato il cellulare per allertare tutti gli altri amici della scuola, innescando la rissa. Ci sono anche ragazze che si picchiano duramente (Assistente sociale dell'équipe scolastica, intervista di marzo 2023).

Il clima di agitazione e disagio ha avuto un impatto negativo non solo sull'ambiente educativo, ma anche sulla salute emotiva degli alunni. Durante i colloqui, molti bambini hanno riferito alle operatrici di sentirsi preoccupati e di non percepire la scuola come un luogo sicuro:

È emerso un malessere diffuso dei ragazzini, che riportano a casa forti mal di testa. Si registrano numerosi casi di febbre alta dovuti allo stress psicologico. Ci sono bambini che durante il doposcuola scoppiano a piangere. Non ce la fanno più! Sono stanchi. Ma perché comunque anche tutto questo caos durante le ore di lezione è pesante da sostenere, soprattutto per quelli che sono più tranquilli e ci vorrebbero provare (Operatrice 2, intervista di marzo 2023).

Le operatrici hanno inoltre raccolto preoccupazioni ricorrenti da parte di madri e di educatrici coinvolte nelle attività di doposcuola. In particolare, alcune di loro hanno riferito che i bambini, anche durante le attività pomeridiane, manifestano segnali di disagio come pianto, malessere fisico e difficoltà di concentrazione, verosimilmente connessi alle tensioni vissute nel contesto scolastico¹.

La scuola di Acate

L'istituto comprensivo di Acate presenta, tra quelli coinvolti nel progetto Ri-Belli, le criticità più evidenti in termini di dispersione e abbandono scolastico, in quanto accoglie un'ampia quota di studenti provenienti dalla fascia trasformata.

La popolazione scolastica è caratterizzata da una composizione eterogenea, con la presenza di studenti italiani e una quota significativa di alunni stranieri. Indipendentemente dalla provenienza, molte famiglie si trovano in condizioni di fragilità socioeconomica, con livelli di istruzione mediamente bassi. Come ha osservato un'insegnante: «Poche persone ad Acate sono professionisti o in possesso di titoli di studio elevati; molti genitori hanno conseguito al massimo la licenza media e pochi possiedono un diploma» (intervista di marzo 2023). Secondo l'insegnante, tale condizione inciderebbe

1. Un ruolo chiave per comprendere la situazione è stato svolto dalla mediatrice culturale del progetto che essendo particolarmente inserita e riconosciuta nel contesto di Santa Croce Camerina, ha facilitato le comunicazioni con molte madri e altre operatrici esterne al progetto, che occupandosi dell'attività di doposcuola avevano un contatto diretto con i bambini della scuola.

negativamente sulla possibilità delle famiglie di sostenere il percorso scolastico dei figli, contribuendo a rendere più difficoltoso il raggiungimento degli obiettivi formativi.

Secondo quanto riferito dalla stessa insegnante, l'eterogeneità culturale presente nell'istituto non comporterebbe tanto difficoltà nella gestione delle classi, quanto problematiche legate alla comunicazione e alla comprensione reciproca: «Spesso questi ragazzini provengono da famiglie in cui si parla poco o per niente l'italiano; quindi, loro non capiscono noi e noi non capiamo loro» (intervista di marzo 2023). Queste difficoltà si manifestano soprattutto nelle fasi iniziali dell'inserimento scolastico, quando la barriera linguistica può rallentare l'apprendimento e rendere più complesso il processo di inclusione.

Infine, pur in misura meno accentuata rispetto alla scuola di Santa Croce Camerina, anche ad Acate sono stati segnalati episodi di bullismo nelle classi della scuola secondaria di primo grado.

2. Il ruolo degli insegnanti

Il ruolo degli insegnanti è centrale nel contrasto alla povertà educativa, poiché rappresentano un punto di connessione essenziale tra le famiglie e i servizi esterni. Sono spesso i primi «a rilevare difficoltà e a fare segnalazioni riguardanti problematiche o bisogni specifici degli studenti» (Operatrice 1, azione *Ri-Belli per... Imparare*, intervista di marzo 2023). Tuttavia, il loro atteggiamento può variare sensibilmente, sia tra scuole diverse sia all'interno dello stesso istituto, influenzando il clima educativo e, di conseguenza, la qualità dell'insegnamento.

Attraverso le interviste condotte con le operatrici dell'équipe scolastica e i focus group con gli operatori, è stato possibile individuare due approcci prevalenti tra gli insegnanti delle scuole coinvolte nel progetto.

a) Insegnanti proattivi e aperti al cambiamento

Alcuni insegnanti accolgono con interesse nuove metodologie didattiche e si mostrano disponibili a mettersi in gioco, sperimentando strategie innovative. Il loro approccio, flessibile e adattivo, consente di rispondere con maggiore efficacia alle problematiche e ai bisogni specifici degli studenti. Collaborano attivamente con colleghi e figure esterne e sono costantemente motivati a migliorare la qualità del proprio insegnamento, contribuendo alla costruzione di un ambiente scolastico inclusivo e dinamico.

Questo stile relazionale e umano ha un impatto significativo sul coinvolgimento della classe, dimostrando che il ruolo dell'insegnante non si esaurisce

sce nella trasmissione di conoscenze, ma comprende anche la costruzione di un rapporto di fiducia e comprensione reciproca. Un esempio emblematico è stato raccontato da un'operatrice, che ha descritto l'esperienza di un docente che ha scelto di partecipare a un'attività del progetto al di fuori del proprio orario di servizio. In quell'occasione, l'insegnante ha condiviso con la classe un'esperienza personale dolorosa, generando un forte legame emotivo con gli studenti. Come ha spiegato l'intervistata: «Gli studenti hanno capito che, oltre il ruolo di docente, c'è anche l'essere umano, con il suo bagaglio di esperienze, che ha condiviso con noi qualcosa in cui ci siamo riconosciuti» (Operatrice 2, azione *Ri-Belli per...Abitare*, focus group di giugno 2022).

b) Insegnanti resistenti e conservatori

Altri docenti tendono a mantenere un approccio più tradizionale e distaccato, mostrando una certa difficoltà ad accogliere il cambiamento. In molti casi si tratta di insegnanti che hanno avviato la propria carriera in contesti scolastici e sociali profondamente diversi da quelli attuali, e che oggi manifestano una maggiore resistenza all'adozione di metodologie innovative e alla collaborazione con figure esterne. Questo atteggiamento può limitare le possibilità di rinnovamento e costituire un ostacolo concreto ai processi di inclusione.

Durante i focus group è emersa, in particolare, una scarsa predisposizione all'inclusione degli alunni stranieri. Come ha osservato un'operatrice: «Ci sono insegnanti più "anziane" che sperano nel "miracolo estivo", cioè che i bambini stranieri, partiti per le vacanze nei loro paesi d'origine, non tornino» (Operatrice 2, azione *Ri-Belli per...Abitare*, focus group di giugno 2022).

La coesistenza di approcci così differenti all'interno delle stesse scuole evidenzia quanto il ruolo dell'insegnante sia decisivo nel modellare l'esperienza educativa. Mentre alcuni docenti si confermano risorsa preziosa nei processi di innovazione e inclusione, altri faticano a adattarsi ai cambiamenti in corso, incidendo negativamente sul clima scolastico e sulle possibilità di crescita per gli studenti più fragili.

3. La governance degli istituti scolastici: il ruolo dei dirigenti

Un ulteriore elemento di differenziazione fra gli istituti scolastici oggetto di intervento riguarda il modello di governance adottato.

La governance coordina processi decisionali, regole e relazioni interne ed esterne agli istituti, contribuendo all'efficienza organizzativa e alla capacità di affrontare sfide educative legate a povertà e vulnerabilità sociale

(Leithwood *et al.*, 2010). In tale prospettiva, la governance scolastica non rappresenta solo un assetto gestionale, ma un dispositivo attivo nella produzione di contesti educativi più o meno inclusivi.

In questo contesto, il dirigente scolastico riveste un ruolo cruciale. Il suo stile di guida – che può oscillare tra leadership istruzionale e trasformativa (Hallinger, 2003) – incide direttamente sul clima professionale e sulla motivazione dei docenti. Una leadership attenta ai processi relazionali e al riconoscimento dei bisogni può infatti facilitare l’attivazione di meccanismi trasformativi fondamentali. Quando il dirigente privilegia un approccio flessibile e inclusivo, gli insegnanti sono incoraggiati a sperimentare metodologie didattiche innovative e a collaborare con enti e associazioni del territorio (Visalberghi, 2011). Al contrario, una gestione orientata in prevalenza alla burocrazia limita l’autonomia dei docenti e rallenta le risposte alle esigenze emergenti.

Alla luce di queste dinamiche, l’analisi condotta ha individuato due modelli dirigenziali distinti, la cui differente impostazione ha inciso direttamente sull’implementazione del progetto Ri-Belli nei contesti scolastici.

a) Direzione flessibile e aperta

Questo modello si distingue per una leadership partecipativa, che privilegia il confronto continuo con insegnanti, famiglie e partner esterni. La direzione flessibile genera un ambiente dinamico e collaborativo, permettendo interventi tempestivi sulle criticità emergenti. I dirigenti che adottano questo approccio non solo stimolano i docenti a sperimentare metodologie didattiche innovative, ma favoriscono un contesto scolastico capace di innovarsi continuamente per rispondere alle esigenze degli studenti.

Un esempio significativo viene dalla scuola di Acate. Qui il dirigente, in carica da anni, interviene prontamente quando sorgono problemi, favorendo un clima di cooperazione tra docenti e famiglie. Come racconta un’operatrice:

Il preside è in prima linea ogni volta che si presentano difficoltà. Si percepisce subito un clima differente [...] fornisce indicazioni chiare agli insegnanti, incoraggiandoli ad agire attivamente invece di attendere passivamente che la situazione si risolva da sola (Operatrice 2 dell’équipe scolastica, intervista di marzo 2023).

L’approccio diretto e partecipativo del dirigente di Acate si riflette anche nella gestione delle segnalazioni da parte degli insegnanti:

Faccio un esempio pratico: se un’insegnante segnala al preside una problematica nella classe [...] spesso legata a relazioni difficili come il bullismo, il dirigente ci convoca immediatamente. Non c’è quella lentezza che si riscontra in altri contesti. Lui ci aspetta già nel corridoio, dicendo: “Alle 10:00 arriva questo professore, perché c’è questa situazione problematica, pos-

siamo incontrarci?”. Si procede subito dalla segnalazione alla ricerca di soluzioni, individuando le risorse necessarie. In altri contesti, invece, questo processo non c’è e si lavora con molta più lentezza (Operatrice 1 dell’*équipe* scolastica, focus group di marzo 2022).

Questo esempio dimostra come una leadership flessibile e aperta possa favorire un ambiente di lavoro cooperativo e orientato all’azione, in cui le problematiche vengono affrontate rapidamente e in modo efficace.

b) Direzione rigida e burocratica

Al contrario, la direzione rigida è caratterizzata da una forte attenzione al rispetto delle procedure e delle regole burocratiche. Questo approccio limita la flessibilità nella gestione delle problematiche scolastiche e ostacola la collaborazione con figure esterne alla scuola.

Gli insegnanti in questi contesti tendono a rimanere legati a pratiche tradizionali, riducendo le opportunità di innovazione. La rigidità delle procedure rallenta, inoltre, la capacità di rispondere in modo tempestivo alle esigenze educative e relazionali degli studenti.

In netto contrasto con quanto osservato nella scuola di Acate, le scuole di Ragusa e Santa Croce Camerina offrono un esempio di direzione rigida e burocratica. In questi istituti, la gestione è stata descritta come eccessivamente vincolata dalle procedure, rallentando la capacità di rispondere alle problematiche emergenti. In assenza di una leadership attiva e propositiva, gli insegnanti tendono a sentirsi meno supportati e più riluttanti a prendere iniziative.

Come sottolineato da un’altra operatrice: «Se non è il dirigente a promuovere l’apertura e a presentare le figure coinvolte nei progetti all’inizio dell’anno, gli insegnanti rimangono distaccati e timorosi.

A Ragusa, abbiamo riscontrato che gli insegnanti avevano quasi paura di agire in autonomia» (Operatrice 3, focus group di giugno 2023). Questa mancanza di iniziativa da parte della dirigenza ha dunque generato un clima di immobilismo e incertezza, con una ridotta capacità di affrontare le problematiche in maniera efficace e tempestiva.

Un elemento significativo che differenzia la scuola di Acate da quelle di Ragusa e Santa Croce Camerina riguarda la stabilità e l’esperienza del dirigente scolastico.

Nella scuola di Acate, il dirigente era in carica da diversi anni e ha avuto il tempo di consolidare un approccio proattivo e flessibile, capace di rispondere con prontezza alle necessità della scuola e degli studenti. Al contrario, nelle scuole di Ragusa e Santa Croce Camerina, le dirigenti erano di recente nomina, come osservato da un’operatrice: «Nelle scuole di Santa Croce e Ragusa, le dirigenti sono nuove e stanno ancora cercando di inquadrare la situazione» (Pedagogista, focus group di giugno 2023).

Questo periodo di assestamento, pur fisiologico, ha evidenziato l'importanza della continuità dirigenziale quale fattore abilitante nell'attivazione di pratiche educative efficaci e nella costruzione di un clima collaborativo.

La leadership dirigenziale si configura come una variabile contestuale determinante, capace di attivare o inibire i meccanismi collaborativi su cui si fonda l'efficacia del progetto Ri-Belli. La distinzione tra modelli flessibili e burocratici non è solo organizzativa, ma profondamente generativa di traiettorie divergenti nei processi di attuazione. In tale ottica, la governance scolastica si rivela uno snodo strategico per lo sviluppo di una comunità educante orientata al cambiamento.

3.1. Supporto alla dirigenza e collaborazione con soggetti esterni

Accanto al ruolo centrale del dirigente scolastico, è fondamentale riconoscere l'importanza del sistema di supporto² che garantisce l'equilibrio nella governance degli istituti scolastici. Si tratta di un ecosistema organizzativo composto da figure intermedie e di raccordo, quali i collaboratori vicari (vicepresidi), i referenti, i coordinatori di classe e il personale di segreteria, tutte essenziali per il funzionamento quotidiano della scuola e per il raggiungimento degli obiettivi educativi.

Mentre il dirigente scolastico definisce la direzione strategica e amministrativa dell'istituto, il lavoro congiunto di queste figure ne assicura l'efficienza operativa. I collaboratori vicari, spesso considerati il "braccio destro" del dirigente, svolgono un ruolo cruciale nella gestione pratica della scuola, coordinando le attività didattiche, gestendo emergenze e supervisionando il personale scolastico. La loro funzione diventa determinante in caso di assenza o indisponibilità del dirigente, fungendo da cerniera operativa tra direzione e corpo docente. In tutti e tre gli istituti scolastici oggetto di intervento, sono stati spesso proprio i vicari a ricevere l'équipe del progetto, fornendo indicazioni operative e autorizzando l'avvio delle attività. Nella scuola di Acate, la vicaria ha avuto un ruolo fondamentale nella risoluzione di problematiche scolastiche delicate, diventando una figura chiave per il buon funzionamento dell'istituto.

I coordinatori di classe, nominati dal dirigente, rappresentano punti di riferimento per il corpo docente e facilitano la comunicazione tra insegnanti, dirigenza e famiglie. Monitorano l'andamento didattico e disciplinare della

2. Il sistema di supporto alla dirigenza scolastica e l'organizzazione delle figure di coordinamento sono regolati da disposizioni come il D.Lgs. 165/2001 (funzioni dirigenziali), il DPR 275/1999 (autonomia scolastica), il CCNL del comparto scuola (ruoli e incarichi del personale docente e ATA) e il DM 742/2016 (funzioni di coordinamento didattico e orientamento).

classe, contribuendo a mantenere un ambiente educativo coeso e funzionale. I referenti, invece, coordinano aree tematiche specifiche o progetti istituzionali – come l’inclusione, l’orientamento o la continuità didattica – e si configurano come agenti di implementazione delle politiche scolastiche, ponendosi come punto di connessione tra visione strategica e pratica quotidiana.

Queste figure svolgono un ruolo di mediazione essenziale. Nel primo anno di intervento nella scuola di Santa Croce Camerina, le coordinatrici della scuola primaria e secondaria hanno avuto un ruolo decisivo nel comprendere le esigenze dei minori e nell’organizzare interventi mirati, compensando almeno in parte la limitata partecipazione della dirigenza.

Anche il personale di segreteria, seppur meno visibile, svolge un compito fondamentale nella gestione amministrativa degli istituti scolastici. Oltre a curare iscrizioni, documenti ufficiali e contabilità, rappresenta spesso il primo punto di contatto per famiglie e personale su questioni burocratiche. Nella scuola di Acate, la segreteria si distingue per efficienza e spirito collaborativo, facilitando il coordinamento interno. Grazie alla sua esperienza consolidata, contribuisce alla tenuta organizzativa della scuola, dimostrando una proattività che la rende un elemento cardine dell’infrastruttura scolastica.

Nonostante la natura non sempre stabile o formalizzata di alcune di queste figure – come referenti e coordinatori – l’osservazione dei contesti ha permesso di individuare due modelli prevalenti di coordinamento interno:

a) Coordinamento interno proattivo e partecipativo

In questo modello, la comunicazione tra dirigente, figure intermedie, insegnanti e famiglie è fluida e continua. Le problematiche vengono affrontate con tempestività grazie a una cultura collaborativa diffusa. Il personale partecipa attivamente alla vita dell’istituto, contribuendo con iniziative proprie. Un esempio emblematico è quello della scuola di Acate, dove la vicaria e i coordinatori hanno fronteggiato situazioni complesse con senso di responsabilità condivisa e attenzione al benessere degli studenti.

b) Coordinamento interno passivo e limitato

Nelle scuole caratterizzate da un coordinamento interno passivo e limitato, le figure di supporto si attengono rigidamente alle disposizioni della dirigenza, senza assumere iniziative autonome. L’assenza di una cultura partecipativa rallenta i processi decisionali, riduce la capacità di affrontare criticità e limita la flessibilità dell’istituto nell’adattarsi ai bisogni educativi emergenti.

Infine, un elemento cruciale per il buon funzionamento delle scuole è la collaborazione con i servizi esterni, come le amministrazioni comunali, i servizi sociali, sanitari e psicologici, insieme alla disponibilità ad accogliere

e integrare progetti educativi territoriali. Anche in questo ambito si possono identificare due principali orientamenti:

a) Collaborazione con l'esterno attiva e integrata

In alcune scuole, come quelle di Ragusa e Acate, si instaurano relazioni strutturate e continuative con enti esterni, valorizzando l'apporto di figure professionali specializzate. Questo approccio consente risposte tempestive e mirate ai bisogni degli studenti, in particolare dei più vulnerabili, e rafforza il ruolo della scuola come nodo attivo nella rete educativa territoriale.

b) Collaborazione con l'esterno debole o inesistente

In altri casi, come nella scuola di Santa Croce Camerina, la collaborazione con i servizi territoriali è debole o frammentaria, spesso limitata alla sola équipe comunale, talvolta del tutto assente in alcuni periodi dell'anno scolastico. Questa carenza rende più difficile una presa in carico efficace delle necessità complesse degli studenti, riducendo le possibilità di attivare percorsi integrati di supporto educativo, sociale e psicologico.

4. L'attuazione del progetto nelle scuole

L'azione *Ri-Belli per... Imparare*, coordinata dall'Associazione Lauretana, dalla cooperativa sociale Aksara e dall'Associazione I Tetti Colorati, è stata avviata in un momento particolarmente complesso: l'emergenza pandemica da Covid-19, che ha imposto alle scuole periodi prolungati di chiusura e l'adozione della didattica a distanza. Nonostante queste difficoltà iniziali, l'attivazione delle équipes multidisciplinari – composte da pedagogo, psicologi, assistente sociale, mediatori culturali e figure educative – ha preso avvio in modo graduale a partire da gennaio 2021 nei tre istituti scolastici partner, adattandosi alle diverse condizioni territoriali e alle scelte organizzative dei dirigenti.

Le restrizioni sanitarie hanno inizialmente rallentato l'accesso diretto alle scuole e la possibilità di coinvolgere le famiglie in presenza. Tuttavia, questa fase si è rivelata preziosa per le équipes, che hanno potuto avviare una prima ricognizione dei bisogni, incontrare i referenti scolastici e avviare colloqui esplorativi con docenti e famiglie, spesso in modalità remota. Con la progressiva riapertura delle scuole, le attività sono riprese con maggiore continuità e strutturazione, integrandosi con la programmazione didattica e adattandosi ai diversi contesti.

A Ragusa, dove la pressione sanitaria è stata più contenuta, le attività sono state avviate già a febbraio 2021 e portate avanti con una certa con-

tinuità. Tuttavia, le misure adottate dal dirigente scolastico hanno limitato l'accesso ai genitori, rendendo necessario svolgere i colloqui iniziali con le famiglie in modalità online, con un lieve rallentamento nelle procedure. A Santa Croce Camerina, l'intervento è partito con colloqui online tra l'équipe e i coordinatori di classe per individuare i bisogni. Solo dopo l'autorizzazione all'ingresso a scuola è stato possibile attivare lo sportello scolastico, incontrare i docenti in presenza e avviare i colloqui con i genitori per procedere alla presa in carico degli alunni. Ad Acate, invece, i colloqui con insegnanti e famiglie si sono svolti fin da subito in presenza, pur con alcune interruzioni dovute all'alternanza tra didattica a distanza e attività in aula.

Nel primo anno scolastico, sono stati presi in carico 150 alunni, di cui 120 stranieri. Le difficoltà affrontate riguardavano l'inserimento scolastico, le relazioni interpersonali e l'apprendimento, spesso aggravate da condizioni di svantaggio sociale o linguistico-culturale. Sono stati coinvolti 118 nuclei familiari. La selezione degli alunni è avvenuta sulla base delle segnalazioni degli insegnanti, integrate da colloqui, osservazioni e consensi informati delle famiglie.

Nel secondo anno, 2021/2022, l'équipe ha seguito 161 alunni: 54 già presenti e 107 nuovi inserimenti. Nell'anno scolastico 2022/2023, gli alunni presi in carico sono stati 144, tutti nuovi, con un totale di 269 studenti coinvolti considerando anche le attività di gruppo. I dati riflettono l'ampiezza dei bisogni educativi presenti nel contesto scolastico e la capacità dell'intervento di adattarsi e rispondere in modo mirato.

Le équipe hanno realizzato attività individuali e dinamiche di gruppo, calibrate sui bisogni specifici dei minori. La collaborazione tra docenti e operatori si è rivelata essenziale, così come il lavoro di mediazione e coinvolgimento delle famiglie. Nel complesso, l'azione ha permesso di costruire un modello operativo flessibile, capace di dialogare con le istituzioni scolastiche, pur nelle difficoltà strutturali e organizzative riscontrate.

Nel complesso, l'azione Ri-Belli per... Imparare ha mostrato come, anche in contesti istituzionali segnati da rigidità organizzative e da una certa diffidenza verso l'esterno, sia possibile attivare forme di collaborazione tra scuola, famiglie e territorio. Il percorso non è stato privo di criticità, ma ha permesso di consolidare un modello di intervento scolastico basato sulla prossimità, la multidisciplinarietà e l'adattamento continuo. Le informazioni raccolte in tre anni di lavoro sul campo restituiscono non solo una fotografia puntuale dei bisogni educativi emergenti, ma anche la prova di una disponibilità, da parte di molti insegnanti e di alcuni dirigenti scolastici, a sperimentare nuove alleanze educative. In questo quadro, la scuola non è stata semplicemente uno spazio in cui "entrare", ma un interlocutore complesso, a volte resistente, a volte sorprendentemente aperto, dentro cui il progetto ha potuto operare come stimolo, risorsa e in alcuni casi anche leva trasformativa.

4.1. Oltre la barriera linguistica: bisogni complessi e risposte educative

La multiculturalità ha rappresentato una delle sfide più complesse e trasversali incontrate dagli istituti scolastici coinvolti nell'azione Ri-Belli per... Imparare. In tutti i territori, le richieste principali rivolte all'équipe hanno riguardato il supporto nella gestione delle difficoltà di apprendimento legate alla non conoscenza della lingua italiana e nell'inclusione degli studenti con background culturali eterogenei. Il contributo delle mediatrici linguistico-culturali – in particolare di lingua albanese e araba – si è rivelato essenziale. Spesso, sono state proprio loro le prime a intervenire per facilitare l'inserimento scolastico dei nuovi arrivati, affiancando gli studenti in classe, partecipando ad assemblee di accoglienza, incontrando le famiglie, e offrendo un sostegno che andava ben oltre i confini orari e operativi del progetto.

Un'insegnante della scuola di Santa Croce Camerina ha testimoniato il valore e l'ampiezza del loro intervento, con queste parole:

La mediatrice di lingua araba da noi è quella che lavora di più, perché la popolazione araba è in maggiore quantità tra i ragazzini che frequentano la scuola. Lei addirittura si prodiga a dare informazioni in arabo alle famiglie [...] lavora veramente a 360 gradi. Ha aiutato un genitore [...] anche nell'attivazione del medico, perché la famiglia non aveva il pediatra [...] quindi li ha aiutati a sbrigare tutto quello che serviva a livello burocratico, e questo lo ha fatto fuori dalla scuola, perché giustamente ci si rende conto che tutte le famiglie hanno bisogno di qualcuno che le prenda per mano e le accompagni in alcuni percorsi che per loro, giustamente, sono difficili (Insegnante della scuola di Santa Croce Camerina, intervista di aprile 2023).

Le mediatrici di lingua araba, francofona e spagnola hanno offerto supporto anche nel pomeriggio, collaborando con i volontari e gli operatori di comunità impegnati nell'azione Ri-Belli per... Avvicinarsi, con attività di affiancamento a studenti privi di altri strumenti di supporto.

Accanto all'intervento delle mediatrici, le équipe scolastiche hanno condotto osservazioni in classe, realizzato attività individuali e consulenze con studenti, insegnanti e famiglie, affrontando problematiche comportamentali, difficoltà di apprendimento, ostacoli affettivo-relazionali e situazioni familiari complesse. Questi interventi si sono rivelati particolarmente efficaci nei casi in cui le barriere linguistiche si intrecciavano con bisogni educativi speciali o vulnerabilità psicologiche.

Una delle difficoltà più ricorrenti segnalate dagli insegnanti riguarda la distinzione tra problematiche linguistiche e altri tipi di disturbo. In questo contesto, la figura delle pedagogiste si è rivelata fondamentale per aiutare i docenti a interpretare correttamente i segnali degli studenti e orientare le risposte educative. Come ha osservato un'insegnante:

L'équipe ci ha aiutato anche a capire se un bambino ha delle difficoltà solo perché non conosce la lingua italiana oppure se ha delle difficoltà che vanno al di là della conoscenza della lingua. In questo noi ci appoggiamo molto a loro, perché a volte tutti sembrano non conoscere la lingua italiana e quindi avere difficoltà per questo, ma in realtà non è solo questo (Insegnante della scuola di Santa Croce Camerina, intervista di aprile 2023).

La presenza delle operatrici è stata percepita dai docenti come un vero e proprio sostegno nella gestione delle situazioni difficili.

Tuttavia, la mancanza di una formazione specifica per affrontare tali complessità ha portato, in alcuni casi, a un'eccessiva delega verso l'équipe, attribuendo alle operatrici compiti che eccedevano le finalità del progetto, come ha sottolineato una delle professioniste coinvolte, secondo cui: «Le insegnanti tendono a delegare perché non hanno gli strumenti e non sanno come intervenire» (Operatrice 2, intervista, febbraio 2023).

Un'altra operatrice ha aggiunto:

Io di recente ho parlato con la vicepresidente, e [...] lei vede che c'è una certa tendenza alla delega e invece gli insegnanti dovrebbero mettersi in gioco. Lei teme che si crei la tendenza, come in certe situazioni è successo, di delegare delle cose che non spettano all'équipe. Questo è un aspetto su cui noi abbiamo sempre cercato di puntare: trasferire un po' delle nostre competenze agli insegnanti (Operatrice 1, intervista, febbraio 2023).

Per rispondere a questo bisogno, alcune pedagogiste hanno cercato di fornire suggerimenti concreti, offrendo agli insegnanti piccoli strumenti per agire anche in autonomia. Un'insegnante della scuola di Ragusa ha raccontato:

Tante volte c'erano stati anche dei suggerimenti, validissimi [...]. La pedagoga è stata eccezionale! Anche nei suggerimenti dati alle colleghe, sulla situazione dello spazio, sull'alternanza di alcune attività, proprio perché erano presenti dei casi molto difficili da gestire (Insegnante della scuola di Ragusa, intervista di aprile 2023).

In alcuni casi, le operatrici hanno anche proposto brevi percorsi di formazione per i docenti, ma non sempre questa disponibilità ha incontrato apertura da parte del corpo insegnante. Un'operatrice ha raccontato così l'esito di una proposta rivolta a una delle scuole partner:

Con la mia collega, abbiamo pensato di parlare con il coordinatore per proporre una riunione online. L'idea era quella di spiegare agli insegnanti cosa si potrebbe fare in situazioni di difficoltà e fornire loro una dispensa [...] una piccola guida, che avrebbero potuto usare all'occorrenza [...]. Abbiamo provato a parlarne con il coordinatore, siamo andate in classe e abbiamo cercato di confrontarci anche con gli altri docenti nel corridoio. No, i docenti non vogliono partecipare, perché significherebbe aggiungere altre riunioni e togliere tempo alla programmazione. Allora non possono pretendere però che le colleghe che vengono solo un'ora a setti-

mana debbano gestire tutto da sole: devono occuparsi del bambino, risolvere i problemi individuali e contemporaneamente affrontare le difficoltà del contesto classe (Operatrice 2, focus group, giugno 2022).

Nonostante questi limiti, in tutti e tre gli istituti scolastici il ruolo degli insegnanti è stato cruciale nel garantire il collegamento tra l'équipe del progetto e le famiglie. Nel tempo, anche nei contesti inizialmente più resistenti, è emersa una crescente disponibilità al confronto, testimoniata dall'aumento delle richieste di consulenza rivolte alle operatrici, sia per la gestione dei singoli casi sia per l'accompagnamento di intere classi. Questa fiducia, costruita gradualmente, ha rappresentato un esito rilevante del progetto, e uno degli elementi più promettenti per la sostenibilità futura degli interventi.

4.2. Il supporto alle famiglie e l'accesso ai servizi

Uno degli esiti indiretti più rilevanti dell'azione "*Ri-Belli per... Imparare*" è stato l'aver raggiunto, tramite la scuola, numerose famiglie in condizioni di bisogno, facendo emergere necessità e bisogni latenti che si sono poi tradotti in richieste di assistenza. Diverse madri si sono avvicinate al progetto, richiedendo supporto scolastico pomeridiano e assistenza nella gestione delle pratiche burocratiche.

In risposta, le équipe del progetto, attive in tutti e tre gli istituti scolastici, hanno supportato le famiglie nell'orientamento ai servizi territoriali, nell'accompagnamento presso l'ASP per l'avvio di percorsi diagnostici, nella mediazione per le iscrizioni e nella comprensione della documentazione scolastica. In molti casi, il primo passo per supportare efficacemente i bambini con difficoltà è stato quello di accrescere la consapevolezza dei genitori rispetto alle esigenze specifiche dei propri figli.

Spesso, infatti, i genitori, soprattutto se provenienti da contesti sociali fragili o con scarse risorse culturali, tendevano a interpretare i comportamenti problematici dei figli come una mancanza di disciplina o un segno di disobbedienza da punire, piuttosto che come manifestazioni di difficoltà cognitive o comportamentali. Il lavoro di mediazione svolto dalle operatrici è stato quindi fondamentale per aiutare le famiglie a comprendere le reali cause delle difficoltà dei bambini e per facilitare l'accesso ai servizi di supporto adeguati.

Un caso particolarmente significativo di questo approccio riguarda l'intervento di un'operatrice con una famiglia tunisina, il cui figlio manifestava difficoltà di apprendimento e comportamentali non ancora diagnosticati.

Il bambino, descritto dall'operatrice come estremamente intelligente e intuitivo, «di un'intelligenza sorprendente» (Operatrice 3 dell'azione Ri-Belli

per... Imparare, focus group di giugno 2022), presentava segni di impulsività e problemi di concentrazione, che suggerivano la possibile presenza di un disturbo da deficit di attenzione e iperattività (ADHD) e di un disturbo specifico dell'apprendimento (DSA). La madre, che lavorava nelle serre aveva difficoltà a partecipare agli incontri, il che ha ostacolato inizialmente il supporto dell'équipe. Dopo numerosi tentativi, l'operatrice è riuscita a coinvolgerla, spiegandole che i comportamenti del bambino – come lasciar cadere oggetti, alzarsi di continuo e distrarsi – non erano manifestazioni di disobbedienza, ma probabili indicatori di una condizione neurocognitiva specifica.

Per rendere il concetto più accessibile, l'operatrice ha utilizzato un linguaggio semplice, spiegando come l'adrenalina possa influenzare il comportamento del bambino, rendendo difficile per lui controllare i propri impulsi.

L'intervento dell'operatrice ha aiutato la madre a comprendere meglio la situazione del figlio, inducendola a vedere i comportamenti del bambino sotto una luce diversa. La madre ha così accettato di avviare un percorso diagnostico presso l'ASP, chiedendo il supporto dell'operatrice per contattare la pediatra e compilare la richiesta. Questo caso è un esempio del modo in cui il lavoro di mediazione nel progetto abbia consentito di instaurare un legame di fiducia e facilitato l'accesso ai servizi per le famiglie. Come ha raccontato l'operatrice:

È da un anno che lo seguo. [...] Con gli altri bambini vedevo risultati più facilmente, ma con lui, insieme alle insegnanti, ci siamo accorte che c'era questa difficoltà specifica [...]. Finalmente, l'altro ieri, sono riuscita a incontrare la madre, perché è in gravidanza e quindi in questo periodo non lavora nelle serre. Le ho spiegato la situazione, perché poi il loro modello educativo spesso prevede le "botte". Ho cercato di farle capire che il bambino non si comporta così di proposito: se gli cade continuamente la penna, la matita, o si alza di continuo, non è per disobbedienza. [...] Per noi è stato un grande successo (Operatrice 3 dell'azione Ri-Belli per... Imparare, focus group di giugno 2022).

Parallelamente alla mediazione con la madre, l'operatrice ha lavorato direttamente con il bambino, fornendogli un supporto educativo personalizzato. In collaborazione con le insegnanti, ha condotto attività di potenziamento delle abilità di lettura e scrittura, della memoria e delle funzioni esecutive, osservando progressi graduali nelle capacità cognitive del bambino.

Nonostante, questi interventi di successo, sono emerse significative difficoltà nell'accesso diretto ai servizi da parte dei genitori, specialmente in assenza di un mediatore. Gli operatori del progetto hanno osservato che, pur motivati a cercare supporto autonomamente, molti genitori incontrano ostacoli burocratici e chiusure che limitano la loro capacità di accedere ai servizi. Come ha raccontato un'operatrice del progetto:

Noi cerchiamo di accompagnare queste donne e questi genitori all'autonomia; quindi, insegniamo loro la prima volta a richiedere un determinato servizio e poi gli consigliamo di provarci da soli. Però questi genitori, con tutta la buona volontà, vanno, chiedono e si sentono dire di no. Poi arrivo io, mi presento [...] e mi si spalancano le porte (Operatrice 1 dell'azione Ri-Belli per... Imparare, focus group di giugno 2022).

Un caso che illustra bene queste difficoltà è stato quello di una madre che, dopo aver cambiato casa, necessitava di trasferire il figlio in una scuola più vicina. Nonostante avesse diritto al trasferimento, dal personale di segreteria della nuova scuola le è stato risposto che la scuola non avrebbe potuto accogliere la sua richiesta per mancanza di posti disponibili (Operatrice 1 dell'azione Ri-Belli per... Imparare, focus group di giugno 2022) e le è stato negato l'accesso alla dirigenza per discuterne.

Solo con l'intervento dell'assistente sociale, che ha presentato ufficialmente il progetto alla dirigente e spiegato la situazione, la richiesta della madre è stata accolta. Questo episodio riflette un problema strutturale che va oltre le capacità linguistiche o comunicative dei genitori, coinvolgendo atteggiamenti di chiusura verso chi non possiede una legittimazione professionale. Nonostante l'impegno dell'équipe a promuovere l'autonomia delle famiglie, la disparità di trattamento percepita tra i tentativi autonomi dei genitori e quelli mediati da un professionista rischia di minare la loro fiducia nelle istituzioni. Come ha sottolineato l'operatrice, «questa mancanza di apertura da parte delle istituzioni fa perdere fiducia a queste famiglie, che si sentono spesso respinte o poco considerate, e si affidano ancora di più all'intervento dell'équipe invece di acquisire una reale autonomia» (Operatrice 1 dell'azione Ri-Belli per... Imparare, focus group di giugno 2022).

Se le situazioni descritte si riscontrano in maniera generale in tutti gli istituti scolastici oggetto di intervento, occorre sottolineare come l'azione progettuale abbia assunto traiettorie differenti a seconda dei contesti scolastici in cui è stata attivata.

5. Il contesto scolastico di Ragusa: sovrapposizione di ruoli e integrazione tra l'équipe scolastica e l'équipe comunale

Nella scuola di Ragusa l'azione "*Ri-Belli per... Imparare*" ha attraversato diverse fasi di riadattamento nel corso dei tre anni di attuazione, seguendo le direttive della dirigenza scolastica per affrontare problematiche legate alla multiculturalità nelle aule e creare un ambiente inclusivo per i minori.

In questa scuola il ruolo della direzione non è risultato particolarmente attivo rispetto all'integrazione dell'équipe del progetto all'interno dell'istitu-

to. Nella fase iniziale del progetto, in particolare, si sono riscontrate alcune difficoltà a causa della mancata comunicazione da parte della direzione scolastica circa l'avvio delle attività progettuali a scuola. Pertanto, molti insegnanti, non essendo a conoscenza del progetto, non richiedevano l'intervento dell'équipe, come testimoniato dalle parole di un'intervistata di seguito riportate:

All'inizio del progetto siamo state ricevute dalla vicepreside [...]. Abbiamo fatto presente in quali giornate saremmo state presenti a scuola. Lei ha detto che intanto avremmo potuto iniziare e nel frattempo avrebbe fatto girare una circolare per informare della nostra presenza [...] che di fatto non è mai arrivata, però poi abbiamo iniziato. La referente della scuola dell'infanzia a un certo punto ci ha chiesto di realizzare un foglio da appendere in bacheca per comunicare i giorni e le ore di presenza in modo che tutti ne fossero a conoscenza (Operatrice dell'azione Ri-Belli per... Imparare, intervista, febbraio 2023).

Nonostante qualche ritardo, il progetto è stato avviato e le operatrici hanno iniziato a registrare le prime segnalazioni da parte degli insegnanti. Alcune differenze significative si sono però riscontrate tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria. Questa differenza oltre a essere stata rilevata dalle operatrici, è stata confermata anche dalle parole di un'insegnante della scuola dell'infanzia, secondo cui:

C'è stato un buon accoglimento del progetto soprattutto [...] nella scuola dell'infanzia. Nella scuola primaria, purtroppo, non c'è stata una figura che assumesse un ruolo di coordinamento [...]. È necessario che una persona interna alla scuola svolga questo ruolo [...] perché altrimenti gli stessi operatori si sentono un po' confusi. Però devo dire che poi in un secondo momento si è creata una collaborazione, però ci è voluto un po' più di tempo (Insegnante della scuola di Ragusa, intervista di aprile 2023).

Nel primo caso, il coordinamento tra gli insegnanti e l'équipe del progetto ha favorito la costruzione di interventi mirati e attenti ai bisogni dei bambini con particolari difficoltà, ottenendo diversi risultati positivi:

Nella scuola dell'infanzia [...] siamo riusciti a organizzare delle attività strutturate per alcuni bambini segnalati. Le psicologhe e la pedagoga hanno preparato attività mirate, basandosi su un'analisi dei bisogni fatta insieme alle insegnanti. Abbiamo raggiunto risultati significativi, anche se piccoli, ma per noi molto importanti, soprattutto per bambini con difficoltà linguistiche, comportamentali o relazionali, come quelli con ADHD. Però questo è stato possibile perché la scuola è stata accogliente. Se il contesto non è accogliente, propositivo e non è disposto al confronto [...] ben poco si può fare (Operatrice 1, focus group 3 di giugno 2022).

La situazione è stata diversa nella scuola primaria, dove il coordinamento e la predisposizione al confronto da parte degli insegnanti sono stati più limitati, come evidenziato dalle parole di un'operatrice dell'équipe:

Personalmente, non ho mai incontrato la referente della primaria, forse solo per caso quella delle medie. Ho incontrato la preside solo per questioni didattiche, quando abbiamo ritenuto utile confrontarci. C'è poca predisposizione al confronto. A parte un'insegnante molto collaborativa, non ho riscontrato la stessa apertura nelle altre classi. Nessuno ci ha mai contattato. Ho lavorato in due classi solo perché i casi mi sono stati segnalati dalle colleghe, ma non ho trovato la disponibilità da parte degli insegnanti. È mancata proprio la comunicazione! (Operatrice 1, focus group 3 di giugno 2022).

Secondo quanto emerso delle interviste e dai focus group con le operatrici e gli operatori del progetto, gli insegnanti hanno accolto con entusiasmo l'intervento dell'équipe, riconoscendo l'importanza del supporto che questa avrebbe potuto offrire alla scuola; tuttavia, le esigenze di alcuni docenti non coincidevano totalmente con le possibilità offerte dal progetto o con l'approccio adottato da alcuni operatori.

Gravati dagli oneri della didattica, dall'obbligo di formazione continua e dalle situazioni difficili degli studenti, la maggior parte dei quali stranieri con scarsa conoscenza della lingua e con disturbi comportamentali e dell'apprendimento, molti insegnanti avrebbero preferito un maggiore supporto operativo da parte dell'équipe del progetto, auspicando di poter alleggerire parte del carico legato alle loro responsabilità didattiche e gestionali, considerata la complessità del contesto scolastico.

Nonostante gli insegnanti avessero segnalato numerosi bambini con fragilità e accolto positivamente il supporto dell'équipe, secondo quanto riportato da alcune operatrici intervistate, sembrerebbero essersi riscontrate alcune difficoltà con l'accesso dell'équipe nelle classi. Secondo alcune operatrici, la presenza in aula dell'équipe del progetto durante le lezioni ha suscitato una sorta di ansia da prestazione tra gli insegnanti, che spesso hanno espresso alle operatrici la richiesta di svolgere le osservazioni al di fuori delle classi o eventualmente di concordare i momenti di osservazione per preparare le lezioni di conseguenza.

Le richieste delle insegnanti entravano in conflitto con lo scopo dell'osservazione previsto dal progetto, che mirava invece a identificare le problematiche e le difficoltà sperimentate dai bambini nell'ambiente reale della classe e nelle loro relazioni con compagni e insegnanti. Sottolineando l'importanza dell'osservazione in classe, specialmente per i bambini con disturbi comportamentali, alcune operatrici hanno così descritto la situazione:

Le segnalazioni delle insegnanti sono frequenti, ma spesso sorgono difficoltà quando si tratta di eseguire le osservazioni in classe. Infatti, le insegnanti chiedono spesso: "Non potete fare le osservazioni fuori dalla classe? Tuttavia, per essere efficace, l'osservazione deve essere condotta in classe (Operatrice2 dell'équipe scolastica, intervista di marzo 2023).

Un'altra operatrice riferito:

Un'insegnante ha chiesto se fosse stato possibile fare l'osservazione fuori dalla classe [...]. Ma l'osservazione va fatta in classe [...] a maggior ragione se ci sono bambini che hanno disturbi comportamentali, che non riescono a stare seduti, non ascoltano la maestra... Noi come facciamo a renderci conto di queste dinamiche che avvengono in aula se poi dobbiamo portare i bambini con noi fuori nel corridoio? (Operatrice1 dell'équipe scolastica, intervista di marzo 2023).

Queste difficoltà sono state confermate anche dalle parole di una insegnante intervistata, che ha spiegato il suo punto di vista:

La scuola ha ospitato tanti progetti, quindi noi siamo abituati ad avere persone esterne dentro le classi [...]. È vero che chi è nel sistema, cioè noi docenti, dobbiamo creare le condizioni affinché queste persone possano operare. E non è facile, bisogna abituarsi ad essere osservate [...] perché entrano nelle classi, ma per noi va benissimo [...] però dipende anche da come le persone si avvicinano. Non tutte le persone sono uguali [...] c'è chi ha saputo farlo, come nei due anni precedenti [...] è entrata nelle classi [...] è stata con noi, supportandoci e tutto è andato molto bene. Quest'anno, non so perché, le cose non sono andate come gli altri due anni. Chi viene dall'esterno deve in qualche modo adattarsi [...]. Vedere gli insegnanti come si comportano, capire quali sono i bisogni degli insegnanti e dei bambini, cioè capire di che cosa c'è bisogno e poi agire (Insegnante della scuola di Ragusa, intervista di aprile 2023).

Le difficoltà emerse non appaiono riconducibili soltanto a fattori organizzativi o relazionali, ma sembrano riflettere la coesistenza di due approcci differenti rispetto al significato e alle finalità del progetto. Da un lato, molte insegnanti hanno interpretato la presenza dell'équipe come un'opportunità di supporto operativo, finalizzato a rispondere a bisogni immediati nella gestione della classe, come è avvenuto positivamente nel caso delle mediatrici linguistiche. Dall'altro, le operatrici hanno adottato un approccio centrato sull'osservazione delle dinamiche scolastiche per individuare problematiche più profonde, legate a difficoltà comportamentali, emotive o familiari, che spesso si manifestano attraverso segnali indiretti all'interno del contesto classe. La compresenza di questi due piani di lettura – operativo da una parte, educativo-relazionale dall'altra – ha generato, in alcuni casi, aspettative non allineate e fraintendimenti circa il ruolo e le modalità di intervento dell'équipe.

Tali elementi hanno contribuito a determinare una collaborazione che, pur riconosciuta come utile, non sempre si è rivelata pienamente integrata nel contesto scolastico.

5.1. *Le due équipes*

Nella scuola di Ragusa la piena integrazione dell'équipe scolastica con il corpo docenti è stata complicata dalla compresenza dell'équipe comunale, che veniva considerata il punto di riferimento per gli insegnanti e il personale scolastico, come emerge dalle parole della docente intervistata:

Un altro punto di criticità ha riguardato la presenza, nella nostra scuola, dell'équipe del Comune. In particolare, era coinvolta la figura della psicologa comunale. Nel momento in cui erano presenti queste professioniste, era necessario che si interfacciassero con la psicologa già attiva nel nostro contesto scolastico, che è quella, diciamo, "ufficiale" (Insegnante della scuola di Ragusa, intervista di aprile 2023).

La compresenza delle due équipes ha generato, soprattutto in una fase iniziale, un po'di confusione dovuta alla sovrapposizione di ruoli all'interno dello stesso istituto scolastico, come riportato dalle parole di un'operatrice dell'équipe del progetto, che ha messo in evidenza le criticità emerse nella gestione delle due équipes all'interno della scuola:

Inizialmente abbiamo avuto un po'di confusione con i ruoli. Io avrei voluto fare dei colloqui con i genitori, ma anche questo, secondo le insegnanti spettava alla psicologa dell'équipe comunale e non a me, quando in realtà sarebbe stato necessario suddividerci i ruoli proprio per non accavallarci. Cioè, magari, se io ho fatto insieme alle colleghe i laboratori con i bambini della scuola dell'infanzia e li abbiamo visti noi direttamente [...] perché allungare il processo per riferire tutto alla psicologa dell'équipe comunale, per poi far fare a lei il colloquio con i genitori? [...]. C'è amarezza, perché, diciamo pure, a volte sembra che non ci considerino all'altezza dell'équipe comunale, anche nei casi in cui siamo noi che lavoriamo a stretto contatto con i bambini e gli insegnanti (Operatrice 4, intervista di giugno 2022).

La disposizione della dirigenza scolastica, secondo cui i colloqui diagnostici dovessero essere gestiti dalla psicologa comunale anche quando i minori erano stati seguiti e segnalati dalle operatrici dell'équipe del progetto, oltre a rallentare l'intervento, ha causato un senso di frustrazione tra le operatrici, che si sentivano non riconosciute quanto le colleghe dell'équipe comunale, nonostante il loro contatto diretto con i bambini e gli insegnanti.

Nel corso del progetto, però, c'è stato un maggior riconoscimento del ruolo dell'équipe del progetto da parte della direzione e del personale scolastico. Questo ha portato a una migliore divisione dei ruoli e delle competenze tra le due équipes, che sono riuscite a organizzarsi, collaborando alla risoluzione di molti casi, come riportato da un'operatrice dell'équipe in un'intervista del 2023:

Abbiamo attivato una collaborazione incredibile con l'équipe comunale. Sento quotidianamente le assistenti sociali dell'équipe comunale. Abbiamo fatto insieme tantissimi colloqui.

Li c'è stato veramente un lavoro fatto di pari passo con grandissima professionalità. [...]. C'è stata anche una suddivisione dei ruoli per evitare che le due équipes gestissero lo stesso servizio. È stata una cosa buona. Sono state fatte tantissime attività, soprattutto per l'infanzia, e ci sono state tantissime attività strutturate con bambini piccoli che hanno portato molti risultati e feedback alle famiglie (Operatrice 1 dell'équipe scolastica, intervista di marzo 2023).

Questa stretta collaborazione tra le due équipes ha permesso di suddividere equamente il carico di lavoro e fornire un supporto integrato ai minori e alle loro famiglie, anche coinvolgendo servizi esterni.

Per esempio, in due classi della scuola secondaria (una prima e una terza), sono state organizzate attività di gruppo mirate a migliorare il clima di classe e le relazioni interpersonali tra alunni e insegnanti. Queste attività hanno permesso agli studenti di acquisire competenze per la gestione dei conflitti, proporre soluzioni per migliorare i rapporti con i docenti, approfondire la conoscenza reciproca e valorizzare le diversità, scoprendone la bellezza³.

Un proficuo coordinamento si è inoltre stabilito tra l'équipe di Ri-Belli per... Imparare e le operatrici di Ri-Belli per Abitare, nonché con il servizio per la grave marginalità della Caritas e l'Associazione I Tetti Colorati, ampliando ulteriormente la rete di supporto per i minori e le loro famiglie.

Un ruolo particolarmente rilevante nel tessere relazioni interne ed esterne al progetto è stato assunto dall'assistente sociale dell'équipe scolastica che ha svolto un'importante azione di mediazione sia tra i vari soggetti all'interno della scuola sia con i servizi esterni, pubblici o privati.

L'esperienza realizzata presso l'istituto scolastico di Ragusa evidenzia risultati significativi in termini di attivazione di risorse, presa in carico educativa e rafforzamento del legame scuola-territorio.

Un risultato particolarmente rilevante ha riguardato l'emersione e la gestione di bisogni educativi speciali e disturbi specifici dell'apprendimento: l'équipe ha riscontrato un numero di alunni con BES/DSA più che doppio rispetto alle attese iniziali, legati in gran parte a svantaggi linguistici e culturali, che difficilmente sarebbero emersi senza un intervento esterno alla scuola. La collaborazione tra équipes scolastica ed équipes comunale, unita alla presenza di mediatori linguistici specializzati, ha permesso di accompagnare le famiglie straniere in percorsi di orientamento e sostegno, rafforzando

3. Nella prima classe, le problematiche erano legate soprattutto alla barriera linguistica, che creava incomprensioni e accentuava il senso di isolamento di alcuni studenti. Nella terza classe, invece, la rivalità tra le due nazionalità prevalenti aveva generato tensioni, anche fuori dall'ambito scolastico, sfociando in episodi di bullismo. Grazie all'intervento congiunto dell'équipe di Ri-Belli per... Imparare e delle psicologhe del Comune, con il coinvolgimento delle famiglie e il supporto di servizi esterni frequentati da alcuni degli alunni, queste situazioni sono state affrontate e risolte con successo

la loro partecipazione alla vita scolastica. L'intervento ha inoltre beneficiato della connessione con le altre azioni del progetto Ri-Belli, in particolare con Ri-Belli per... Abitare e i servizi territoriali promossi dalla Caritas e da realtà associative locali. Questo ha reso possibile un accompagnamento più articolato e integrato dei nuclei familiari in condizione di marginalità, contribuendo a un impatto educativo diffuso che ha superato i confini della scuola, coinvolgendo attivamente la comunità.

6. Il contesto scolastico di Santa Croce Camerina: l'avvio del progetto, la pandemia e il ruolo delle coordinatrici scolastiche

Nella scuola di Santa Croce Camerina, l'evoluzione del progetto ha dovuto affrontare una serie di sfide e rallentamenti, influenzati dal convergere di diverse circostanze. La pandemia, che ha caratterizzato il primo anno di implementazione, ha introdotto complessità significative, richiedendo un rapido adattamento da parte dell'équipe per garantire la continuità delle attività nonostante le restrizioni.

La decisione della dirigente di far svolgere i colloqui attraverso una finestra, per esempio, ha suscitato preoccupazioni e perplessità tra le operatrici, viste le situazioni di vulnerabilità e fragilità dei minori e delle famiglie coinvolte. Tuttavia, l'équipe è riuscita a negoziare un compromesso accettabile, prevedendo che durante i colloqui alcuni membri dell'équipe lasciassero la stanza per evitare possibili esposizioni, date le dimensioni ridotte delle aule.

In questa fase del progetto un ruolo determinante è stato svolto dalle coordinatrici scolastiche, una per la scuola primaria e una per la secondaria, scelte dalla dirigente tra i docenti in servizio.

Conciliando il loro ruolo di insegnanti con la gestione delle sfide quotidiane, le due coordinatrici individuavano le situazioni di fragilità degli studenti e suggerivano opportunità di approfondimento diagnostico alle operatrici del progetto, anche al di là dell'orario scolastico, come descritto da un'operatrice:

Nonostante la dirigente non sia stata molto presente, le coordinatrici sono state fondamentali nel facilitare il nostro lavoro. Io e le mediatrici abbiamo condotto numerosi colloqui con le famiglie per ottenere le autorizzazioni necessarie, proseguendo poi con le attività in classe. Quando ritenuto opportuno, abbiamo richiamato le famiglie per fornire loro un feedback sul progresso dei loro bambini. In molti casi, abbiamo suggerito ai genitori di far svolgere un approfondimento diagnostico ai loro figli dopo il lavoro svolto dalle colleghe in classe. Inoltre, le colleghe hanno già contatti con la neuropsichiatria, il che ci ha agevolato molto nel gestire le segnalazioni (Operatrice 1 dell'azione Ri-Belli per... Imparare, intervista di marzo 2023).

La loro iniziativa di mediazione spontanea tra i docenti e l'équipe, anche durante la pandemia, ha suscitato l'interesse degli insegnanti, favorendo la segnalazione tempestiva delle difficoltà riscontrate durante le lezioni. Gli stessi insegnanti hanno chiesto alle operatrici la possibilità di concordare dei momenti di incontro online per discutere delle svariate situazioni problematiche degli studenti. Le riunioni in remoto con i docenti hanno fornito un quadro completo delle dinamiche e delle problematiche in modo dettagliato, seppur attraverso un format digitale.

Un'operatrice ha così commentato il lavoro svolto dall'équipe durante il primo anno di attivazione del progetto:

Quello, a mio avviso, come lavoro preparatorio è stato uno dei più difficili. I docenti erano molto ricettivi rispetto al progetto, tanto che ci hanno chiesto di svolgere le riunioni online, data l'impossibilità di incontrarci di persona. Abbiamo dedicato gran parte dei pomeriggi del primo anno a incontrare tutti i docenti di ogni classe, ricevendo in media quindici o sedici segnalazioni per classe. È stata un'esperienza molto intensa, ma ci ha permesso di ottenere una panoramica completa delle problematiche affrontate. Abbiamo potuto identificare il numero di bambini stranieri [...] quelli con DSA o disagi educativi, economici e sociali (Operatrice 1 dell'azione Ri-Belli per... Imparare, intervista di marzo 2023).

Il primo anno di attuazione del progetto nella scuola di Santa Croce Camerina ha consentito all'équipe di comprenderne la complessità delle situazioni da affrontare, identificando le diverse sfaccettature delle necessità degli studenti, molti dei quali stranieri, con DSA o disagi educativi, economici, sociali e culturali.

La presenza delle due coordinatrici, unita all'impegno dell'équipe, ha permesso al progetto di superare le difficoltà iniziali e di mantenere un servizio continuativo e immediato, nonostante le sfide della pandemia e la scarsa partecipazione attiva della dirigente.

In questa fase del progetto è stato determinante il contributo delle mediatrici culturali, che hanno svolto un'osservazione minuziosa delle situazioni e dei bisogni dei bambini e delle loro famiglie.

In particolare, l'équipe della scuola di Santa Croce Camerina godeva della presenza di una mediatrice culturale che, pur non avendo origini tunisine, si distingue per una formazione straordinaria, arricchita da esperienze vissute in Tunisia e da uno studio approfondito di diversi dialetti. La sua figura è diventata un punto di riferimento imprescindibile per numerose madri della comunità, le quali, in momenti di fragilità spesso preferivano rivolgersi direttamente a lei anziché ai servizi sociali.

Di fondamentale importanza è stato anche il collegamento con alcuni esperti esterni al progetto, intercettati da alcune operatrici, che hanno fatto ricorso alle loro conoscenze professionali (al di fuori del progetto) per sup-

portare i bambini e le famiglie nel modo più tempestivo possibile. Il collegamento diretto con la neuropsichiatria, per esempio, facilitato da un'operatrice del progetto, ha rappresentato un valore aggiunto, consentendo di gestire le segnalazioni, rispondendo in modo tempestivo.

La capacità di adattamento, il lavoro di squadra e le relazioni esterne al progetto si sono rivelati elementi chiave durante il primo anno di attuazione, permettendo all'équipe di conseguire numerosi risultati nonostante le difficoltà incontrate.

6.1. Il secondo anno di attuazione: trasformazioni, ostacoli e nuove direzioni

Una notevole differenza si è riscontrata nel passaggio tra la prima e la seconda annualità del progetto, segnata dalla fine delle misure anti-Covid-19. Nel corso del secondo anno di attuazione, il contesto scolastico di Santa Croce Camerina ha vissuto profonde trasformazioni che hanno influenzato le dinamiche di implementazione del progetto.

Un elemento chiave di questo cambiamento è stato il passaggio di testimone dirigenziale, con l'arrivo di una nuova dirigente scolastica. Questo avvicendamento ha determinato una ridefinizione delle gerarchie e delle regole, con conseguenze significative sull'atmosfera interna. La nuova dirigente, adottando un'interpretazione molto rigida delle normative sulla privacy, ha introdotto restrizioni che hanno rallentato la ripresa delle attività progettuali, compromettendo così l'efficacia complessiva del progetto nel rispondere tempestivamente alle esigenze dei minori.

Distante dalla realtà operativa dell'équipe e poco aperta al dialogo con essa, la dirigente ha preferito seguire rotte teoriche e protocolli formali, trascurando la ricchezza delle esperienze e delle competenze delle operatrici.

Secondo alcune intervistate, già il colloquio conoscitivo⁴ tra l'équipe del progetto e la dirigente scolastica, all'inizio del nuovo anno scolastico, ha suscitato un'ondata emotiva negativa tra le operatrici, generando un clima di frustrazione. Il colloquio che, per le operatrici, avrebbe potuto rappresentare un'opportunità di dialogo costruttivo si è, pertanto, trasformato in un «monologo di proclami rigidi» (Operatrice1 dell'équipe scolastica, intervista di marzo 2023)⁵.

4. Secondo quanto riferito da alcune delle operatrici, la dirigente aveva stabilito come prassi la necessità di essere contattata preventivamente tramite e-mail per fissare gli appuntamenti con l'équipe, alle quali tuttavia non faceva seguito un riscontro, generando così difficoltà nell'instaurare un dialogo diretto. Questa situazione si è rivelata particolarmente problematica in situazioni in cui secondo le operatrici era necessario agire tempestivamente.

5. L'espressione è stata usata da un'operatrice nel corso di un'intervista.

Un ulteriore elemento di forte discontinuità è stato rappresentato dall'ingresso di un nuovo coordinatore – un giovane docente con ancora poca esperienza – che non ha saputo gestire le situazioni complicate delle classi, né tantomeno assolvere l'importante ruolo di mediazione tra docenti ed équipe svolto, in maniera spontanea, dalle coordinatrici dell'anno precedente.

Ciò ha influenzato negativamente la comunicazione diretta con i docenti, interrompendo un canale essenziale per la comprensione delle dinamiche di classe e la pianificazione delle attività.

Questa frattura nella comunicazione ha avuto un impatto tangibile sulle attività progettuali e sulla relazione con il corpo docente. Come ha riferito un'operatrice:

L'anno scorso i docenti ci cercavano [...] quando incontravano per caso le mediatrici nei corridoi, le bloccavano chiedendo quando andassimo [...]. Il secondo anno, invece, è stato il caos. Abbiamo proposto [...] date alcune difficoltà riscontrate nelle dinamiche comportamentali in classe, di realizzare delle dispense da dare ai docenti, non potendo arrivare in tutte le classi. Anche se la proposta ha destato entusiasmo nell'immediato...non c'è stata traccia di questa cosa e l'anno scorso si è concluso in questo modo (Operatrice 2 dell'azione Ri-Belli per... Imparare, intervista di marzo 2023).

La situazione è stata aggravata dall'atteggiamento di diversi insegnanti che, spaventati dalla rigidità della dirigente con riferimento all'applicazione della normativa sulla *privacy*, si sono mostrati poco collaborativi, ostacolando, talvolta, l'accesso dell'équipe alle classi.

Durante le interviste, alcune operatrici hanno evidenziato una significativa complicazione nel processo di comunicazione con le famiglie degli studenti, fondamentale anche per ottenere le autorizzazioni necessarie a intraprendere un percorso con i minori.

La prassi adottata l'anno precedente, che prevedeva l'invio di moduli di autorizzazione a casa attraverso gli stessi studenti, non è stata più praticabile per volere della dirigente, così l'équipe ha dovuto attivarsi per convocare individualmente ogni genitore. L'entusiasmo iniziale dell'équipe ha così incontrato una serie di ostacoli, minando l'armonia instaurata nel primo anno del progetto. Questo clima di frustrazione ha avuto un impatto negativo sulla motivazione complessiva dell'équipe, rischiando di compromettere l'energia positiva che aveva caratterizzato la fase iniziale del progetto.

La rigidità osservata nella conduzione della dirigente, inoltre, ha limitato la flessibilità del progetto, mettendone a rischio la riuscita complessiva. Nonostante queste difficoltà, le operatrici dell'équipe hanno dimostrato una notevole capacità di adattamento, riformulando le loro azioni per portare avanti il lavoro iniziato l'anno precedente, come raccontato da un'operatrice durante un'intervista:

Alla fine, ci siamo organizzate da sole [...]. Ci siamo trovate di fronte al problema fondamentale della mancanza di comunicazione diretta con le classi e i docenti. Quindi, per iniziare a lavorare, spesso [...] abbiamo dovuto cercare attivamente noi stesse il lavoro. Tuttavia, è una cosa diversa quando ricevi un'unica comunicazione che ti fornisce un quadro completo della situazione di ogni classe. Quindi, abbiamo dovuto investire molte energie e tempo nella riorganizzazione. Praticamente l'anno è trascorso così, cercando di rincorrere i docenti. Inoltre, non tutti i professori erano disponibili [...]. Con il cambio di dirigente, poi, i docenti erano terrorizzati per la questione della privacy (Operatrice 1 dell'azione Ri-Belli per... Imparare, intervista di marzo 2023).

Questo riadattamento ha richiesto un incremento di tempo e risorse per raccogliere le informazioni necessarie. Venendo, infatti, a mancare la comunicazione diretta con le classi e i docenti, l'équipe è sì è attivata in maniera autonoma per raccogliere, senza la mediazione di referenti scolastici, le informazioni classe per classe.

6.2. Il terzo anno di attuazione: nuove sfide e rallentamenti

Anche il terzo anno di attuazione del progetto non ha avuto un inizio favorevole. A differenza delle altre due scuole dove il progetto ha ripreso rapidamente le sue attività, a Santa Croce Camerina si sono presentati nuovi ostacoli, ancora una volta attribuibili alla rigidità della dirigente scolastica. Nel mese di ottobre l'équipe è stata convocata dalla dirigente, che ha nuovamente sottolineato l'importanza della tutela della *privacy* e la necessità di informare gli insegnanti e le famiglie sulla presenza dell'équipe a scuola. A tal proposito la dirigente ha stabilito che prima di avviare le attività progettuali sarebbe stata necessaria l'emissione di una circolare da lei prodotta.

La dirigente, inoltre, ha spiegato che la modalità di intervento adottata dall'équipe avrebbe dovuto cambiare, prevedendo che a partire da quel momento le segnalazioni non arrivassero più dagli insegnanti, come si era fatto negli anni precedenti, ma al contrario sarebbe stata responsabilità delle famiglie segnalare alla scuola le situazioni di fragilità dei loro bambini.

Questo approccio, sebbene andasse incontro ai regolamenti consultati dalla dirigente, si è rivelato inappropriato per le operatrici, le quali hanno sottolineato che le famiglie più vulnerabili spesso non hanno le risorse necessarie per comprendere la propria situazione e le problematiche dei minori⁶. Dopo circa tre settimane, la nuova coordinatrice individuata dalla di-

6. Secondo quanto riportato nelle interviste, infatti, nel corso degli anni precedenti solo una esigua minoranza di famiglie (cinque o sei in tutto) ha richiesto spontaneamente il supporto delle operatrici.

rigente ha convocato l'équipe, spiegando che il progetto avrebbe potuto avviarsi solo in relazione alle attività di mediazione culturale con i minori in possesso di autorizzazione, bloccando temporaneamente le altre attività di sostegno sociale. Questa decisione è stata presa dalla dirigente in osservanza della normativa sulla *privacy*, la quale riteneva indispensabile avere contezza di tutte le problematiche presenti all'interno della scuola e degli interventi adottati dagli insegnanti per ciascun minore, prima di consentire l'ingresso dell'équipe nelle aule.

La direttrice ha quindi incaricato la nuova coordinatrice di redigere una relazione che indicasse, per ciascuna classe della scuola, quali difficoltà fossero state riscontrate per ogni singolo bambino e quali interventi fossero stati adottati negli anni da ogni singolo insegnante. Le testimonianze di alcune operatrici dell'équipe hanno evidenziato il difficile compito svolto dalla coordinatrice:

La coordinatrice ha dovuto svolgere un lavoro estenuante. È stata costretta a contattare ogni insegnante, classe per classe, chiedendo: "Questi sono i bambini che avete segnalato. Per favore, puoi dirmi – anche per conto dei tuoi colleghi (italiano, matematica, religione, inglese, ecc.) – cosa è stato fatto negli anni per il bambino X, per il bambino Y?".

È stato logorante, come morire a poco a poco. E non ci si poteva muovere liberamente, perché ogni contatto diretto con i servizi sociali sarebbe stato interpretato come una violazione della *privacy* da parte della scuola (Operatrice 1 dell'azione Ri-Belli per... Imparare, intervista di marzo 2023).

Questo processo ha ulteriormente ritardato l'avvio del progetto e ha creato un'impasse che ha paralizzato l'azione, con i docenti bloccati e incapaci di agire.

Eravamo a già fine novembre. Chiaramente si è formato tutto! Questa referente ha suggerito anche di cercare un piano B per provare comunque a lavorare perché le necessità erano impellenti ma i docenti si sono bloccati tutti! Anche considerando un possibile inizio a gennaio, la situazione dei pochi ragazzi per i quali avevamo l'autorizzazione, limitava significativamente le possibilità di fare qualsiasi progresso (Operatrice 2 dell'azione Ri-Belli per... Imparare, intervista di marzo 2023).

Nonostante i suggerimenti delle operatrici di trovare alternative per continuare il lavoro, la situazione è diventata sempre più difficile da gestire, con un impatto negativo sulle possibilità di intervento dell'équipe a scuola.

L'impossibilità di contattare servizi e professionisti esterni alla scuola in osservanza della disposizione della direttrice a tutela della *privacy* dei minori, non ha fatto altro che ridurre le possibilità di intervento.

6.3. *La svolta critica e l'osservazione in aula*

Dopo diversi mesi di stagnazione e difficoltà organizzative, il progetto ha trovato un'occasione di attivazione attraverso una svolta critica che ha richiesto l'intervento immediato dell'équipe. In una classe di prima media della scuola, il persistente disordine e le difficoltà comportamentali degli alunni stavano compromettendo il normale svolgimento delle attività didattiche. È stato proprio in quel momento di massimo caos che, paradossalmente, si è aperto uno spazio d'azione: la gravità della situazione ha reso evidente la necessità di attivare le risorse che fino a quel momento erano rimaste inutilizzate o marginalizzate. Le competenze dell'équipe, rimaste in attesa per mesi a causa di ostacoli burocratici e resistenze interne, sono state finalmente mobilitate. Questa situazione allarmante ha spinto la dirigente scolastica – che fino a quel momento aveva imposto numerose limitazioni all'azione dell'équipe – a richiedere il loro intervento in modo prioritario. Come ha raccontato un'operatrice:

A Santa Croce, proprio, non ci sono le basi per fare niente. Se non fosse stato per quello che sta succedendo adesso in quella prima media, che ci sta vedendo tutte coinvolte in prima linea, io da quando abbiamo iniziato ad ora, ho solo sistemato documenti. Non ho potuto fare un colloquio con una famiglia con disagio culturale (Operatrice dell'azione Ri-Belli per... Imparare, marzo 2023).

Le segnalazioni sempre più preoccupanti dei docenti riguardo alle difficoltà della classe, ai casi di bullismo e all'aumento delle sospensioni hanno spinto la dirigente scolastica a dare priorità all'intervento dell'équipe. La criticità della situazione ha portato a un dialogo più stretto con la dirigente, che ha riconosciuto l'urgenza del problema e ha concesso maggiore spazio all'azione dell'équipe. Una volta ottenute le necessarie autorizzazioni, le psicologhe dell'équipe hanno avviato un'osservazione approfondita delle dinamiche in classe, scoprendo che gli approcci tradizionali non riuscivano a migliorare significativamente il clima scolastico.

Gli sforzi iniziali per introdurre dinamiche di gruppo in aula hanno avuto risultati limitati, in parte a causa della mancanza di collaborazione da parte di alcuni insegnanti e della loro difficoltà a gestire la classe. Di fronte a questa situazione, l'équipe ha deciso di adottare un approccio differente, organizzando colloqui individuali con ciascun alunno. Da questi colloqui è emersa non solo la sofferenza diffusa tra gli studenti, ma anche il disagio personale dello studente coinvolto nei principali episodi di ribellione e aggressività. Molti degli alunni coinvolti hanno mostrato quanto fosse radicata la loro frustrazione, spesso espressa attraverso scoppi di pianto durante le sessioni. L'intervento si è focalizzato principalmente sulla prima media, rispondendo

alle richieste di aiuto dei genitori, partecipando ai consigli di classe e alle riunioni con la dirigente e i docenti, e fornendo indicazioni pratiche per gestire le dinamiche scolastiche.

Questo ha portato a una maggiore collaborazione tra gli alunni, che si sono sentiti più supportati e accolti, contribuendo a ridurre le tensioni all'interno della classe. Anche i genitori e i docenti hanno mostrato un maggiore coinvolgimento e una comprensione reciproca migliorata, ma sono rimaste sfide significative da affrontare. Nonostante i progressi, infatti, la situazione non è stata completamente risolta. A livello di rete, l'équipe ha avviato discussioni sulle problematiche più ampie del contesto di Santa Croce, come la carenza di opportunità educative e di socializzazione.

È emerso il bisogno di un intervento sistemico per affrontare il malessere diffuso tra i ragazzi, coinvolgendo i pochi servizi e realtà locali esistenti.

L'obiettivo è ricostruire una rete di supporto basata sulla vicinanza e sul volontariato, progettando interventi in cui scuola, parrocchia e istituzioni locali possano svolgere un ruolo chiave nel migliorare il benessere degli studenti e della comunità scolastica.

6.4. L'importanza di un approccio empatico e inclusivo nella gestione delle classi

L'osservazione condotta nelle aule ha evidenziato il ruolo fondamentale degli insegnanti non solo come figure di riferimento per la trasmissione della conoscenza, ma anche come modelli nella formazione delle dinamiche sociali e comportamentali degli studenti. Alcuni insegnanti, infatti, mostravano difficoltà nella gestione dei comportamenti problematici, con effetti negativi sul clima in aula. Secondo le operatrici, nella maggior parte dei casi le difficoltà incontrate dagli insegnanti nella gestione dei conflitti in aula derivavano dalla mancanza di autorità o dalla scarsa preparazione nel gestire situazioni difficili. In altri casi, gli insegnanti, con contratti precari e quindi presenti solo per brevi periodi, risultavano meno motivati a intervenire in un ambiente complesso e sfidante.

L'osservazione in aula, tuttavia, ha messo in luce anche situazioni opposte, in cui alcuni insegnanti si sono dimostrati in grado di adottare un approccio empatico e inclusivo, favorendo un ambiente di apprendimento positivo e sicuro. Collaborando attivamente con l'équipe e dimostrando attenzione verso le esigenze individuali degli studenti, questi insegnanti hanno mostrato una capacità di gestione efficace delle dinamiche di classe. Il loro impegno nel promuovere il rispetto reciproco e nell'affrontare le sfide emergenti ha contribuito a creare una comunità scolastica più coesa e disponibile a interventi esterni, come quelli proposti dal progetto.

Un esempio significativo di questo approccio positivo è rappresentato da un'insegnante che ha adottato strategie personalizzate per rispondere alle diverse esigenze degli studenti, in particolare di quelli con difficoltà di apprendimento o provenienti da contesti svantaggiati. Le operatrici dell'équipe intervistate hanno riportato come questa insegnante abbia implementato pratiche efficaci per affrontare le sfide specifiche del contesto scolastico di Santa Croce Camerina:

A Santa Croce, c'è una luce positiva: un'insegnante speciale. Lei accoglie sempre tutti con il sorriso, trasmettendo sicurezza, dolcezza e fermezza ai bambini. Questi tratti sono fondamentali [...]. Se fossi la dirigente, darei grande valore al suo approccio e la incoraggerei a condividerlo con gli altri insegnanti. Senza dover cercare altrove o spendere denaro, potrebbe dedicare del tempo a collegarsi online con i colleghi e illustrare il suo metodo di lavoro.

Quest'anno ha preso in carico una nuova classe terza. Fin da subito, si è mostrata determinata, osservando attentamente ciascuno dei venti bambini. Studia ogni singolo bambino nei primi giorni: quelli con difficoltà di apprendimento, quelli stranieri di prima generazione... Il suo modo di lavorare con i bambini stranieri di prima generazione è particolarmente efficace. Ad esempio, se un bambino è di origine tunisina, inizia con il *"peer-tutoring"*; coinvolge altri due bambini tunisini per agevolare la comunicazione. Per i bambini con difficoltà di apprendimento, prepara verifiche personalizzate. Quest'anno sta ottenendo risultati straordinari con alcuni bambini. Dimostra una dedizione straordinaria e un impegno che andrebbero valorizzati (Operatrice 2 dell'azione Ri-Belli per... Imparare, intervista di marzo 2023).

Come risulta dalle interviste con alcune operatrici dell'équipe, l'insegnante ha esplorato approcci alternativi e mirati per sostenere gli studenti con difficoltà, dimostrando una capacità di adattamento e una propensione a trovare soluzioni efficaci per promuovere il successo scolastico. Attraverso l'utilizzo di attività strutturate e stimolanti, ha contribuito al miglioramento delle abilità cognitive e sociali di diversi studenti. Un caso riportato è quello di un bambino albanese con disturbi dell'apprendimento:

L'anno scorso ho seguito un bambino albanese che già era in seconda elementare. Il bambino ha chiaramente un disturbo del linguaggio perché non articola bene le parole [...]. Ha grandi problemi come la memorizzazione, non sa leggere e non sa scrivere. Questo bambino l'anno scorso era una scheggia impazzita. La maestra dell'anno precedente aveva molta difficoltà a gestirlo. Quest'anno è arrivata questa maestra, che si è documentata per vedere come poteva lavorare con il bambino in maniera alternativa; quindi, ha scelto di strutturare un programma speciale, utilizzando il metodo Doman⁷.

7. Il Metodo Doman, sviluppato da Glenn Doman negli anni '50, si basa sull'idea che la stimolazione precoce e multisensoriale possa potenziare lo sviluppo cognitivo e linguistico nei bambini, specialmente in quelli con difficoltà di apprendimento (Doman, 1960; Doman & Delacato, 1964). Il metodo utilizza tecniche come l'uso di flashcards e la ripetizione sistematica per migliorare la memoria e facilitare il processo di lettura.

Adesso, piano piano, [...] il bambino comincia a riconoscere la parola e a identificare le letterine. Questo bambino quest'anno è migliorato. È anche maturato perché si è sentito riconosciuto e valorizzato. Molti altri insegnanti si arrendono subito. Io, li capisco, perché so che è difficilissimo...anche perché arrivano bambini stranieri a marzo ad aprile a maggio. Io lo capisco: è sfiancante (Operatrice 2 dell'azione Ri-Belli per... Imparare, intervista di marzo 2023).

L'approccio inclusivo e adattivo di questa insegnante si riflette anche nelle modalità di interazione con gli studenti stranieri di primo ingresso, a cui offre supporto linguistico e strategie di *peer tutoring* per facilitare la loro integrazione. Questa attenzione individualizzata ha permesso a molti bambini di sperimentare piccoli successi che si sono tradotti in miglioramenti non solo nel rendimento scolastico, ma anche nella loro crescita personale e sociale. Questo esempio sottolinea come il contributo degli insegnanti possa influire significativamente sul percorso scolastico dei minori, contribuendo a un ambiente più favorevole per l'apprendimento.

7. L'istituto scolastico di Acate: un esempio virtuoso di leadership e collaborazione integrata

Nonostante le difficoltà comuni agli altri contesti, nell'istituto scolastico di Acate il progetto si è sviluppato in modo più fluido, grazie soprattutto alla presenza stabile dello stesso dirigente scolastico per l'intera durata dell'intervento. Questa continuità di leadership ha contribuito a una maggiore coerenza nell'approccio seguito dalla scuola. L'azione "Ri-Belli per... Imparare" si è inserita in un sistema già connotato da una forte sinergia interna e da un'efficace collaborazione fra tutte le componenti, consentendo di rispondere con tempestività ed efficienza anche a bisogni non pianificati.

Le operatrici intervistate hanno sottolineato come questa rete interna ben consolidata abbia favorito un pronto intervento dell'équipe persino in attività non previste dal progetto. Per esempio, quando l'istituto ha avuto difficoltà nella somministrazione di questionari destinati a famiglie straniere coinvolte in un altro progetto sulla dispersione scolastica, la segreteria scolastica si è rivolta direttamente all'équipe di Ri-Belli per... Imparare. Sebbene quest'attività non fosse tra le responsabilità formali dell'équipe, la scelta di intervenire è stata motivata da un forte senso di appartenenza e condivisione degli obiettivi comuni della scuola, come emerge chiaramente dalle parole di un'operatrice intervistata, che ha così affermato: «Ovviamente questo non sarebbe stato di nostra competenza, perché il progetto non si occupa di questo...ma visto il tipo di lavoro che stiamo facendo in questa scuola, noi non

ci risparmiamo» (Operatrice 1 dell'azione Ri-Belli per... Imparare, intervista di marzo 2023).

L'azione si è inserita in un contesto scolastico connotato da un'ampia comunione di intenti, dove tutte le componenti – inclusa l'équipe progettuale – collaborano in modo attivo, spesso andando ben oltre i ruoli formalmente definiti per perseguire obiettivi condivisi. Questo spirito di coesione ha consentito alla scuola di affrontare con rapidità ed efficacia anche le situazioni più delicate, come la scomparsa improvvisa di un'insegnante di religione della scuola primaria, coinvolta in un incidente stradale. L'evento ha avuto ripercussioni profonde non solo sugli studenti e sul personale, ma anche sull'intera comunità locale, considerando il ruolo significativo della docente sia all'interno dell'istituto sia fuori.

Per sostenere la scuola nell'elaborazione del lutto, tra febbraio e marzo 2023 l'équipe ha promosso l'iniziativa "Il buco germoglia", rivolta a cinque classi di prima e seconda primaria. Attraverso attività narrative e laboratoriali, i bambini – soprattutto i più piccoli – hanno potuto ricevere un supporto emotivo adeguato a comprendere e affrontare la perdita. Sebbene non fosse originariamente pianificata, questa azione ha permesso di mettere a disposizione della scuola figure professionali specializzate, tra cui una psicologa con esperienza nel supporto ai malati terminali, rivelatasi fondamentale nella gestione di un momento tanto sensibile.

Tra le conquiste più significative ottenute dall'équipe, rientra sicuramente la crescente consapevolezza e la partecipazione attiva delle famiglie vulnerabili. A due anni dall'avvio delle attività, infatti, molte di loro si rivolgevano spontaneamente – e in numero rilevante – allo sportello del progetto, come testimoniato da un'operatrice:

Ad Acate ci muoviamo a livelli di eccellenza, sotto tutti gli aspetti [...]. È l'unica scuola in cui, al mattino, non appena arriviamo, troviamo già una fila di persone fuori dalla porta. È un riscontro tangibile del nostro lavoro (Operatrice 1 dell'azione Ri-Belli per... Imparare, intervista di marzo 2023).

Secondo le operatrici, i cambiamenti positivi riscontrati – che riguardano sia il crescente coinvolgimento dei nuclei familiari sia il miglioramento generale dell'offerta scolastica – derivano dalla convergenza di diverse dinamiche e situazioni. Oltre alla presenza costante e propositiva del dirigente, emergono: la dedizione della vicaria (spinta ben oltre i confini del suo incarico formale), l'atteggiamento collaborativo del corpo docente e l'esistenza di una rete territoriale già operativa hanno permesso di massimizzare l'efficacia dell'intervento.

Il dirigente, a differenza di quanto accaduto negli altri istituti, ha saputo andare oltre le mere funzioni amministrative, proponendosi come un vero

leader in grado di ispirare il personale didattico e amministrativo, creando un clima di fiducia e condivisione orientato al benessere dei minori. Al suo fianco, la vicaria ha svolto un ruolo chiave, mettendosi completamente a disposizione dell'équipe, come riportato dalle parole di un'operatrice:

Cos'ha reso Acate così efficace? Praticamente tutto! Prima di tutto il preside, che è il punto di riferimento a cui gli insegnanti si affidano pienamente. Poi la vicaria [...] la sua efficienza è straordinaria. Si impegna in ogni modo possibile, contattando chiunque necessario per fornire numeri di telefono, informazioni o dettagli. Grazie a lei abbiamo potuto contattare allenatori di calcio, volontari... Quando hai accesso a tutto ciò di cui hai bisogno, chiedendo e ottenendo, sei in grado di lavorare al massimo delle tue capacità. Ad Acate, non cammini... voli! (Operatrice 1 dell'azione Ri-Belli per... Imparare, intervista di febbraio 2023).

Un caso particolarmente rappresentativo dell'approccio empatico e flessibile di dirigente e vicaria ha riguardato un ragazzo della scuola media a rischio di dispersione scolastica. Ripetente, era stato inserito in una classe con compagni più giovani, mentre i suoi amici frequentavano un altro anno. Questa situazione lo aveva fortemente demotivato, portandolo ad assentarsi con frequenza. Il dirigente ha convocato un consiglio straordinario per esplorare la possibilità di coinvolgerlo in alcune attività con i coetanei, ma i docenti della sua classe originaria si sono opposti, ritenendo che la sua presenza insieme a quei compagni favorisse comportamenti di disturbo. Si è quindi deciso di coinvolgere una sezione diversa, con il supporto di più insegnanti, nel tentativo di riagganciare il ragazzo. Tuttavia, nonostante l'impegno del team scolastico, il ragazzo ha continuato a mostrarsi disinteressato al rientro e, come riportato da un'operatrice, anche la famiglia appariva del tutto distante e poco collaborativa. In questo contesto, la vicepresidente ha scelto di intervenire in prima persona. Conoscendo il ragazzo e sapendo quanto tenesse al calcio, lo ha invitato a fare colazione insieme, lo ha accompagnato personalmente a scuola e, nel pomeriggio, ha contattato il suo allenatore per valutare un possibile reinserimento negli allenamenti, nella speranza di riattivare la sua motivazione verso la scuola (Operatrice 1, azione "Ri-Belli per... Imparare", intervista di febbraio 2023).

All'interno di questa struttura organizzativa ben consolidata, anche il corpo docente ha mostrato un approccio proattivo nella gestione delle difficoltà, cercando soluzioni condivise e collaborando attivamente con l'équipe, percepita come una risorsa preziosa. Come sottolineato da un'operatrice, la presenza delle operatrici è vissuta con naturalezza e senza resistenze: «Gli insegnanti sono rilassati rispetto alla presenza dell'équipe... Ti chiedono consiglio, non ti chiedono di risolvergli il problema con la bacchetta magica» (Operatrice 2, azione "Ri-Belli per... Imparare", intervista di febbraio 2023).

L'impegno attivo di tutte le figure scolastiche e la collaborazione tra attori interni ed esterni costituiscono un tratto distintivo dell'istituto di Acate, che lo differenzia dagli altri contesti osservati. In questo quadro, un ruolo particolarmente strategico è svolto dalla segreteria scolastica, che si configura come vero e proprio facilitatore nei rapporti tra scuola e territorio.

Il personale di segreteria, preparato e disponibile, ha rappresentato un punto di riferimento costante tanto per l'équipe progettuale quanto per il personale scolastico:

Se hai bisogno della segreteria, non ti dice mai di no. Le persone che ci lavorano hanno molta esperienza... Io ho la percezione che, sotto la guida del preside, la segreteria sia stata molto formata. È l'unica segreteria che viene da noi a chiederci continuamente collaborazione per tantissime cose (Operatrice 1 dell'azione Ri-Belli per... Imparare, intervista di febbraio 2023).

Il supporto logistico offerto – sempre puntuale e orientato alla risoluzione dei problemi – si è rivelato cruciale per il buon funzionamento dell'istituto e per la riuscita delle diverse azioni progettuali.

7.1. La collaborazione con il Comune

Un aspetto particolarmente rilevante dell'organizzazione scolastica di Acate è rappresentato dalla collaborazione strutturata e continuativa con l'Ufficio Anagrafe e i Servizi Sociali del Comune. Questa sinergia, come confermato dall'Assessore alle Politiche Sociali in carica al momento della ricerca (intervista di marzo 2024), costituisce una prassi consolidata e ben radicata nel funzionamento dell'istituto, preesistente all'avvio del progetto.

Tale raccordo istituzionale consente alla scuola di monitorare in modo sistematico la presenza scolastica dei minori residenti nel territorio e di attivarsi tempestivamente in caso di criticità.

Un episodio significativo, avvenuto nel corso del progetto, ha riguardato la segnalazione, da parte dell'Ufficio Anagrafe, di circa trenta bambini stranieri residenti tra Acate e Marina di Acate che non risultavano iscritti a scuola. La segreteria dell'istituto ha reagito prontamente, stilando – in collaborazione con l'ufficio comunale – un elenco dei minori non registrati nel sistema scolastico. L'elenco è stato quindi trasmesso all'équipe del progetto, che ha attivato la mediatrice di lingua araba, figura ben radicata nella comunità locale grazie alla sua presenza presso il presidio Caritas.

La seguente testimonianza, raccolta durante un'intervista, evidenzia l'importanza del coordinamento tra scuola, Ufficio Anagrafe e équipe progettuale, nonché il ruolo centrale assunto dalla mediatrice nel favorire il dialogo con la comunità locale:

Ad Acate si lavora in stretto raccordo con l'ufficio anagrafe, e questo lavoro viene svolto in particolare dalla segreteria scolastica, che mantiene contatti diretti anche con i servizi sociali. Dall'anagrafe risultavano circa 30 o 40 bambini, tutti stranieri, residenti nel territorio comunale, inclusa Marina di Acate, ma nessuno di loro era stato iscritto a scuola. Si tratta quindi di minori che risultano già in dispersione scolastica. La scuola ci ha fornito un elenco con tutti i nomi, che abbiamo poi passato alla nostra mediatrice di lingua araba. Lei lavora anche a Marina di Acate, si occupa del doposcuola ed è presente al presidio Caritas, dove conosce moltissime famiglie ed è considerata un punto di riferimento. Così, uno dei giorni in cui si trovava lì, ha iniziato a chiedere: "Tu questo bambino lo conosci?", "Guarda che le iscrizioni sono già scadute (Operatrice 1 dell'azione Ri-Belli per... Imparare, intervista di febbraio 2023).

L'episodio descritto rappresenta un esempio di intervento mirato non previsto formalmente dal progetto, ma che ha visto un'attivazione congiunta e tempestiva da parte della scuola e dell'équipe. Grazie all'iniziativa della segreteria scolastica è stato possibile raggiungere alcuni minori che si trovavano già in uno stato di dispersione scolastica, rafforzando al contempo il legame tra scuola e comunità e promuovendo una maggiore attenzione alle esigenze educative del territorio.

L'esperienza di Marina di Acate dimostra come un approccio proattivo e cooperativo, basato su reti consolidate e ruoli flessibili, possa contribuire alla gestione efficace di problematiche complesse come la dispersione scolastica, anche in contesti caratterizzati da isolamento o fragilità strutturale. In questo quadro, la segreteria dell'istituto ha svolto un ruolo chiave, dimostrandosi capace di coordinare gli attori coinvolti e facilitare l'attivazione di risposte mirate. Il progetto, inserito in una realtà collaborativa come quella della scuola di Acate, si è così integrato nelle dinamiche preesistenti, rafforzando le sinergie già attive e rispondendo in modo flessibile ai bisogni emergenti.

8. Configurazione delle situazioni di implementazione relative all'intervento nelle scuole

L'azione Ri-Belli per... Imparare si è confrontata con condizioni eterogenee nei tre istituti scolastici coinvolti. La sua attuazione si è modellata a partire dalle specificità organizzative e relazionali preesistenti in ciascuna scuola: un intreccio di elementi che ha condizionato, fin dall'inizio, le possibilità di accoglienza, adattamento e radicamento del progetto.

Al centro di questo processo si collocano quattro fattori determinanti: la stabilità e l'apertura della leadership scolastica, l'atteggiamento del corpo docente nei confronti dell'innovazione didattica, l'esistenza di un coordinamento interno riconosciuto e operativo, e la qualità delle connessioni tra scuola e servizi territoriali. L'interazione tra questi elementi, declinata in

modi differenti nei tre contesti analizzati, ha dato forma a quelli che possiamo definire assetti scolastici di partenza: quadri istituzionali e culturali che, in maniera più o meno esplicita, hanno facilitato o ostacolato l'implementazione dell'intervento. Dall'analisi comparativa sono emersi tre profili distinti, classificabili sulla base del grado di apertura verso l'azione progettuale e del livello di integrazione con il contesto interno ed esterno alla scuola:

- a) *un assetto proattivo e ben radicato* (Acate);
- b) *un assetto resistente ma connesso con l'esterno* (Ragusa);
- c) *un assetto resistente e fragilmente integrato* (Santa Croce Camerina).

Tali impostazioni iniziali hanno influenzato passaggi cruciali in ogni fase operativa: dall'accoglienza al superamento degli ostacoli, fino alla capacità di innescare cooperazioni efficaci o rimodulare strategie in risposta alle criticità emergenti.

Sebbene l'intervento fosse stato concepito in maniera uniforme per tutti e tre gli istituti, l'inserimento dell'équipe ha generato tre traiettorie distinte di implementazione, riconducibili ad altrettante situazioni tipo⁸: una situazione di *convergenza favorevole* (Acate), caratterizzata da una piena integrazione del progetto nella quotidianità scolastica; una *situazione di mediazione progressiva* (Ragusa), segnata da iniziali resistenze e successivi spazi di negoziazione; infine, una situazione di *stallo con sblocco dovuto all'emergere di criticità* (Santa Croce Camerina), dove le difficoltà relazionali e istituzionali hanno rallentato l'avvio del progetto, ma sono poi state in parte superate grazie a dinamiche di riattivazione graduale.

8.1. *Situazione di convergenza favorevole*

Nel contesto della scuola di Acate, Ri-Belli per... Imparare ha incontrato condizioni di partenza altamente favorevoli. In particolare, la leadership scolastica si è dimostrata stabile, presente e collaborativa, mentre il corpo docente ha evidenziato una notevole disponibilità al confronto e un approccio proattivo. Il coordinamento interno, affidato a figure riconosciute e attive, si è unito a una rete territoriale già integrata nei processi educativi. Questi ele-

8. Gli assetti iniziali fanno riferimento alle condizioni strutturali e relazionali preesistenti nei tre istituti scolastici, rilevate prima dell'avvio del progetto. Le situazioni di implementazione, invece, sono una tipizzazione analitica costruita ex-post, a partire dall'osservazione dei processi effettivi di interazione tra il progetto e i contesti locali. Questa distinzione consente di cogliere il passaggio dalle potenzialità implicite di ciascun contesto ai percorsi effettivamente emersi nel corso dell'attuazione.

menti hanno definito un assetto scolastico proattivo e ben radicato, nel quale l'intervento si è potuto inserire senza attriti significativi.

Tab. 1 – Assetto proattivo e ben radicato (Acate)

Elemento	Caratteristiche osservate
Leadership scolastica	Stabile, presente, orientata alla collaborazione
Corpo docente	Disponibile, aperto al confronto, proattivo
Coordinamento interno	Efficace, con ruolo attivo della vicaria e dei referenti
Relazione con l'esterno	Solida, integrata con i servizi educativi e sociali del territorio
Clima relazionale	Cooperativo, orientato alla corresponsabilità educativa

In questo contesto, l’implementazione dell’azione Ri-Belli per... Imparare ha seguito una traiettoria lineare, favorita dalla perfetta convergenza tra l’approccio educativo dell’équipe e la visione relazionale già presente all’interno dell’istituto. Fin dalle prime fasi, la presenza di una leadership autorevole e di una cultura collaborativa ha attivato il meccanismo di *convergenza valoriale e legittimazione reciproca*: l’équipe del progetto è stata percepita immediatamente come una risorsa coerente con l’identità professionale della scuola. Questo riconoscimento condiviso ha favorito la costruzione di un clima di fiducia, consolidando relazioni di corresponsabilità educativa tra docenti, dirigente ed équipe progettuale.

L’équipe è stata così in grado di integrarsi pienamente nella routine scolastica, instaurando relazioni solide non solo con i docenti ma anche con il personale amministrativo. La sintonia valoriale ha legittimato il progetto agli occhi della comunità scolastica, rendendo spontaneo il coinvolgimento di docenti e famiglie nelle attività proposte. Su questo terreno fertile, si è potuto attivare anche un secondo meccanismo chiave di *capacità adattiva e risposta condivisa*. Grazie alla presenza di una rete territoriale già operativa e alla qualità delle relazioni tra scuola, servizi e progetto, è stato possibile rispondere tempestivamente a bisogni non previsti. Gli attori coinvolti hanno saputo coordinarsi in modo efficace, affrontando con prontezza criticità emergenti e trovando soluzioni condivise.

Un esempio concreto di questa capacità adattiva è rappresentato dall’intercettazione di nuclei familiari con minori in stato di dispersione scolastica. La collaborazione tra la segreteria scolastica, l’ufficio anagrafe del Comune e la mediatrice culturale del progetto ha consentito di attivare rapidamente percorsi educativi integrati, offrendo risposte efficaci a criticità non pianificate. La tabella C–M–E sottostante sintetizza questa situazione, evidenzian-

do come la convergenza tra gli elementi del contesto e i meccanismi attivati abbia condotto a esiti positivi.

Tab. 2 – Situazione di convergenza favorevole (Acate)

Contesto		Meccanismo	Esito
Dove	Chi	Perché +Come	Che cosa accade
<p><i>Territorio:</i> presenza di bisogni educativi complessi (in particolare nella frazione di Marina di Acate) e alti livelli di dispersione scolastica.</p> <p><i>Contesto di attuazione:</i> assetto proattivo e ben radicato.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigente presente e autorevole • Vicaria con forte ruolo di coordinamento • Corpo docente aperto alla coprogettazione; • Équipe • Segreteria e servizi territoriali attivamente coinvolti; • Mediatrice • Genitori • Minori a rischio di dispersione 	<p><i>Convergenza valoriale e legittimazione reciproca:</i> in un contesto scolastico stabile, con leadership autorevole e cultura collaborativa, l'équipe è stata percepita da subito come una risorsa coerente con l'identità professionale della scuola. Questa sintonia ha generato fiducia, attivato una collaborazione aperta e legittimato il progetto, permettendo un'integrazione piena e il coinvolgimento spontaneo di docenti e famiglie.</p> <p><i>Capacità adattiva e risposta condivisa:</i> in presenza di una rete territoriale già operativa e di relazioni solide tra scuola, servizi e progetto, i diversi attori riescono a coordinarsi tempestivamente anche su bisogni non previsti. Questa capacità di adattamento consente risposte efficaci, come l'intercettazione di minori non iscritti e l'avvio di nuovi percorsi educativi.</p>	<p><i>Risultati di attuazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Integrazione piena dell'équipe nella scuola • Partecipazione dei genitori allo sportello • Collaborazione su problematiche emergenti • Rafforzamento della rete educativa scuola-famiglie-territorio. <p><i>Cambiamenti osservati:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Incremento delle iscrizioni e maggiore partecipazione alla scuola.

Nel complesso, il contesto di Acate si configura come una situazione di “convergenza favorevole”, in cui la combinazione virtuosa di convergenza valoriale e capacità adattiva condivisa ha permesso il pieno radicamento del progetto e il rafforzamento del legame tra scuola, famiglie e territorio.

8.2. Situazione di mediazione progressiva

Nel contesto scolastico di Ragusa, l’azione Ri-Belli per... Imparare ha incontrato una configurazione di partenza più articolata e ambivalente. Pur

potendo contare su una rete territoriale solida e relazioni attive con i servizi educativi locali, la scuola presentava fragilità interne rilevanti: una leadership neo-insediata e poco visibile, un corpo docente eterogeneo e in parte resistente, e un coordinamento interno disomogeneo tra i diversi ordini scolastici. Inoltre, la coesistenza dell'équipe comunale, percepita come maggiormente legittimata, ha generato confusione nei ruoli, rallentando l'avvio dell'azione. Questa combinazione di elementi ha delineato un assetto definibile come “resistente ma connesso con l'esterno”, in cui l'apertura al cambiamento è stata condizionata da dinamiche relazionali instabili.

Tab. 3 – Configurazione resistente ma connessa con l'esterno

Elemento	Caratteristiche osservate
Leadership scolastica	Neo-insediata, poco visibile, con approccio prudente e burocratico
Corpo docente	Eterogeneo, in parte collaborativo, in parte resistente
Coordinamento in-terno	Debole, disomogeneo tra ordini scolastici
Relazione con l'esterno	Buona integrazione con i servizi e le associazioni del territorio
Clima relazionale	Contraddittorio, segnato da tensioni ma anche da aperture

In una prima fase, si è attivato un *meccanismo di divergenza valoriale e legittimazione parziale*. L'équipe progettuale ha incontrato difficoltà nel farsi riconoscere come risorsa autonoma e distintiva, a causa della comunicazione interna debole e della preminenza attribuita all'équipe comunale, considerata più legittimata per via del suo status istituzionale.

In particolare, la modalità di intervento proposta dall'équipe – centrata sull'osservazione diretta all'interno delle classi complesse e multiculturali – è stata percepita con sospetto da una parte del corpo docente. Questa pratica, finalizzata a comprendere meglio le dinamiche di aula e ad accompagnare gli insegnanti nella gestione educativa, è stata inizialmente vissuta come un'ingerenza o una forma di valutazione implicita del lavoro degli insegnanti stessi. Ne è derivata una certa resistenza, che ha ostacolato l'inserimento fluido dell'équipe nella vita scolastica quotidiana e ha alimentato un clima di legittimazione solo parziale del progetto.

Sebbene alcune figure interne riconoscessero il potenziale del progetto, prevalevano dubbi sull'approccio educativo adottato, specie per quanto riguardava l'equilibrio tra sostegno operativo e rispetto delle pratiche didattiche consolidate.

Nonostante queste resistenze, le operatrici hanno mantenuto una presenza costante, adottando un approccio basato sull'ascolto, sull'adattamento

progressivo e sulla negoziazione dei ruoli. Queste strategie hanno permesso di innescare, nel tempo, un meccanismo di legittimazione progressiva: la necessità di rispondere a bisogni educativi urgenti, unita alla capacità negoziale dell'équipe, ha aperto la strada a una collaborazione concreta con l'équipe comunale e a un dialogo operativo più costruttivo con la dirigenza scolastica.

Attraverso questa progressiva legittimazione, si è strutturata una collaborazione più stabile, caratterizzata da una migliore organizzazione interna e da una più chiara suddivisione delle funzioni. Alcuni insegnanti hanno iniziato a reinterpretare comportamenti inizialmente attribuiti a problemi disciplinari come segnali di bisogni educativi specifici (BES) o disturbi dell'apprendimento (DSA). Questo cambiamento di sguardo ha favorito l'attivazione di un raccordo più efficace con i servizi esterni, come l'ASP e la neuropsichiatria infantile, portando alla costruzione di percorsi integrati di sostegno educativo.

Tab. 4 – Tabella C–M–E – Situazione di mediazione progressiva (Ragusa)

Contesto		Meccanismo	Esito
Dove	Chi	Perché +Come	Che cosa accade
<p><i>Territorio:</i> presenza di bisogni educativi complessi, forte multiculturalità, vulnerabilità sociale diffusa.</p> <p><i>Contesto di attuazione:</i> situazione di mediazione progressiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigente neo-insediato e poco presente • Coordinamento interno debole e disomogeneo • Corpo docente eterogeneo, parzialmente collaborativo e resistente • Équipe progettuale • Équipe comunale maggiormente legittimata • Genitori • Minori in situazione di fragilità e con elevati bisogni educativi • Servizi esterni 	<p><i>Divergenza valoriale e legittimazione parziale:</i> nella fase iniziale, l'équipe ha incontrato difficoltà di riconoscimento e accesso, a causa della comunicazione interna debole e della legittimazione prevalente dell'équipe comunale.</p> <p><i>Legittimazione progressiva:</i> la necessità di intervenire su casi urgenti, unita alla capacità negoziale dell'équipe del progetto, ha aperto la strada a una collaborazione concreta con l'équipe del comune. Questo percorso ha portato a una ridefinizione dei ruoli, favorendo una rilettura condivisa dei bisogni e l'attivazione di percorsi integrati in sinergia con le famiglie e i servizi esterni.</p>	<p><i>Risultati di attuazione:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniziale isolamento operativo e ostacoli all'osservazione diretta in aula • Attivazione congiunta di risorse esterne e interne all'azione progettuale • Riconoscimento educativo di comportamenti prima letti come indisciplina (BES/DSA)

Nel complesso, l'esperienza dell'istituto scolastico di Ragusa si configura come una situazione di mediazione progressiva: un percorso di ricono-

scimento lento ma trasformativo, in cui il lavoro quotidiano dell'équipe ha reso possibile un cambiamento nei modi di leggere, accogliere e affrontare la complessità educativa, attivando collaborazioni più efficaci dentro e fuori la scuola.

8.3. Situazione di stallo e sblocco critico

Nel contesto scolastico di Santa Croce Camerina, l'azione Ri-Belli per... Imparare è stata inizialmente accolta in un clima favorevole, grazie al ruolo attivo di due coordinatrici scolastiche che hanno facilitato il dialogo con l'équipe. Tuttavia, questa apertura iniziale non ha mantenuto la continuità nel tempo. L'arrivo di una nuova dirigenza ha trasformato profondamente il quadro relazionale: la leadership è diventata più formale e distante, il corpo docente ha mostrato una ridotta disponibilità alla collaborazione e il coordinamento interno si è progressivamente affievolito fino a scomparire. Inoltre, la relazione con l'esterno è risultata debole, basata quasi esclusivamente sull'azione dell'équipe, senza un reale coinvolgimento della scuola nella rete territoriale. Questi fattori delineano un assetto definibile come “resistente e debolmente connesso”, caratterizzato da instabilità interna e scarsa apertura al cambiamento.

Tab. 5 – Configurazione resistente e debolmente connessa

Elemento	Caratteristiche osservate
Leadership scolastica	Discontinua, segnata da cambio dirigenziale e rigidità burocratica
Corpo docente	Meno disponibile, tendenzialmente difensivo
Coordinamento interno	Presente nel primo anno, poi assente
Relazione con l'esterno	Debole, affidata quasi esclusivamente all'équipe del progetto
Clima relazionale	Alternante, con aperture isolate e momenti di chiusura sistemica

L'implementazione dell'azione in questo contesto è stata caratterizzata da una forte discontinuità organizzativa e relazionale.

Nella fase iniziale, si è attivato il *meccanismo di accoglienza operativa facilitata da bisogni espliciti e mediazione interna*. Nonostante le restrizioni legate alla pandemia e l'assenza di una leadership fortemente consolidata, l'équipe è stata riconosciuta come una risorsa utile grazie alla mediazione delle due coordinatrici scolastiche, che hanno agevolato il collegamento tra i bisogni manifestati dagli insegnanti e l'intervento del progetto. La collaborazione in questa fase si è rivelata pragmatica e centrata sulla gestione di criti-

cità concrete, più che su una visione pedagogica condivisa, ma ha consentito comunque la costruzione di una mappatura condivisa delle problematiche educative e l'avvio operativo del progetto.

Successivamente, l'arrivo della nuova dirigenza ha segnato una svolta: pur non revocando formalmente l'intervento, la scuola ha progressivamente ridotto gli spazi d'azione dell'équipe. La comunicazione si è rarefatta, l'accesso alle classi è stato regolato con criteri più rigidi e il coordinamento interno è venuto meno, generando una situazione di stallo operativo. L'équipe, seppure presente fisicamente, ha visto restringersi la propria azione a un numero limitato di casi, senza la possibilità di costruire un dialogo esteso con il corpo docente.

Lo sblocco è avvenuto solo in seguito a una crisi conclamata in una classe della scuola secondaria, attraversata da dinamiche di bullismo e disagio psicosociale. In risposta a questa urgenza, si è attivato il *meccanismo di legittimazione funzionale attivata da una crisi educativa conclamata*: la nuova dirigenza, riconoscendo il valore operativo dell'équipe nella gestione dell'emergenza, ha autorizzato un intervento mirato che ha riattivato il lavoro educativo, coinvolgendo insegnanti, genitori e alunni. L'équipe ha potuto così concentrarsi sull'osservazione delle dinamiche relazionali, sul sostegno al gruppo classe e sul supporto ai consigli di classe.

Questo episodio ha rappresentato un punto di svolta: ha contribuito a ristabilire gradualmente un canale di comunicazione più stabile anche con la nuova dirigenza, grazie al ruolo di mediazione svolto dalla coordinatrice del progetto, che ha facilitato il riavvicinamento tra l'équipe e la scuola.

Nel complesso, la configurazione della scuola di Santa Croce Camerina si configura come una situazione di stallo con sblocco critico: un contesto inizialmente collaborativo, poi irrigidito da una leadership chiusa, in cui l'équipe non è mai stata esclusa formalmente, ma ha visto ridursi drasticamente le proprie possibilità di intervento, trovando poi nuove opportunità d'azione grazie alla gestione di un'emergenza educativa riconosciuta.

Tab. 6 – Situazione di stallo e sblocco critico

Contesto		Meccanismo	Esito
Dove	Chi	Perché + Come	Che cosa accade
<p>Territorio: presenza di bisogni educativi complessi, famiglie in condizioni di isolamento sociale e fragilità relazionale; scuola collocata in un'area caratterizzata da multiculturalità e scarse opportunità di integrazione.</p> <p>Contesto di attuazione: situazione di stallo e sblocco critico</p>	<p>Fase di apertura e collaborazione</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dirigente scolastica: poco presente, ma non ostacolante • Coordinatrici scolastiche: figure ponte nel facilitare il dialogo tra docenti e équipe • Docenti: collaborativi, interessati al supporto dell'équipe per affrontare situazioni complesse. 	<p>Accoglienza operativa facilitata da bisogni espliciti e mediazione interna:</p> <p>Nonostante le restrizioni legate alla pandemia, l'équipe viene riconosciuta come risorsa utile alla luce delle difficoltà manifestate dagli insegnanti, e riesce ad attivarsi grazie alla mediazione delle coordinatrici, che ne facilitano l'inserimento nella scuola.</p> <p>La collaborazione è pragmatica e legata a esigenze concrete, più che a una visione pedagogica condivisa ma si crea una comunicazione continuativa.</p>	<p>Risultato di attuazione:</p> <p>Attivazione del progetto e mappatura dei bisogni</p>
	<p>Fase di irrigidimento e sblocco critico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dirigente scolastica: orientata a una gestione formale e difensiva; • Coordinatore scolastico: non assume un ruolo attivo; non media tra docenti e équipe. • Docenti: rigidi e chiusi • Soggetti esterni: collegamento formalmente interrotto 	<p>Legittimazione funzionale attivata da una crisi educativa conclamata:</p> <p>con la nuova dirigenza scolastica, che introduce un'impostazione più burocratica e formale, viene meno il coordinamento interno e si interrompono i flussi comunicativi tra scuola e équipe. I docenti, pur bisognosi di supporto, si mostrano più prudenti, anche per timore di esporsi senza indicazioni chiare. A seguito di una situazione critica in una classe della scuola secondaria, la dirigenza autorizza l'intervento dell'équipe, riconoscendone il valore d'uso in risposta a un'urgenza.</p>	<p>Risultati di attuazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interventi di supporto mirati su alunni e classi in situazione critica • Inserimento di minori e madri in altri servizi progettuali <p>Cambiamenti osservati:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Miglioramento relazionale ed emotivo in alcuni minori seguiti • Aumento della partecipazione familiare nei contesti extra-scolastici • Maggiore accesso ai servizi da parte delle famiglie straniere

7. Il progetto nel contesto comunitario informale: la situazione di partenza e gli attori in gioco

Dalle interviste con attori del progetto e testimoni chiave del contesto locale è emersa una rete di relazioni complessa, segnata dalla presenza di molteplici soggetti – in particolare pubblici e del privato sociale – che tuttavia operano in assenza di una strategia condivisa e di un approccio realmente multistakeholder. In questo scenario, il settore pubblico assume un ruolo centrale, ma spesso inefficace, mentre il terzo settore si trova a colmare lacune istituzionali rilevanti, con risorse limitate e un crescente senso di isolamento. La collaborazione tra enti pubblici, organizzazioni non profit e attori locali è diffusa nella progettazione sociale e nel contrasto alla povertà educativa, ma si scontra con criticità sistemiche e operative.

1. Il settore pubblico

Il settore pubblico rappresenta uno degli interlocutori principali per i progetti di contrasto alla povertà educativa, come Ri-Belli, che mirano a supportare minori e famiglie in condizioni di vulnerabilità. Durante la ricerca sul campo, tuttavia, l'intervento pubblico è stato frequentemente descritto come insufficiente, a causa della lentezza dei processi burocratici e dell'incapacità di affrontare in modo strutturale problemi fondamentali, come l'emergenza abitativa e la questione dei trasporti, che incidono direttamente sulla vita quotidiana delle famiglie più fragili.

Progetti come Ri-Belli, focalizzati sul sostegno educativo e sull'assistenza ai minori in difficoltà, richiedono una stretta collaborazione con enti pubblici chiave, come le Aziende Sanitarie Provinciali (ASP) e i servizi di neuropsichiatria infantile. Questi attori sono fondamentali per l'erogazione di diagnosi e certificazioni indispensabili all'attivazione di misure di supporto educativo per bambini con disturbi specifici dell'apprendimento (disles-

sia, disgrafia, disortografia, discalculia) o problematiche neuropsichiatriche, come l'ADHD¹ o i disturbi dello spettro autistico. Pur considerate generalmente costruttive, le collaborazioni con questi enti sono penalizzate dalla complessità burocratica e dai tempi di attesa estremamente lunghi per ottenere visite e certificazioni.

Questo genera un effetto a catena: il ritardo nelle diagnosi posticipa l'attivazione dei percorsi di supporto scolastico, ampliando il divario educativo e aggravando le difficoltà dei minori in condizioni di vulnerabilità.

Durante il focus group di giugno 2022 un'operatrice intervistata, ad esempio, ha spiegato che: «le liste d'attesa dell'ASP e della neuropsichiatria infantile sono lunghissime e le famiglie spesso devono rivolgersi a privati, ma alcune scuole accettano solo certificazioni pubbliche, rallentando ulteriormente l'avvio dei supporti» (Referente dell'Associazione Lauretana, focus group di giugno 2022).

La ricerca sul campo ha inoltre evidenziato problemi più ampi nella gestione delle risorse pubbliche a livello locale. Le amministrazioni comunali, in particolare, risultano sovraccaricate da procedimenti burocratici complessi e penalizzate da una cronica carenza di risorse finanziarie.

Anche in presenza di linee di finanziamento europee, nazionali o regionali, queste risorse non sempre vengono utilizzate in modo tempestivo o, in alcuni casi, non vengono nemmeno richieste. Questo dipende sia dalla complessità della burocrazia, che ostacola l'accesso ai finanziamenti da parte dei piccoli enti, sia dalla carenza di competenze nella progettazione e gestione dei bandi. Il risultato è che molte risorse rimangono inutilizzate, con gravi conseguenze per lo sviluppo locale e la capacità di rispondere ai bisogni reali delle comunità.

Anche quando i fondi sono disponibili, la loro efficacia viene compromessa dalla lentezza dei tempi di attivazione. I progetti concepiti per far fronte a urgenze vengono spesso avviati quando le esigenze del contesto si sono già aggravate o trasformate.

Il Direttore della Caritas Diocesana di Ragusa, durante un'intervista di febbraio 2023, ha offerto un esempio concreto, riferendosi ai fondi del PNRR destinati alle scuole:

1. Il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD) è un disturbo neuropsichiatrico caratterizzato da livelli persistenti di disattenzione, iperattività e impulsività, che non corrispondono al normale sviluppo comportamentale per l'età del soggetto. I sintomi possono variare in intensità e compromettere significativamente il funzionamento scolastico, sociale e lavorativo di chi ne è affetto. Secondo Faraone, Biederman e Mick (2021), l'ADHD è un disturbo complesso con basi sia genetiche che ambientali, e può persistere dall'infanzia fino all'età adulta. L'identificazione precoce e l'intervento terapeutico sono cruciali per mitigare i suoi effetti a lungo termine.

I fondi del PNRR, che le scuole ci dicono di avere da tre anni, dovrebbero essere immediatamente disponibili e fruibili. Non possiamo aspettare anni per avviare i progetti. Se un progetto pensato oggi viene avviato tra due o tre anni, che senso ha? [...] La tempestività è cruciale: dobbiamo liberare risorse economiche immediatamente per rispondere alle esigenze reali delle persone e delle comunità.

Questa inefficienza non si limita alla gestione finanziaria ma riflette un approccio istituzionale radicato, incentrato su procedure documentali e distante dalle reali problematiche del territorio. Nella stessa intervista, il Direttore della Caritas ha aggiunto:

Una parte delle istituzioni, come il Comune, l'ASP e la scuola, continua a pensare di poter gestire gli interventi e il supporto alla popolazione esclusivamente dai loro uffici. Non si è ancora compreso che questo approccio puramente documentale, senza un vero incontro con la persona, la famiglia o il ragazzo, è limitato. Le scuole, ad esempio, non possono evitare il contatto diretto, ma spesso non si cerca neanche di uscire dal contesto della classe o dell'istituto. Sentiamo spesso dire: "non è di mia competenza andare a casa della famiglia" o "non posso incontrare al di fuori della scuola". Questo senso di responsabilità limitata è uno dei problemi che ancora riscontriamo. Credo che il grande lavoro della Comunità sia quello di promuovere progetti che incoraggino a uscire dai luoghi istituzionali, anche se sarà complicato per una certa generazione di professionisti (Direttore della Caritas Diocesana di Ragusa, intervista di febbraio 2023).

In questo scenario di ritardi e carenze strutturali, il ruolo del terzo settore si rivela ancor più cruciale, spesso costretto a supplire alle inefficienze del pubblico. Ma non senza difficoltà, come vedremo nel prossimo paragrafo.

2. Il terzo settore

Le carenze dell'intervento pubblico alimentano un crescente senso di isolamento tra gli attori del terzo settore, in particolare tra quelle realtà più radicate nel territorio, che si trovano spesso costrette a sopperire alle mancanze istituzionali con risorse limitate e un supporto comunitario sempre più fragile. Emblematica è la riflessione del Direttore della Caritas Diocesana di Ragusa:

La scuola non ha risorse, il Comune non ha risorse, e quindi si delega alla Caritas o ad altre associazioni, ma questo non va bene, perché delegare significa semplicemente spostare il problema. Sentiamo parlare di condivisione, come richiama la legge 328 del 2000, con sinergie, lavoro di équipe e collaborazione. Ma, purtroppo, siamo ancora lontani da questo obiettivo (Direttore della Caritas Diocesana di Ragusa, intervista di febbraio 2023).

In questo contesto, la costruzione di collaborazioni e partenariati rappresenta una leva fondamentale per la sostenibilità delle organizzazioni del ter-

zo settore, anche se non sempre queste reti sono sostenute da una visione di cambiamento condivisa.

La continua ricerca di risorse necessarie per garantire la prosecuzione delle attività rischia, infatti, di innescare un rapporto di dipendenza dai finanziamenti e dalle politiche pubbliche, inducendo alcune organizzazioni a adattare la propria mission ai temi dei bandi disponibili (Amirian, 2013).

In alcuni casi si creano collaborazioni occasionali o opportunistiche (Celardi, 2022), per cui la creazione di reti è principalmente funzionale all'ottenimento di nuovi finanziamenti o alla realizzazione di specifiche attività. Vengono, dunque, costituite reti occasionali (tipicamente reti/partnership) finalizzate al raggiungimento di un obiettivo comune.

Si tratta di reti che tendono a stringere legami forti – anche formali – con soggetti dotati di maggiore autonomia e radicamento locale, come nel caso della Caritas Diocesana o dell'associazione capofila “I Tetti Colorati”, riconosciuti come punti di riferimento stabili nei rispettivi territori.

In altri casi, invece, si formano reti composte da enti non profit per i quali il lavoro in rete rappresenta un vero e proprio *modus operandi*, indipendente dalla realizzazione di singoli progetti.

Questo punto emerge chiaramente dalle parole del Direttore della Caritas:

Per quanto riguarda il terzo settore, ci sono alcuni enti che hanno una vocazione che guida il loro impegno nel territorio. Altri non ce l'hanno questa vocazione. Magari si “reinventano” per percorrere quella via, ma lo fanno in maniera molto superficiale. Il loro è più un passare per quella via, non un fermarsi lungo la strada. Per altri invece è diverso, penso ad alcuni partner del progetto Ri-Belli, ma anche alla cooperativa sociale “Nuovi Orizzonti” [...] loro nascono nel mondo della disabilità, si sono specializzati “sul dopo di noi”, ma di fatto hanno avviato anche una riflessione, un desiderio di impegno nei confronti dei ragazzi attraverso le scuole. Avrebbero potuto continuare a occuparsi solo del “dopo di noi”, invece hanno sentito il bisogno di uscire fuori per dare una risposta alla situazione dei ragazzi, dell'istruzione, alla povertà educativa e di farlo in un certo modo. Quindi non perché c'era la possibilità di quel progetto, ma perché ci si crede. E questa è la cosa bella di alcune realtà (Direttore della Caritas Diocesana di Ragusa, intervista di febbraio 2023).

Le organizzazioni che adottano la seconda strategia collaborativa svolgono la loro missione in sinergia con altre organizzazioni operanti sul territorio in vista di un miglioramento complessivo della situazione di partenza. Queste organizzazioni pongono l'accento sull'importanza delle risorse umane, non soltanto per l'erogazione dei servizi offerti dalla loro organizzazione, ma come pratica per incrementare il benessere collettivo. Si tratta di reti con presenza quasi esclusiva di attori del terzo settore (associazioni, cooperative sociali, imprese sociali) ed enti ecclesiastici. Prevalentemente si occupano di

servizi alla persona (percorsi di reinserimento sociale, orientamento al lavoro, assistenza a disabili, anziani, stranieri, ecc.).

In questa logica rientra il lavoro di rete che l'associazione I tetti Colorati svolge in collaborazione con altri enti del terzo settore ed ecclesiastici su varie iniziative, con cui il progetto Ri-Belli opera in una logica di continuità. Questi partenariati, seppur limitati nelle risorse, mostrano una volontà di superare l'inerzia istituzionale e di creare progetti che vadano oltre la semplice erogazione di servizi, mirando a un vero cambiamento sociale.

In questa direzione si inserisce anche il lavoro di rete promosso dall'associazione "I Tetti Colorati", in collaborazione con altri enti del terzo settore ed ecclesiastici. Il progetto Ri-Belli si è agganciato a queste esperienze già in corso, operando in una logica di continuità con partenariati che, sebbene limitati nelle risorse disponibili, condividono la volontà di superare l'inerzia istituzionale e di promuovere un cambiamento sociale più profondo rispetto alla semplice erogazione di servizi.

In concreto, il progetto Ri-Belli si è inserito all'incrocio tra due dinamiche:

- a) *Reti no-profit con finalità sociale*, fondate su collaborazioni stabili e pluriprogettuali, dove il soggetto responsabile è inserito in una costellazione di iniziative di lungo periodo, e che costituiscono l'ossatura più solida per sostenere cambiamenti duraturi.
- b) *Collaborazioni opportunistiche*, legate a esigenze progettuali più contingenti, dove alcuni attori si affiancano temporaneamente per raggiungere obiettivi specifici durante la vita del progetto.

Entrambe le strategie hanno contribuito a incrementare le opportunità di intervento nei territori, portando servizi essenziali e nuove progettualità. Tuttavia, solo le reti più consolidate offrono le condizioni necessarie per garantire la continuità dei cambiamenti nel tempo, oltre la durata dei singoli interventi.

3. La società civile

Il vero nodo problematico che caratterizza il "contesto relazionale" in cui si inserisce il progetto è il limitato coinvolgimento – e in alcuni casi, il disinteresse – di ampie parti della comunità rispetto alla possibilità di cambiare attivamente il proprio ambiente di vita.

Il coinvolgimento attivo della comunità nei processi di trasformazione del territorio è, infatti, uno degli aspetti più difficili da ottenere, ma anche uno dei più importanti per generare cambiamenti reali e sostenibili nel tempo (Celardi, 2022).

Il progetto Ri-Belli si è inserito in un'area vasta e complessa, caratterizzata da condizioni geografiche e problematiche diversificate. Il contesto è abitato da una comunità frammentata, composta sia dalla popolazione locale italiana, sia da una pluralità di comunità di origine straniera. Oltre a vivere in condizioni di isolamento rispetto al resto del territorio, queste comunità manifestano spesso dinamiche di chiusura anche reciproca.

In alcuni casi, infatti, i legami interni ai singoli gruppi finiscono per accentuare la separazione non solo rispetto alla popolazione locale italiana, ma anche tra le diverse comunità straniere presenti nel territorio, riducendo ulteriormente le opportunità di integrazione. Parallelamente, anche la comunità locale italiana non sempre mostra apertura verso l'integrazione con le comunità straniere, che oggi rappresentano una parte significativa della popolazione residente.

In contesti come quello della fascia trasformata, privi di trasporti pubblici e abitati quasi esclusivamente da lavoratori agricoli, le occasioni di incontro e di contaminazione tra i diversi gruppi sociali risultano particolarmente limitate, e si concentrano quasi esclusivamente nelle interazioni con gli operatori dei progetti attivi sul territorio.

Dal lavoro di ricerca sul campo emerge che, sia per la popolazione locale italiana sia per quella di origine straniera, manca una visione condivisa del bene comune e della corresponsabilità nel miglioramento del proprio contesto di vita. Come ha affermato coordinatrice del progetto, in un'intervista: «non si può costruire una comunità vera se non ci guardiamo tutti come principali beneficiari e attori insieme» (Coordinatrice del progetto, intervista di marzo 2023).

Si tratta di un cambiamento graduale, che richiede innanzitutto una trasformazione culturale prima ancora che comportamentale. Dalle testimonianze raccolte emerge una scarsa propensione della popolazione locale ad attivarsi direttamente per migliorare il contesto in cui vive, delegando frequentemente la responsabilità di azioni di miglioramento alle istituzioni o al terzo settore.

Il direttore della Caritas di Ragusa ha evidenziato come, in occasione di momenti particolari come le festività, la solidarietà verso le persone in difficoltà tenda a intensificarsi, mentre nel resto dell'anno le iniziative spontanee da parte dei cittadini rimangano sporadiche e spesso non dettate da una reale volontà di cambiamento. È emersa una tendenza diffusa a preoccuparsi delle necessità degli altri solo quando si dispone di risorse eccedenti, anziché integrare una prospettiva solidale nella vita quotidiana. Un esempio è stato riportato durante l'intervista al direttore della Caritas:

Un nostro collega è stato contattato da una persona subito dopo un evento, con l'intento di donare due grandi teglie di pizza avanzate perché alcuni ospiti non erano andati. Certo, è un

peccato buttare via il cibo, ma sarebbe stato più efficace pensare a chi ne aveva bisogno prima dell'evento, in modo da evitare sprechi e, al contempo, offrire un aiuto concreto (Direttore della Caritas Diocesana di Ragusa, intervista di febbraio 2023).

Questo tipo di approccio, reattivo piuttosto che proattivo, limita l'efficacia a lungo termine degli interventi e perpetua un sistema in cui la povertà e le disuguaglianze sono affrontate in modo episodico, senza una strategia strutturale che coinvolga tutte le parti sociali. Il coinvolgimento attivo della comunità è uno degli obiettivi principali delle reti di organizzazioni no-profit che operano costantemente sul territorio.

Su questo aspetto, nonostante il progetto abbia contribuito a innescare cambiamenti positivi, insieme alle altre azioni già presenti nel territorio, rimane ancora molto da lavorare, anche attraverso l'attivazione di progetti nuovi e mirati.

Le difficoltà in cui versa il territorio e il verificarsi di alcuni episodi di cronaca nera non hanno fatto altro che incrementare l'immagine negativa del luogo, alimentando un senso di frustrazione e paura nell'opinione pubblica, che tende a chiudersi in se stessa, disincentivando l'azione collettiva, come si evince dall'estratto di intervista riportato di seguito, con riferimento al contesto di Marina di Acate:

C'è molta diffidenza verso il territorio. La maggior parte delle docenti delle scuole pensano che quello sia un territorio pericoloso, quindi non sono contente di andare. Noi che quel posto lo viviamo nel quotidiano: di mattina, di pomeriggio... possiamo dire che non c'è questo pericolo. Il rischio lo vivono i braccianti (Presidente dell'Associazione I Tetti Colorati Onlus, intervista di marzo 2023).

Facendo riferimento a un episodio particolarmente drammatico avvenuto ad Acate, la coordinatrice del progetto ha sottolineato come la rappresentazione parziale e prevalentemente negativa fornita dai media e dalle istituzioni tenda a rafforzare questa spirale di isolamento:

C'è stato un omicidio; uno dei ragazzi che conosciamo, insieme ad altri, è rimasto coinvolto in una rissa e uno di loro è morto. È stato un evento sconvolgente, soprattutto perché uno dei ragazzi coinvolti era uno studente della scuola. Questi episodi ci costringono a riflettere su come il mondo dei media e delle istituzioni reagisca a tali tragedie, spesso senza considerare le storie e le persone che ci sono dietro. Questo ci riporta alla riflessione su come, in un contesto di degrado, la bruttezza e la violenza generino ulteriore degrado e abbruttimento (Presidente dell'Associazione I Tetti Colorati Onlus, intervista di marzo 2023).

Questa dinamica è stata confermata anche dal referente dell'azione "Ri-Belli per comunicare", che ha sottolineato quanto una maggiore attenzione, da parte dell'informazione locale, verso le iniziative positive del territorio potrebbe contribuire a rafforzare la narrazione del cambiamento:

Manca ancora un vero coinvolgimento dall'esterno. Ad esempio, alcuni colleghi che operano nel settore dei media tendono a trattare queste iniziative come semplici comunicati stampa, senza approfondire l'impatto reale delle attività svolte. In un contesto dove spesso si parla negativamente di queste zone per aspetti politici, sociali o di cronaca, sarebbe importante dare più risalto agli aspetti positivi e alle iniziative promosse. Questa è una cosa negativa: non c'è la comprensione del valore di quello che si fa (Operatore dell'azione Ri-Belli per comunicare, Focus group 2 di giugno 2022).

In questo scenario, le organizzazioni non profit con finalità sociale presenti nel territorio continuano a lavorare per promuovere un impegno più continuo e consapevole da parte dei cittadini, con un'attenzione particolare ai più giovani, nella prospettiva di costruire, progressivamente, una comunità più coesa e partecipativa. Tuttavia, la persistenza di atteggiamenti di chiusura, la fragilità dei legami sociali e la narrazione mediatica prevalentemente negativa continuano a rappresentare ostacoli significativi.

La costruzione di un senso di appartenenza condiviso e di una responsabilità collettiva resta, dunque, una sfida aperta, che richiederà nel tempo sforzi coordinati e un rafforzamento delle relazioni tra i diversi attori del territorio e la cittadinanza.

4. Il potenziamento delle relazioni tra gli attori della comunità

Come si è visto, uno degli assi principali del progetto ha riguardato lo sviluppo della comunità educante e il rafforzamento dei servizi nel territorio. In particolare, rispetto alla costruzione della comunità educante, il progetto ha operato su due livelli: in modo trasversale, interessando tutte le azioni progettuali, e attraverso interventi mirati, sempre valorizzando la collaborazione tra diversi attori e promuovendo approcci integrati per un sistema educativo più inclusivo e coeso.

A livello trasversale, tutte le azioni si sono impegnate a potenziare il lavoro congiunto tra operatori e partner, adottando metodi condivisi per affrontare le sfide della povertà educativa. Questa concertazione continua ha consentito di elaborare interventi coordinati, rafforzando la coesione tra le realtà coinvolte e favorendo una visione comune sulle strategie educative del territorio. In modo specifico, l'azione *Ri-Belli per... Avvicinarsi* ha rappresentato il cuore delle attività mirate al rafforzamento della comunità educante, creando spazi di confronto e collaborazione tra scuola, famiglie, istituzioni e altri attori locali. Questo intervento ha operato per avvicinare i diversi livelli della comunità, promuovendo una rete educativa coesa e sostenibile, capace di rispondere in modo più efficace ai bisogni dei minori e delle famiglie in contesti di vulnerabilità.

Il progetto ha dovuto però confrontarsi, fin dall'avvio, con le limitazioni imposte dalla pandemia di Covid-19, che ha costretto i partner a ripensare e posticipare le attività più strettamente legate al contatto diretto con la comunità. Nonostante queste difficoltà iniziali, alcune azioni – come “*Ri-Belli per... Esprimersi*” e “*Ri-Belli per... Comunicare*” – sono comunque riuscite, già nel primo anno di attuazione, a sensibilizzare una parte della cittadinanza rispetto alle problematiche affrontate. Attraverso iniziative di comunicazione e, appena le condizioni sanitarie lo hanno permesso, con alcune attività culturali, il progetto è riuscito a stimolare interesse e coinvolgimento.

In particolare, l'utilizzo dei media digitali e la distribuzione della Fanzine hanno contribuito fin dall'inizio ad ampliare la portata dell'iniziativa, suscitando curiosità in diversi segmenti della comunità. Emblematica è la storia di una cittadina di Marina di Acate che, da semplice spettatrice, è diventata parte attiva del progetto:

Abbiamo realizzato delle iniziative di coinvolgimento della comunità e di distribuzione della fanzine, e lì già è emersa la volontà di diverse persone e famiglie di mettersi in gioco. La signora XX [...] che abita a Marina di Acate [...] si è resa disponibile [...] inizialmente per aiutarci e poi comunque la renderemo partecipe anche delle interviste che faremo nell'ambito del laboratorio fotografico. Di fatto, si è resa disponibile e sta aiutando anche negli aspetti logistici (Presidente dell'associazione “I Tetti Colorati”, focus group 1 di giugno 2022).

A partire dal secondo anno, con il progressivo attenuarsi degli effetti della pandemia, il progetto ha intensificato l'azione di rafforzamento delle relazioni comunitarie, intrecciando collaborazioni con altre progettualità già attive sul territorio, come il progetto “*Hub rurali*” promosso dalla Cooperazione Internazionale Sud Sud (CISS) e i progetti “*Trasformare la fascia trasformata*” e “*Liberi dall'invisibilità*” di Save the Children.

Queste sinergie hanno portato alla nascita di iniziative comuni – in particolare attività educative e ambientali – e alla creazione di un gruppo di lavoro inter-organizzativo, con il coinvolgimento della Caritas diocesana.

Il gruppo si è concentrato su strategie condivise per facilitare l'accesso scolastico e mappare le richieste di iscrizione. Parallelamente, si sono avviati contatti con le istituzioni locali, che hanno portato alla costituzione del tavolo di lavoro “*Tutela dei minori vittime di sfruttamento*”, coordinato dalla Prefettura di Ragusa. Questo spazio di confronto ha coinvolto associazioni, istituzioni scolastiche e amministrazioni locali, avviando un dialogo strutturato sui problemi emergenti legati alla dispersione scolastica, ai trasporti e all'isolamento dei minori nella Fascia trasformata.

Nel terzo anno, queste collaborazioni si sono consolidate nella nascita della “*Rete Sociale Ragusana*”, composta da organizzazioni come I Tetti Colorati, Caritas, CISS, Proxima, Emergency e Save the Children. La rete

ha puntato a rafforzare la sinergia territoriale e costruire un'interlocazione continuativa con le istituzioni. Tra le iniziative più rilevanti, si segnala la redazione di un documento congiunto, su richiesta del Prefetto, per migliorare l'accesso scolastico dei minori sprovvisti di trasporto, che ha contribuito concretamente a sensibilizzare le istituzioni e promuovere interventi coordinati. Significativo è stato anche il risultato dell'*advocacy* promossa dalla rete, che ha portato all'attivazione di una sezione di scuola materna a Marina di Acate. Nel frattempo, sono proseguiti gli interventi di animazione sociale e sensibilizzazione, riprogrammati per rispondere ai bisogni emersi durante l'attuazione del progetto. Tali attività hanno rafforzato le relazioni tra gli attori coinvolti, sostenendo la costruzione di una comunità educante più coesa e pronta ad affrontare le sfide della povertà educativa.

Infine, i focus group tematici hanno permesso di approfondire problematiche specifiche nei diversi contesti: dalla carenza di spazi di socializzazione a Santa Croce Camerina, all'isolamento delle madri straniere nell'area rurale di Acate, fino alle difficoltà di conciliazione casa-lavoro per i nuclei monoparentali nel centro di Ragusa.

Nel complesso, l'evoluzione delle relazioni comunitarie tra il secondo anno e la conclusione del progetto ha evidenziato un progressivo consolidamento della rete tra enti, istituzioni e cittadini. Pur restando alcune sfide aperte – come la sostenibilità delle azioni intraprese – il progetto Ri-Belli ha gettato basi solide per future collaborazioni e interventi coordinati. La capacità di mobilitare risorse locali, istituzionali e collettive rappresenta oggi un importante punto di partenza per affrontare in modo più efficace le criticità educative e sociali del territorio.

5. L'attuazione di Ribelli per... Avvicinarsi

Ri-Belli per...Avvicinarsi è stata l'attività più direttamente collegata all'obiettivo del rafforzamento della comunità educante, sebbene per il suo funzionamento sia stato imprescindibile il collegamento con altre azioni progettuali. L'avvio di questa azione, ha subito ritardi a causa delle restrizioni imposte dalla pandemia di Covid-19, che hanno reso impossibile organizzare in sicurezza attività di animazione sociale e coinvolgimento della comunità. Questa sospensione, tuttavia, ha rappresentato un'opportunità per ripensare le strategie di intervento, analizzando più a fondo i bisogni del territorio e ottimizzando le risorse disponibili. Con la ripresa delle attività nel novembre 2021, il progetto ha introdotto alcune importanti novità, tra cui il rafforzamento del team operativo. Accanto alla figura del facilitatore, già prevista, sono stati coinvolti sette operatori di comunità, incaricati di creare un dialo-

go con il territorio, individuare risorse locali e attivare nuove sinergie tra i diversi attori della comunità. Questa strategia ha facilitato l'integrazione del progetto con altri enti e servizi locali, rafforzando le collaborazioni tra realtà culturali, educative e sociali.

Nella fase di avvio, sono state organizzate iniziative di sensibilizzazione e coinvolgimento, valorizzando le risorse già sviluppate in altre azioni del progetto, come il materiale fotografico del laboratorio *Ri-Belli per... Stupire*, la Fanzine prodotta in *Ri-Belli per... Comunicare* e lo spettacolo "La Bella e la Bestia", esito del laboratorio *Ri-Belli per... Esprimersi*. Eventi e incontri pubblici hanno favorito il dialogo tra istituzioni, enti del terzo settore, educatori e cittadini sui temi della povertà educativa, della comunità educante e del protagonismo giovanile.

Gli incontri hanno visto la partecipazione di istituti scolastici, parrocchie, gruppi scout, volontari del Servizio Civile Universale e il movimento Rinnovamento nello Spirito, creando un'occasione di confronto tra giovani, educatori e comunità locali. Durante gli eventi, alcuni beneficiari del progetto hanno partecipato come *peer educator*, condividendo testimonianze e conducendo momenti di animazione. Le attività di *outreach* e gli eventi pubblici, come mostre fotografiche e rappresentazioni teatrali, hanno contribuito a formare gruppi di volontari e genitori, che hanno continuato a sostenere il progetto anche dopo la conclusione delle attività. Un esempio positivo emerso dai focus group con gli operatori riguarda la distribuzione della Fanzine in una parrocchia, dove alcuni fedeli hanno mostrato interesse per il progetto e richiesto di ricevere aggiornamenti via e-mail sulle iniziative future:

Una distribuzione della Fanzine fatta, tra l'altro non direttamente da noi – ma all'interno di una realtà parrocchiale, ha richiamato l'attenzione di molti fedeli che sono stati ben felici in molti casi di lasciare il loro contatto e-mail, per ricevere aggiornamenti dal progetto (Referente dell'azione Ri-Belli per comunicare, focus group 3 di giugno 2022).

5.1. Differenze di attivazione nei territori

L'azione *Ri-Belli per Avvicinarsi* ha operato nelle tre aree di intervento (il centro storico di Ragusa, Santa Croce Camerina e Marina di Acate), combinando il coinvolgimento della comunità con interventi mirati alle specificità dei diversi contesti. In tutti e tre i territori, il progetto ha fatto leva sulle collaborazioni preesistenti, rafforzando il legame tra operatori, scuole, associazioni e istituzioni. Centrale è stato il ruolo della Caritas diocesana e delle parrocchie, che hanno facilitato il dialogo tra famiglie, educatori e altri attori del territorio. Tuttavia, mentre a Ragusa l'intervento si è innestato in una rete educativa già presente e più o meno consolidata, a Marina di Acate l'azione

si è concentrata sulla sensibilizzazione e sul rafforzamento delle connessioni tra istituzioni e comunità, per rendere più visibili le problematiche della fascia trasformata. Qui, grazie alla collaborazione con la Caritas e altre realtà locali, il progetto ha promosso il coinvolgimento attivo della comunità, affiancando al supporto educativo un'importante azione di *advocacy* per stimolare il dialogo con le istituzioni e rafforzare la tutela dei diritti dei minori.

Di seguito saranno sintetizzate le esperienze dell'azione nei tre contesti di intervento.

Il centro storico di Ragusa

A Ragusa, l'azione *Ri-Belli per Avvicinarsi* si è focalizzata su due realtà del centro storico, segnate da molteplici fragilità e da un tessuto sociale particolarmente frammentato.

Nella prima area l'azione è stata attivata sotto l'impulso della parrocchia San Giuliano Eymard, che ha segnalato un progressivo indebolimento delle reti sociali e un aumento dell'isolamento, in particolare tra le persone più vulnerabili. Questo fenomeno, aggravato dalla pandemia di Covid-19, ha determinato una drastica riduzione delle opportunità di socializzazione, con effetti negativi sulla partecipazione della comunità locale, sul volontariato e sui processi di inclusione sociale di bambini, giovani e famiglie. Per contrastare questa situazione, l'intervento è stato realizzato in collaborazione con la Caritas diocesana, rafforzando il centro di socializzazione "C'è tempo", attivato da quest'ultima nei locali della parrocchia.

L'azione, qui, ha puntato sulla promozione di eventi culturali e momenti di aggregazione, tra cui lo spettacolo teatrale "La Bella e la Bestia" e la mostra fotografica "Ri-Belli per...", accompagnata da un'apericena comunitario.

Queste iniziative hanno stimolato la partecipazione della cittadinanza e incentivato il coinvolgimento di nuovi volontari, che hanno contribuito all'attivazione di micro-laboratori educativi e ricreativi dedicati a discipline artistiche, manuali e linguistiche, tra cui cucito, cucina, teatro, giardinaggio, arte e lingue straniere. È stato attivato, inoltre, un corso di italiano per 31 genitori stranieri, prevalentemente di origine argentina e nigeriana, che ha rappresentato un'importante opportunità di inclusione linguistica e sociale.

Per facilitare la loro partecipazione, sono state organizzate attività di animazione per i bambini più piccoli, gestite da giovani volontarie. Inoltre, in risposta alle difficoltà logistiche delle famiglie prive di mezzi di trasporto, alcuni volontari si sono resi disponibili per offrire un servizio di accompagnamento scolastico per i bambini. Nel complesso sono state coinvolte 90 persone, tra italiani e stranieri.

L'insieme di queste azioni ha contribuito a rafforzare la partecipazione comunitaria, generando nuove reti di supporto sociale e incentivando pro-

cessi di inclusione, volontariato attivo e cittadinanza partecipata, come la formazione di reti di genitori.

Sempre nel centro di Ragusa l'azione è intervenuta anche nell'area che si trova nei pressi del Vescovado e del plesso scolastico Ecce Homo, dove gravi situazioni di indigenza, impedivano a molti bambini l'accesso a servizi extra-scolastici. Per rispondere a questa situazione, da ottobre 2022 a giugno 2023, nei locali messi a disposizione dalla Diocesi di Ragusa, si sono svolte attività dedicate a bambini e ragazzi che, diversamente, sarebbero rimasti esclusi da percorsi educativi e ricreativi strutturati.

Le attività sono state coordinate dagli operatori di comunità, con il coinvolgimento di volontari e in raccordo con i mediatori linguistici dell'azione *Ri-Belli per... Imparare*. In questo contesto, 23 studenti di diversa nazionalità hanno ricevuto supporto allo studio, partecipando a momenti di potenziamento delle abilità sociali attraverso il *peer tutoring* e il *cooperative learning*, oltre che ad attività ludico-educative e di sostegno motivazionale.

L'intervento ha favorito anche la creazione di collegamenti con il centro di socializzazione "C'è Tempo", permettendo ad alcuni bambini di partecipare alle attività di animazione già in corso, creando nuove connessioni.

Il 26 giugno 2023, una festa comunitaria ha segnato la conclusione del percorso, con l'obiettivo di coinvolgere nuovi bambini e ragazzi, ringraziare i volontari per il loro impegno e rafforzare i legami costruiti nel tempo. L'esperienza ha permesso di garantire ai bambini un ambiente sicuro per apprendere e socializzare, offrendo loro un supporto concreto in un contesto di fragilità sociale. L'iniziativa ha inoltre contribuito a rafforzare la partecipazione della comunità, coinvolgendo volontari, famiglie e altri attori del territorio in un percorso condiviso di inclusione e crescita.

Santa Croce Camerina

A Santa Croce Camerina, grazie al supporto della Parrocchia San Giovanni Battista, in sinergia con l'azione "*Ribelli per... Imparare*", è stato possibile coinvolgere la comunità locale a supporto delle famiglie straniere, prevalentemente magrebine e albanesi, che vivevano in condizioni di isolamento e marginalità. Attraverso l'azione degli operatori di comunità, guidati dal facilitatore, sono stati coinvolti alcuni volontari e insieme è stato realizzato uno spazio di incontro nei locali messi a disposizione dalla parrocchia per i minori, spesso privi di supporto scolastico e di opportunità educative pomeridiane e per le mamme, senza alcuna conoscenza dell'italiano e con scarsi contatti con la comunità locale.

Per i 26 ragazzi coinvolti è stato creato uno spazio dove poter giocare, studiare, stare insieme, ricevere aiuto per i compiti, imparare l'italiano e l'educazione civica attraverso attività ludiche e cooperative. Inoltre, è stato possi-

bile condividere merende e momenti di festa, che hanno consentito ai ragazzi anche di imparare a gestire i conflitti in modo sano e costruttivo. In alcuni casi si è osservato un miglioramento nelle relazioni tra adolescenti e tra questi e gli adulti di riferimento, come gli insegnanti. Per altri minori è stato necessario un supporto continuo e strutturato nel tempo.

Per le 14 mamme intercettate dal progetto, sono stati organizzati momenti di scambio e conoscenza, con l'opportunità di apprendere l'italiano in modo piacevole, sia attraverso lezioni di lingua, sia tramite conversazioni e attività informali, come le merende interculturali. Inoltre, le mamme sono state supportate nella compilazione e consegna di documentazione e nella comprensione delle comunicazioni scolastiche. Si è trattato di interventi che hanno colmato alcuni bisogni delle famiglie e hanno agito positivamente sulle fratture relazionali sperimentate da molti minori.

L'attività di accompagnamento e supporto alle mamme straniere, ha avuto diversi esiti positivi: alcune mamme, precedentemente isolate, hanno trovato in questi spazi non solo un'occasione per imparare l'italiano, ma anche per costruire relazioni sociali significative, sia tra loro che con la comunità locale. Questo ha contribuito a una maggiore coesione tra le madri e alla creazione di un senso di appartenenza condiviso.

Marina di Acate

Anche a Marina di Acate sono state realizzate diverse attività con il coinvolgimento di volontari, in continuità con le azioni Ri-Belli per Crescere e Ri-Belli per Partecipare. L'intervento si è rivolto in particolare ai bambini e alle madri che vivono nelle campagne della fascia trasformata, spesso in condizioni di isolamento e vulnerabilità, offrendo loro un supporto educativo e sociale. Grazie alla collaborazione con la parrocchia San Niccolò di Bari, il Centro Orizzonti a Colori e le suore carmelitane, l'operatrice di comunità ha contribuito a consolidare la rete già attiva attorno al presidio Caritas, intervenendo laddove emergevano particolari necessità.

Un ruolo centrale è stato svolto dai volontari adulti e dalle ragazze ormai maggiorenni, che erano state precedentemente beneficiarie dell'azione Ri-Belli per stupire. Attraverso il loro coinvolgimento, si è potuto offrire un supporto concreto: aiuto nello studio, affiancamento nelle attività artistiche e di animazione per i bambini, accompagnamento alle famiglie e promozione di momenti di socializzazione e confronto.

Per amplificare la visibilità della condizione dei minori e delle famiglie nella fascia trasformata, sono state avviate diverse iniziative culturali e di sensibilizzazione. La mostra fotografica e la distribuzione della Fanzine hanno rappresentato strumenti fondamentali per raccontare, attraverso immagini e parole, esperienze, sogni e difficoltà dei minori. Inoltre, i meeting di di-

scussione con focus sulla fascia trasformata hanno creato spazi di confronto per approfondire il fenomeno e proporre strategie di intervento.

L'azione di *advocacy* si è estesa anche alle scuole, con incontri organizzati negli Istituti Tecnici Superiori di Ragusa, dove gli studenti hanno avuto modo di confrontarsi sui diritti dell'infanzia e sulla loro negazione nella fascia trasformata, con particolare attenzione al diritto alla bellezza, alla felicità e all'accesso all'istruzione. Parallelamente agli eventi di sensibilizzazione, il rafforzamento delle reti locali ha permesso di avviare un dialogo con le istituzioni, stimolando la creazione di spazi di confronto strutturati. L'interlocuzione con gli enti locali ha portato all'elaborazione di proposte concrete su diverse criticità, tra cui l'accesso scolastico per i minori della fascia trasformata. Queste azioni si sono integrate con il lavoro della Rete Sociale Ragusana, che, in sinergia con altre progettualità territoriali, ha favorito una riflessione più ampia sulle politiche educative e sociali nel ragusano. L'insieme di queste azioni ha generato un impatto significativo non solo a livello locale, ma anche su scala più ampia, contribuendo a rafforzare il senso di *agency* nei beneficiari, a creare spazi di dialogo tra comunità e istituzioni, e a promuovere una narrazione positiva che coniugasse denuncia e prospettiva di cambiamento.

La partecipazione attiva delle reti territoriali e il riconoscimento delle problematiche da parte di attori istituzionali rappresentano passi importanti verso una risposta più efficace e strutturata alle sfide della fascia trasformata. Uno dei maggiori impatti che questa azione di *advocacy* ha generato nel territorio è stata l'attivazione di una sezione della scuola materna a Marina di Acate.

6. I laboratori: un ponte tra la scoperta del mondo e di se stessi

Ribelli per... Avvicinarsi ha rappresentato un elemento chiave nella diffusione del messaggio del progetto e nella sensibilizzazione sulle problematiche affrontate, andando oltre i confini del partenariato istituzionale e avvicinando attivamente una porzione della società civile. L'iniziativa ha contribuito significativamente al reclutamento di nuovi volontari, alla creazione di reti di genitori e alle attività di *advocacy*.

Questi risultati sono stati possibili grazie al lavoro del facilitatore e degli operatori di comunità, con la collaborazione di soggetti esterni come la Caritas, la Diocesi e le parrocchie, che hanno offerto supporto strutturale e logistico. Un contributo altrettanto cruciale è derivato però dalla possibilità di attingere ai prodotti realizzati in altre azioni progettuali. Tra queste rientrano i laboratori realizzati nell'ambito delle azioni Ri-Belli per... Esprimersi, Stupire e Comunicare. Le rappresentazioni teatrali dello spettacolo La

Bella e la Bestia, le mostre fotografiche e la diffusione della Fanzine hanno rappresentato momenti chiave per coinvolgere il pubblico, sensibilizzarlo e diffondere i valori del progetto. I prodotti realizzati dai minori hanno avuto un impatto non solo sugli spettatori, ma anche sugli stessi giovani partecipanti, che hanno potuto sperimentare concretamente le proprie capacità e superare i limiti imposti dal contesto di vita. I percorsi laboratoriali hanno portato i ragazzi a scoprire il mondo esterno (attraverso le escursioni del laboratorio fotografico e le tournée teatrali) e a prendere consapevolezza delle proprie abilità e del proprio potenziale. Questo processo si è rivelato uno strumento di *empowerment* particolarmente efficace in un contesto caratterizzato da povertà educativa e marginalità sociale.

6.1. Il laboratorio teatrale

Il laboratorio teatrale, realizzato nell'ambito di Ri-Belli per Esprimersi, ha rappresentato un'esperienza di profonda crescita personale e collettiva per i bambini e ragazzi coinvolti. Attivato durante la pandemia di Covid-19, in un momento di forte isolamento sociale, il laboratorio ha offerto un'opportunità unica di interazione e inclusione, creando un ambiente accogliente in cui i partecipanti hanno potuto sperimentare l'espressione artistica come strumento di comunicazione e di scoperta di sé. L'iniziativa è stata realizzata dall'associazione Abaco il Teatro Conta, che ha curato la formazione teatrale e la regia degli spettacoli, con la collaborazione e il coordinamento dell'Associazione I Tetti Colorati. Vi hanno preso parte 25 bambini e ragazzi, di età compresa tra i 6 e i 17 anni, provenienti sia dal centro storico di Ragusa sia dall'area della Fascia trasformata. La diversità dei partecipanti ha favorito un'esperienza educativa altamente inclusiva, in cui il teatro ha funzionato da catalizzatore di relazioni, abbattendo barriere culturali e linguistiche. Come ha raccontato un'operatrice del laboratorio:

L'elemento inclusivo è stato dato dal fatto che non hanno partecipato solo i bambini in difficoltà del centro storico, ma anche quelli che avevano bisogno di stimoli, pur non avendo grosse difficoltà economiche. Senza l'opportunità del laboratorio, molti di questi bambini non avrebbero fatto amicizia. C'è stata una vera contaminazione: il bambino straniero che non avrebbe mai conosciuto il bambino italiano, la bambina che si annoiava il pomeriggio ha trovato uno stimolo e una compagnia, e così via. Hanno creato un gruppo, e alcuni di loro continuano a sentirsi anche ora. Non c'era l'italiano e lo straniero, ma solo bambini che recitavano. Si parlava la lingua della recitazione, dell'arte, ed è stato proprio questo a renderlo così inclusivo (Operatrice dell'azione Ri-Belli per esprimersi, focus group 3 di giugno 2022).

L'impatto del laboratorio teatrale è andato ben oltre l'esperienza diretta dei partecipanti. Le rappresentazioni realizzate all'interno del progetto sono

state portate nelle scuole partner, coinvolgendo anche altre scuole e un pubblico sempre più ampio, grazie al passaparola tra gli studenti. Questo processo ha favorito la diffusione del messaggio di inclusione e ha valorizzato il teatro come strumento educativo e sociale.

Il successo del laboratorio, inoltre, ha portato alla realizzazione di una tournée teatrale, che ha toccato diverse località della Sicilia, fino a estendersi oltre i confini regionali, raggiungendo la Liguria e il Lazio. Per i giovani attori, questa esperienza ha rappresentato un'occasione straordinaria per superare timori personali, accrescere la propria autostima e confrontarsi con realtà nuove e stimolanti. Ogni replica dello spettacolo ha rafforzato la loro capacità di esprimersi davanti a un pubblico e di sentirsi parte di una narrazione collettiva. Parallelamente, il teatro ha generato una contaminazione sociale e culturale, favorendo nuove connessioni tra i partecipanti e le comunità ospitanti. I genitori, inizialmente coinvolti come semplici accompagnatori, hanno progressivamente assunto un ruolo più attivo, contribuendo alla preparazione delle scenografie, dei costumi e del trucco.

Questa partecipazione attiva ha favorito il rafforzamento dei legami familiari e una maggiore connessione con la comunità, mostrando il potenziale della collaborazione nel creare spazi di solidarietà e condivisione. Dal laboratorio teatrale è emersa anche una rete informale di genitori, che ha continuato a partecipare alle iniziative culturali promosse dal progetto, favorendo momenti di condivisione e supporto reciproco.

Oltre a rappresentare un'esperienza educativa e formativa, il laboratorio teatrale ha assunto un ruolo centrale anche come strumento di sensibilizzazione sociale. Grazie alla collaborazione con organizzazioni come la Caritas diocesana di Ragusa e Save the Children Italia, gli spettacoli sono stati portati in contesti caratterizzati da disagio sociale e culturale, affrontando temi di grande rilevanza, come la violenza di genere e il ruolo delle donne nella società. In queste occasioni, il teatro si è dimostrato un mezzo efficace per stimolare il dibattito e la riflessione, coinvolgendo non solo i giovani attori, ma anche gli adulti, in particolare le madri, che hanno trovato negli spettacoli spunti per rielaborare le proprie esperienze personali.

Al termine della tournée, il gruppo teatrale ha partecipato a un incontro di condivisione e riflessione collettiva, durante il quale i partecipanti hanno discusso dell'esperienza vissuta e delle prospettive future del laboratorio. Anche i genitori hanno preso parte attiva a questo momento di confronto, esprimendo i cambiamenti positivi riscontrati nei propri figli e manifestando interesse nel supportare ulteriori iniziative teatrali.

Questo momento di condivisione ha consolidato i risultati raggiunti e ha rafforzato la volontà di continuare a utilizzare il teatro come strumento di crescita personale e comunitaria.

6.2. Il laboratorio fotografico: esplorazione, espressione e trasformazione

Il laboratorio fotografico, realizzato nell'ambito di Ri-Belli per Stupire, ha rappresentato un percorso di scoperta e narrazione visiva per bambini e adolescenti, permettendo loro di esprimere se stessi e acquisire nuove competenze artistiche e tecniche.

Attivo tra il 2021 e il 2023, il laboratorio ha coinvolto minori provenienti da contesti di isolamento e marginalità, offrendo un'opportunità di crescita personale attraverso la fotografia.

L'iniziativa è stata realizzata da ZTL Media Group s.r.l., che ha curato la produzione e la diffusione dei materiali fotografici, in collaborazione con l'Associazione I Tetti Colorati e con il supporto di Aksara Cooperativa Sociale, il Comune di Acate e gli istituti scolastici partner. Anche la Caritas Italiana, attraverso il progetto Spazio Young, ha offerto il suo supporto, contribuendo alla realizzazione delle mostre fotografiche.

L'esperienza ha preso avvio nel 2021 a Marina di Acate, coinvolgendo 18 minori tra i 9 e i 18 anni. La diversità etnica e linguistica ha inizialmente reso complessa la coesione del gruppo, ma grazie al supporto degli animatori e all'uso della fotografia come strumento di dialogo, i ragazzi hanno imparato a comunicare attraverso le immagini. Durante 16 incontri e numerose escursioni fotografiche in luoghi simbolici come la foce del fiume Dirillo, Ragusa Ibla e il castello di Donnafugata, i partecipanti hanno acquisito competenze tecniche e affinato la loro sensibilità visiva.

La possibilità di utilizzare le macchine fotografiche anche al di fuori degli incontri programmati ha permesso ai ragazzi di raccontare la propria quotidianità in modo autentico e personale.

Nel 2022, il laboratorio è stato attivato a Santa Croce Camerina, coinvolgendo 11 ragazzi tra i 13 e i 14 anni in un percorso di approfondimento sulla capacità di osservazione e narrazione visiva. Le attività si sono svolte in un bene confiscato alla mafia e riutilizzato per scopi educativi, un contesto altamente simbolico, per riflettere sul valore della legalità e della memoria collettiva. Il percorso ha incluso 14 incontri e nuove escursioni fotografiche in luoghi emblematici come il parco archeologico di Caucana e Punta Secca, offrendo ai partecipanti una prospettiva più ampia sul loro territorio.

Alcuni ragazzi hanno assunto il ruolo di fotoreporter, documentando il progetto e contribuendo alla realizzazione della fanzine Ri-Belli – Il Progetto e dell'APP Percorsi Ri-Belli, strumenti che hanno diffuso il loro lavoro oltre i confini locali. L'azione, infatti, è stata svolta in maniera integrata con Ri-Belli per Comunicare, evidenziando il ruolo centrale della fotografia nel racconto del territorio e delle esperienze vissute dai partecipanti.

La realizzazione della fanzine Ri-Belli ha dato voce alle storie personali

dei partecipanti, arricchendo la narrazione collettiva del progetto e garantendo una più ampia diffusione delle loro opere.

Il laboratorio è culminato nella realizzazione di una mostra fotografica itinerante e nella pubblicazione della fanzine *I Protagonisti*. L'esposizione principale, intitolata *“Ri-Belli per... Dal laboratorio alla comunità. Stupirsi è solo il primo passo per avvicinarsi”* è stata inaugurata il 2 dicembre 2022 presso la Biblioteca Diocesana Monsignor Pennisi di Ragusa. Successivamente, la mostra ha viaggiato in diverse città italiane, tra cui Savona e Roma, offrendo ai ragazzi l'opportunità di presentare il proprio lavoro nella sede di Save The Children Italia e amplificandone il valore artistico e sociale.

Parallelamente, sette ragazze hanno intrapreso un percorso di fotografia autobiografica, esplorando la propria vita quotidiana con uno sguardo più consapevole e riflessivo. Attraverso l'obiettivo, hanno raccontato sogni, desideri e trasformazioni personali, dimostrando come la fotografia possa essere non solo un mezzo espressivo, ma anche un potente strumento di introspezione e crescita.

L'intero percorso del laboratorio fotografico ha dato ai partecipanti l'opportunità di sviluppare competenze tecniche ed espressive, rafforzare la propria identità e costruire un legame più profondo con il territorio. La fotografia, come linguaggio universale, ha permesso ai ragazzi di rappresentare la propria realtà e di ottenere un riconoscimento dalla comunità.

L'iniziativa ha lasciato una traccia significativa nei minori. Alcuni partecipanti hanno continuato a coltivare la passione per la fotografia, applicando le competenze acquisite. Inoltre, il laboratorio ha promosso una maggiore consapevolezza del valore della memoria visiva, sia a livello individuale che collettivo, stimolando una nuova percezione del territorio, dei suoi limiti e delle sue potenzialità. Attraverso la fotografia e l'integrazione con *Ri-Belli per Comunicare*, i ragazzi non solo hanno raccontato il loro mondo, ma hanno anche trasformato il modo in cui lo percepiscono e lo vivono. La fanzine *Ri-Belli* ha amplificato la loro voce, consentendo loro di esprimersi e di essere ascoltati da una comunità più ampia.

7. Dalla mobilitazione delle risorse interne all'espansione della rete

Il rafforzamento della comunità educante all'interno del progetto *Ri-Belli* ha seguito un percorso evolutivo caratterizzato da strategie adattive e dal progressivo consolidamento di sinergie tra attori locali. L'analisi delle configurazioni di implementazione evidenzia tre macro-fasi interconnesse che ne hanno scandito lo sviluppo: una prima fase di sospensione delle attività in presenza a causa della pandemia (t_0), seguita da una fase di mobilitazione delle risorse interne e ampliamento della partecipazione (t_1), fino ad arrivare

alla fase di espansione della rete e potenziamento della comunità educante (t_2). Il passaggio da t_0 a t_1 ha rappresentato una sfida cruciale per il progetto, che si è trovato a fronteggiare le restrizioni imposte dalla pandemia di Covid-19, con un impatto diretto sulla realizzazione degli interventi comunitari e sulla possibilità di interazione con i destinatari. Tuttavia, anziché arrestare il proprio intervento, gli attori del progetto hanno utilizzato questo periodo per mappare i bisogni emergenti, riorientare le azioni e sviluppare nuove strategie di coinvolgimento.

L'emergenza sanitaria aveva acuito disuguaglianze già esistenti, amplificando il rischio di isolamento sociale e educativo, in particolare per i minori e le famiglie più vulnerabili. Diventava dunque essenziale non solo riprendere le attività, ma ricostruire il tessuto relazionale e educativo lacerato dalla crisi. Un primo passaggio decisivo è stato il progressivo riavvicinamento dei beneficiari al mondo esterno, attraverso un percorso di riconnessione che ha coinvolto minori, famiglie e comunità. L'elemento chiave che ha permesso il superamento della fase iniziale è stato l'attivazione dei laboratori teatrali, fotografici e della Fanzine, che hanno rappresentato il primo trigger point del processo di cambiamento.

Con il graduale allentamento delle restrizioni, queste attività sono diventate il motore della ripresa, generando trasformazioni a livello comunitario, familiare e individuale.

A livello comunitario, i laboratori hanno favorito la riscoperta di spazi di socializzazione, offrendo ai minori nuove opportunità di interazione. Le escursioni fotografiche e le tournée teatrali hanno permesso ai partecipanti di esplorare il territorio e di entrare in contatto con realtà educative e culturali al di fuori del proprio contesto abituale. Nei quartieri urbani, i laboratori hanno arricchito l'offerta aggregativa per i giovani, mentre nelle aree rurali, spesso caratterizzate da isolamento e carenza di servizi educativi, hanno assunto una funzione ancora più rilevante. Il laboratorio fotografico, ad esempio, ha offerto ai minori non solo un'opportunità di apprendimento tecnico, ma anche uno strumento di rilettura del territorio, mostrando come la realtà circostante potesse essere trasformata attraverso l'azione collettiva e una rinnovata interazione con il mondo esterno.

A livello familiare, il coinvolgimento nei laboratori ha incentivato una partecipazione più attiva dei genitori, che inizialmente si limitavano ad accompagnare i figli ma, progressivamente, hanno assunto un ruolo più dinamico, supportando l'organizzazione delle attività e contribuendo alla realizzazione di eventi e scenografie teatrali. Questo ha permesso alle famiglie di riconnettersi alla comunità, rafforzando il senso di appartenenza e stimolando nuove reti di supporto reciproco tra genitori.

A livello individuale, i laboratori hanno rappresentato uno spazio di espressione e scoperta di sé. Attraverso la fotografia, il teatro e la scrittura

collettiva, i partecipanti hanno potuto sperimentare il valore della propria creatività e sviluppare un senso di autoefficacia.

Il metodo adottato dagli operatori, basato sull’ascolto e sulla valorizzazione del punto di vista di ogni bambino e ragazzo, ha avuto un effetto determinante nel rafforzare la loro autostima e il senso di appartenenza alla comunità. Questo percorso non si è esaurito con il termine delle attività: alcuni ex beneficiari hanno scelto di rimanere coinvolti come volontari, offrendo il proprio supporto ai minori, mentre altri hanno continuato a praticare le attività artistiche e culturali avviate nei laboratori.

Tab. 1 – Configurazione CME del Trigger Point 1 (t0 → t1) effetto dell’attivazione dei laboratori sull’intensificazione delle relazioni tra i beneficiari e la comunità

Contesto		Meccanismo	Esito
<i>Dove</i>	<i>Chi</i>	<i>Perché</i>	<i>Come</i>
<p><i>Territorio:</i> nei quartieri urbani, l’accesso a spazi culturali è limitato; nelle aree rurali, l’isolamento geografico riduce le opportunità educative. La pandemia ha aggravato il senso di isolamento e la mancanza di stimoli.</p> <p><i>Strategia di intervento:</i> l’approccio adottato dagli operatori si basa sul riconoscimento e la valorizzazione del punto di vista dei beneficiari, garantendo che ciascuno si senta ascoltato, rispettato e coinvolto attivamente nei processi educativi e decisionali.</p>	<p>Minori di tutte le estrazioni socioculturali con bisogno di socializzazione.</p>	<p><i>Scoprire, conoscere e sentirsi riconosciuti:</i> le attività laboratoriali intercettano il bisogno di socializzazione espresso dai minori, che partecipando alle attività scoprono nuove realtà, punti di riferimento e capacità. Gli operatori si pongono allo stesso livello dei minori, ascoltano e valorizzano il loro punto di vista, permettendo loro di percepire che la loro voce e il loro contributo hanno valore. Questo incrementa l’autostima e il senso di autoefficacia dei minori.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Partecipazione attiva e riduzione dell’isolamento • Aumentato della motivazione all’apprendimento e alla partecipazione ad attività scolastiche ed extrascolastiche.
	<p>Genitori senza reti di supporto e con difficoltà a gestire il processo educativo dei figli.</p>	<p><i>Alleanze costruttive:</i> accompagnando i propri figli alle attività, i genitori trovano nelle operatrici e negli altri genitori nuovi punti di riferimento e supporto. Questo riduce il senso di solitudine e frustrazione.</p> <p><i>Nuovi punti di vista:</i> la partecipazione agli eventi e il dialogo con gli operatori permettono ai genitori di scoprire le potenzialità dei figli, favorendo un maggior interesse nel loro percorso educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Maggiore fiducia nelle operatrici • Nascita di gruppi di genitori • Maggiore coinvolgimento nel processo educativo dei minori

La *Tabella 1* schematizza gli elementi chiave di questo passaggio. Parallelamente, l’interazione tra diverse dinamiche ha favorito l’attivazione di un ulteriore trigger point, determinando un progressivo avvicinamento della comunità al progetto.

Da un lato, l’esposizione pubblica dei risultati delle attività ha suscitato un crescente interesse. Mostre fotografiche, spettacoli teatrali e la distribuzione della Fanzine hanno reso il progetto visibile a una platea più ampia, creando occasioni di incontro tra beneficiari, operatori e cittadini. Alcuni spettatori inizialmente esterni al progetto hanno iniziato a riconoscerne il valore e, progressivamente, si sono avvicinati in modo più attivo alle attività.

Dall’altro lato, il ritorno alla socialità dopo la pandemia ha creato un contesto favorevole alla ripresa dell’impegno civico. Individui, vicini alle realtà che hanno ospitato gli eventi (come le parrocchie e la Caritas) che in passato erano stati attivi nel volontariato ma si erano allontanati a causa della chiusura degli spazi aggregativi, hanno trovato nel progetto un’opportunità concreta per rientrare in un contesto partecipativo e dinamico. Questo ha favorito il coinvolgimento di nuovi volontari, che hanno iniziato ad affiancare gli operatori nelle attività con i minori, fornendo supporto scolastico, organizzando micro-laboratori e offrendo aiuto alle famiglie più vulnerabili, rafforzando la rete di sostegno attorno al progetto.

Tab. 2 – Configurazione CME del Trigger Point 2 (t0 → t1) effetto dell’attivazione dei laboratori sul coinvolgimento della cittadinanza

Contesto		Meccanismo	Esito
<i>Dove</i>	<i>Chi</i>	<i>Perché</i>	<i>Come</i>
<p><i>Relazioni di comunità:</i> la pandemia ha ridotto la partecipazione della comunità alle attività di volontariato, causando un indebolimento delle reti sociali.</p> <p><i>Situazione di implementazione (intervento del progetto):</i> il progetto innesta attività culturali all’interno del centro di socializzazione “C’è Tempo” della Caritas e dei locali messi a disposizione delle parrocchie, sfruttando i prodotti ottenuti nei laboratori (fotografia, teatro, fanzine).</p>	<p>Fedeli e cittadini vicini alla chiesa e al privato sociale, che hanno ridotto la partecipazione a causa della pandemia.</p>	<p><i>Attivazione per prossimità e riconoscimento:</i> in un contesto ancora segnato dalla pandemia, gli eventi gratuiti in luoghi familiari e accessibili attirano cittadini che in passato erano vicini al volontariato ma si erano allontanati. La visibilità dei risultati del progetto (spettacoli teatrali, mostre fotografiche, Fanzine) stimola curiosità e fiducia, portando i partecipanti a supportare attivamente le attività.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incremento dell’azione di volontariato • Maggiore accesso ai servizi educativi per i minori e madri

Questo processo ha consolidato le relazioni con il territorio e ampliato le opportunità educative disponibili (*Tabella 2*).

Il terzo *trigger point* ha segnato il passaggio dalla partecipazione spontanea alla governance educativa (da t_1 a t_2), evidenziando come un cambiamento strutturale sia possibile solo se gli attori del territorio riconoscono la necessità di un coordinamento stabile.

Il passaggio alla fase t_2 ha rappresentato un'evoluzione significativa nel processo di implementazione del progetto Ri-Belli, trasformando un sistema di partecipazione locale in un modello più stabile di governance educativa.

Se nelle fasi precedenti il progetto aveva incentivato il coinvolgimento dal basso, questa nuova fase ha visto il consolidamento di una rete di attori pubblici e privati, impegnati non più solo nell'implementazione di attività, ma nella costruzione di strategie comuni per affrontare le sfide educative del territorio.

Tale transizione non può essere considerata una conseguenza automatica del progetto, quanto piuttosto il risultato di una serie di dinamiche che hanno favorito l'incontro tra organizzazioni, istituzioni e comunità locali. Nel caso del progetto Ri-Belli, le attività culturali e laboratoriali hanno avuto un ruolo determinante nel creare spazi di confronto, in cui i diversi attori hanno potuto discutere criticità e possibilità di intervento. Mostre fotografiche, spettacoli teatrali e la diffusione della Fanzine hanno ampliato il dibattito pubblico, mettendo in luce questioni irrisolte come l'accesso ai servizi per l'infanzia, la questione dei trasporti e la dispersione scolastica. Questi momenti di incontro non hanno solo dato visibilità alle attività del progetto, ma hanno favorito un processo più ampio di riconoscimento reciproco tra le realtà presenti nel territorio.

Parallelamente, il lavoro del facilitatore e degli operatori di comunità ha permesso di individuare e coinvolgere soggetti chiave nel territorio, facilitando il dialogo tra scuole, associazioni e istituzioni locali. L'emergere di una maggiore consapevolezza tra gli attori coinvolti ha portato al riconoscimento dell'inefficacia degli interventi frammentati, per ottenere cambiamenti significativi nel lungo termine.

In questo quadro, la pandemia ha ulteriormente evidenziato le criticità del sistema educativo locale, accelerando il bisogno di coordinamento e collaborazione tra gli attori del territorio.

Questo percorso ha portato alla creazione del tavolo istituzionale sulla tutela delle minori vittime di sfruttamento, promosso dalla Prefettura di Ragusa. La formalizzazione del tavolo di lavoro condiviso ha rappresentato il vero punto di svolta, trasformando il dialogo tra enti in un più stabile processo di co-progettazione. La rete di relazioni costruita attorno alle attività ha

permesso di rafforzare il senso di coesione e di sviluppare nuove connessioni tra soggetti che, pur operando nello stesso contesto, non avevano ancora collaborato in maniera strutturata e con una strategia condivisa.

Questa dinamica ha inserito gli attori del progetto in una piattaforma più ampia di partecipazione collettiva, creando nuove possibilità di collaborazione con il tessuto associativo locale.

La tabella seguente sintetizza i fattori che hanno favorito questo passaggio, evidenziando il ruolo delle condizioni di contesto, dei meccanismi attivati e degli esiti prodotti.

Tab. 3 – Configurazione CME del Trigger Point 3 (t1 → t2) il ruolo del progetto nella costituzione di una governance educativa

Contesto		Meccanismo	Esito
<i>Dove</i>	<i>Chi</i>	<i>Perché</i>	<i>Come</i>
<p><i>Relazioni di comunità:</i> presenza di enti nel territorio che operano in assenza di strategie comuni e un coordinamento. Ragusa Centro: presenza di diversi enti e servizi che operano nel territorio in assenza di una strategia comune. Santa Croce Camerina: pochi attori locali con risorse limitate (es. Comune, Scuole, parrocchia) e azioni progettuali promosse da soggetti esterni. Marina di Acate: pochi soggetti esterni afferenti al privato sociale presenti con diverse progettualità.</p> <p><i>Strategia di implementazione:</i> facilitatore + incremento del team del progetto, con 8 operatori di comunità.</p>	<p>Soggetti a diverso titolo coinvolti nel contrasto alla povertà educativa.</p>	<p>Gli operatori facilitano il dialogo tra scuole, associazioni e istituzioni locali, creando spazi di confronto pubblico (mostre, spettacoli, diffusione della Fanzine). Viene evidenziata l'inefficacia di interventi frammentati e la necessità di strategie condivise.</p> <p>Gli attori locali riconoscono il bisogno di un coordinamento stabile e si istituzionalizza il tavolo di lavoro sulla tutela delle minori vittime di sfruttamento, promosso dalla Prefettura di Ragusa.</p>	<p>Costruzione di una rete di organizzazioni che si impegnano con azioni di advocacy. Apertura di una sezione della scuola materna a Marina di Acate.</p>

8. Potenziamnto e integrazione dei servizi nel territorio: i servizi di supporto per le famiglie

Le azioni *Ri-Belli per... Crescere* e *Ri-Belli per... Partecipare*, già emerse in connessione con altre linee progettuali, rappresentano due tra le espressioni più concrete della capacità del progetto di tradurre principi educativi e inclusivi in servizi accessibili e radicati nei bisogni reali dei territori.

Entrambe hanno operato nei contesti più vulnerabili, intervenendo su carenze strutturali e creando opportunità che hanno avuto un effetto diretto sulla vita quotidiana di bambini e famiglie. In questo paragrafo si approfondisce il modo in cui tali azioni hanno contribuito a integrare e rafforzare il sistema locale di supporto all'infanzia, offrendo una risposta mirata ma anche flessibile, capace di adattarsi alle complessità dei territori e alle condizioni specifiche delle persone coinvolte.

8.1. *Ribelli per... Crescere*

Ri-Belli per... Crescere ha rappresentato un pilastro fondamentale nella strategia di potenziamento e integrazione dei servizi di supporto alle famiglie promossa dal progetto. Attivata sia nella sede decentrata di Marina di Acate, presso il presidio della Caritas diocesana di Ragusa, sia a Ragusa centro, presso la sede operativa della cooperativa Aksara, l'azione ha colmato una significativa lacuna nei servizi educativi del territorio, offrendo un supporto concreto all'infanzia e alle famiglie in condizioni di fragilità².

A Marina di Acate, in particolare, *Ri-Belli per... Crescere* ha rappresentato per molti bambini l'unica reale opportunità di socializzazione e apprendimento, diventando anche un importante punto di riferimento per le loro famiglie. Nei primi due anni di attuazione, il servizio ha accolto 23 bambini, prevalentemente di origine straniera. Molti di loro presentavano comportamenti tipici di fasi di sviluppo precedenti, verosimilmente legati alla carenza di stimoli adeguati e al contesto di svantaggio socioculturale. Alcuni hanno ricevuto certificazioni per Bisogni Educativi Speciali (BES); in un caso, una bambina è stata certificata per ritardo di sviluppo legato a fattori ambientali, con indicazione specifica a frequentare anche contesti educativi pomeridiani.

Non sono mancati casi di bambini con atteggiamenti aggressivi, evidenziando la necessità di interventi mirati sul piano emotivo e relazionale. La

2. All'interno del servizio offerto, "Ri-Belli per... crescere" ha proposto un percorso di consapevolezza corporea ed emotiva per i bambini, mirato a consolidare la motricità, valorizzare i sensi e sviluppare abilità psicomotorie. Le attività includevano esercizi di manipolazione e conoscenza della lingua italiana, riconoscimento e contemplazione dei colori e della natura, alfabetizzazione emotiva, e iniziative volte a sviluppare abilità sociali come la condivisione, la cooperazione, la generosità e l'accoglienza della diversità culturale. Sono stati realizzati diversi laboratori, tra cui quello di cucina, attività di contemplazione della natura e creatività utilizzando elementi naturali come passeggiate al mare, manipolazione e movimento, pittura, gioco libero e attività all'aperto. Inoltre, sono state organizzate attività sugli animali, lettura di favole e visione di cartoni animati, giochi di finzione e di ruolo, giochi di gruppo sul rispetto delle regole e dei turni, incastri, costruzioni, attività di coordinamento, bansk e danze. Durante il programma, sono stati previsti anche momenti di festa con le mamme, per rafforzare il legame tra bambini e genitori.

maggior parte di questi minori, a causa della distanza dai servizi disponibili e dei costi troppo elevati, risultava esclusa da altre opportunità educative. Le difficoltà economiche e di conciliazione famiglia-lavoro delle famiglie hanno ulteriormente acuito questo scenario.

Per rispondere alle esigenze espresse dalle madri, che avevano manifestato il bisogno di imparare la lingua italiana e di partecipare più attivamente al progetto, nell'ultimo anno di attuazione è stato avviato un corso di alfabetizzazione presso la stessa struttura del servizio per l'infanzia. Questa attività, inizialmente non prevista, è stata condotta da maestre volontarie e dalle suore carmelitane missionarie presenti in loco. In alcune occasioni, si sono create preziose opportunità di interazione tra mamme e figli, grazie ad attività svolte insieme.

La disponibilità delle suore ha inoltre reso possibile l'attivazione di un servizio di accompagnamento per bambini e madri, facilitando il raggiungimento della sede nonostante le abitazioni fossero disperse nelle campagne tra Scoglitti e Marina di Acate.

Nel 2023, 19 bambini hanno formalizzato la loro partecipazione al programma, di cui nove hanno frequentato con regolarità. La partecipazione degli altri è stata più discontinua, condizionata dalle esigenze lavorative dei genitori e dalle difficoltà logistiche del contesto rurale. Il martedì, giorno del corso di italiano per le donne, si è rivelato il momento di massima affluenza³, grazie anche alla partecipazione di fratellini e cugini più piccoli.

A Ragusa centro, il servizio è stato flessibilmente adattato nel corso del tempo, calibrando giorni e orari di apertura in funzione delle esigenze dei bambini e delle madri lavoratrici o frequentanti la scuola di italiano. L'incremento dei giorni di attività e dell'orario di apertura ha risposto all'esigenza di evitare che i bambini rimanessero soli a casa o affidati a fratelli maggiori.

In alcuni casi, l'accompagnamento dei bambini è stato garantito dalle operatrici o dalle volontarie attive anche in altre azioni progettuali (*Ri-Belli per... Abitare, Partecipare e Avvicinarsi*).

Il gruppo di Ragusa si è distinto per una maggiore eterogeneità anagrafica, includendo anche lattanti. Le attività⁴ sono state quindi differenziate per

3. In totale, considerando anche i momenti di condivisione e festa, sono stati coinvolti circa 36 bambini.

4. In generale, anche in questo caso si è promosso lo sviluppo della consapevolezza corporea, il coordinamento, le capacità sensoriali e di manipolazione, l'alfabetizzazione emotiva, a partire dall'accoglienza di ciascuno, la rassicurazione e la tenerezza, lo sviluppo delle autonomie, l'acquisizione della lingua. Le principali attività svolte sono state: travasi e trabocchi, incastri e attività creative, di manipolazione, pittura con il corpo. Percorsi psico-motori, giochi sonori e riproduzioni, collage e puzzle, gioco libero, accoglienza e giochi morbidi, attività con la sabbiera, associazione di pezzi, forme e colori, letture animate, travestimenti, giochi di

età: per i più piccoli è stato importante lavorare congiuntamente con le madri su aspetti specifici come lo svezzamento, mentre per i più grandi la collaborazione con le madri si è rivelata cruciale per la trasmissione delle regole, lo sviluppo dell'autonomia e l'adozione di abitudini alimentari sane.

Per molte madri, il servizio ha rappresentato non solo un supporto educativo per i figli, ma anche un prezioso spazio di accoglienza, relazione e confronto. Un effetto particolarmente significativo è stato l'incontro tra madri di diverse nazionalità: il contesto ha favorito il superamento delle iniziali diffidenze e la costruzione di relazioni positive e solidali.

8.2. *Il servizio di accompagnamento*

Un altro servizio rilevante è stato quello di accompagnamento, fornito tramite l'azione *Ri-Belli per... Partecipare*, realizzata dall'associazione capofila in collaborazione con gli istituti scolastici partner del progetto.

Nell'area della fascia trasformata, l'azione era stata inizialmente pensata per facilitare l'accompagnamento dei minori verso le scuole dei paesi vicini. Tuttavia, il servizio è stato utilizzato soprattutto per accompagnare i minori a servizi pomeridiani, sia interni che esterni al progetto. Sebbene questa non fosse la finalità originaria, la rimodulazione ha risposto in modo efficace a un bisogno crescente di socializzazione e sostegno educativo.

Questo slittamento di obiettivo è stato determinato, da un lato, dalla pandemia da Covid-19 che, nella fase di avvio del progetto, aveva spinto le scuole a adottare la didattica a distanza, riducendo la necessità del servizio di accompagnamento scolastico. Dall'altro, il servizio ha incontrato difficoltà a intercettare pienamente il bisogno per cui era stato concepito, a causa della presenza di numerosi minori "invisibili" nell'area: ragazzi non registrati nei sistemi scolastici o esclusi dai servizi sociali, spesso nascosti in abitazioni sparse tra le serre⁵. Di conseguenza, il numero di minori che ha usufruito dell'accompagnamento scolastico è rimasto limitato rispetto alle potenziali esigenze del territorio. Nell'ultimo anno del progetto, tuttavia, sei studentesse delle scuole superiori sono state accompagnate regolarmente a scuola, superando ostacoli logistici che avrebbero potuto compromettere la loro frequenza. Le loro abitazioni, sparse e isolate, rendevano impossibile l'organizzazione di punti di raccolta comuni; per questo, il pulmino a nove posti ha effettuato prelievo e rientro direttamente presso le loro case.

ruolo, giochi d'acqua, attività sulle stagioni (animali, frutti, attività), bans, canti e baby dance, barattolo della calma, attività sulle emozioni.

5. Per affrontare questo problema la rete del progetto si è agganciata ad altri progetti che si stavano occupando di fare una mappatura dei minori presenti nell'area.

Grazie a questo supporto, le ragazze – già a rischio di dispersione scolastica – sono riuscite a recuperare il ritardo accumulato e a completare con successo l'anno scolastico. Alcune hanno anche potuto partecipare a servizi socioeducativi pomeridiani, grazie al trasporto integrativo.

Nel pomeriggio, il servizio ha coinvolto 44 minori, di cui 34 nuovi inserimenti nell'ultimo anno di attuazione, facilitando il loro accesso a spazi di socializzazione e sostegno scolastico. Anche questi studenti hanno conseguito buoni risultati, ottenendo la promozione; tra loro, tre erano in stato di abbandono scolastico, mentre altri non avevano mai frequentato la scuola prima del progetto.

Attraverso un lavoro di rete con le realtà del terzo settore attive nel territorio e con altre progettualità complementari, l'azione è riuscita a potenziare i servizi, favorendo l'inclusione scolastica e il contrasto alla povertà educativa. Gli operatori sociali dedicati all'accompagnamento si sono occupati anche del raccordo con gli educatori che seguivano i ragazzi e con i genitori, per sensibilizzare le famiglie, incentivare la frequenza scolastica e monitorare gli aspetti relazionali e motivazionali legati allo studio e all'integrazione nel gruppo dei pari.

Nel contesto urbano di Ragusa, l'azione *Ri-Belli per... Partecipare* si è sviluppata con modalità differenti rispetto alla zona rurale, rispondendo alle specifiche esigenze delle famiglie residenti nel centro storico, spesso caratterizzate da fragilità economiche e dall'assenza di reti di supporto.

Durante l'ultimo anno di progetto, sei minori sono stati accompagnati alle attività scolastiche e pomeridiane, grazie anche al coinvolgimento di volontari attivati attraverso la rete di vicinanza solidale promossa dal progetto. Questo supporto si è rivelato essenziale soprattutto per i nuclei monogenitoriali, frequentemente composti da madri straniere sole, impossibilitate a garantire quotidianamente l'accompagnamento dei figli a causa degli orari lavorativi e della mancanza di mezzi di trasporto.

L'intervento ha avuto un valore relazionale oltre che logistico, favorendo la creazione di legami tra le famiglie e i volontari coinvolti e contribuendo al rafforzamento della "comunità educante" locale. Grazie a questa azione, è stato possibile garantire continuità educativa ai minori coinvolti, prevenendo fenomeni di isolamento e dispersione scolastica.

In un caso specifico, una volontaria coinvolta tramite l'azione *Ri-Belli per... Avvicinarsi* ha supportato una madre single, i cui figli avevano difficoltà a raggiungere la scuola a causa della distanza e dell'impossibilità della madre di conciliare lavoro e trasporti.

9. Riflessioni sull'interazione del progetto nell'ambiente comunitario informale

L'attuazione del progetto Ri-Belli nei territori si è scontrata con contesti comunitari profondamente diversi per struttura sociale, risorse disponibili, cultura educativa e livello di accesso ai servizi. Più che semplici "ambienti" territoriali, questi contesti si sono configurati come situazioni educative complesse, in cui le condizioni abitative, familiari e relazionali hanno influenzato sia la partecipazione dei beneficiari sia le modalità di attuazione degli interventi. A partire dal lavoro sul campo, è stato possibile individuare tre situazioni ricorrenti – che sono state denominate: "isolamento estremo", "marginalità urbana" e "integrazione limitata" – nelle quali il progetto ha assunto forme, funzioni e impatti differenti. Queste situazioni non vanno intese come categorie rigide, ma come configurazioni dinamiche, utili per comprendere le condizioni di attivazione o ostacolo nei percorsi educativi sostenuti dal progetto.

9.1. *Il contesto di isolamento estremo*

Nel caso dell'isolamento estremo, il progetto Ri-Belli si è confrontato con le condizioni particolarmente critiche della fascia trasformata, una vasta area rurale caratterizzata da isolamento geografico, deprivazione sociale e frammentazione abitativa. In questo territorio, segnato dalla presenza diffusa di comunità chiuse, reti familiari patriarcali e barriere linguistiche e culturali, l'accesso ai servizi essenziali risulta gravemente limitato. Le abitazioni sono spesso precarie o abusive, le famiglie numerose, con un forte controllo maschile sulla gestione domestica e educativa, e l'intervento pubblico è pressoché assente. Le scuole e i servizi sociosanitari sono distanti, talvolta irraggiungibili, mentre la dispersione scolastica e il lavoro minorile sono fenomeni radicati e socialmente tollerati.

In questo contesto, il progetto ha incontrato non solo ostacoli materiali, ma anche resistenze culturali e relazionali, che hanno richiesto un continuo lavoro di mediazione, adattamento e tessitura lenta della fiducia.

La partecipazione delle famiglie è stata ostacolata da problemi di mobilità, soprattutto per le madri, spesso prive di mezzi di trasporto e di autonomia decisionale. In risposta a queste barriere, gli operatori del progetto hanno attivato forme di accompagnamento materiale e relazionale, coinvolgendo suore, volontari e cittadini intercettati attraverso le azioni progettuali. L'accesso stesso ai servizi educativi ha richiesto un lavoro costante di costruzione di legami, ascolto e riconoscimento. In molti casi, la riattivazione del percorso educativo dei bambini è avvenuta grazie alla sinergia tra diverse azioni del

progetto, come il laboratorio per l’infanzia, il servizio di accompagnamento, i percorsi scolastici e l’intervento abitativo.

Tab. 4 – Contesto di isolamento estremo

Categoria	Descrizione
Problematiche educative	Estremo isolamento e difficoltà di accesso ai servizi, con alto livello di invisibilità sociale Elevato tasso di dispersione scolastica e lavoro minorile endemico
Tipi di territorio	Territorio rurale isolato, con comunità chiuse e scarsa integrazione sociale
Tipi abitativi	Abitazioni precarie e degradate, spesso costituite da baraccopoli o ex stalle
Tipi di famiglie	Famiglie numerose, con forte controllo patriarcale e coinvolgimento limitato delle madri nelle decisioni educative
Reti di supporto	Reti di supporto create principalmente dagli enti del terzo settore con risorse limitate Alcuni enti fungono da connettori relazionali a causa della mancanza di servizi pubblici e infrastrutture

Le operatrici hanno spesso svolto una funzione di connessione tra scuola, famiglia e territorio, facilitando la costruzione di linee pedagogiche condivise e accompagnando anche i genitori più reticenti verso forme nuove di relazione con l’istituzione scolastica. Alcuni bambini, inizialmente percepiti come “problematici” o esclusi, hanno mostrato un progressivo miglioramento nel comportamento e nella motivazione scolastica, grazie a percorsi costruiti congiuntamente tra insegnanti, operatrici e genitori.

Parallelamente, le madri sono state intercettate attraverso spazi protetti e informali, come le merende interculturali, i laboratori per adulti e, soprattutto, il corso di alfabetizzazione attivato in via sperimentale nella sede del servizio per l’infanzia. Questo spazio, inizialmente non previsto, ha rappresentato un’occasione concreta per lavorare sul linguaggio, sull’autonomia e sul riconoscimento reciproco, offrendo anche momenti di partecipazione congiunta madre-bambino.

Un elemento particolarmente significativo è stato il coinvolgimento attivo di alcune ex beneficiarie del progetto, divenute volontarie nei laboratori e nel supporto alle famiglie. Questo passaggio, da beneficiarie a soggetti attivi, rappresenta un cambiamento profondo, una rottura rispetto alla passività spesso attribuita alle comunità marginalizzate. Il territorio, pur nella sua fragilità, ha offerto spazi di trasformazione che, seppure parziali e faticosamente costruiti, hanno mostrato un potenziale di contaminazione positiva. In comunità segnate da legami parentali stretti e strutture familiari dense, anche piccoli cambiamenti interni a una famiglia possono gene-

rare effetti moltiplicatori, innescando percorsi di emulazione o di apertura graduale.

Il progetto ha agito anche sul piano istituzionale, svolgendo un'importante funzione di *advocacy*. La pressione esercitata dal partenariato e da altre realtà del territorio ha contribuito all'apertura di una sezione di scuola materna a Marina di Acate, uno dei primi segnali tangibili di una risposta pubblica alle condizioni educative della fascia trasformata. Questo risultato, frutto di un'azione corale, ha dimostrato che anche in contesti estremi è possibile incidere, seppure parzialmente, sulle condizioni sistemiche e avviare nuove forme di interlocuzione tra comunità, terzo settore e istituzioni.

Tuttavia, proprio in questo contesto dove si sono attivati i cambiamenti più intensi sul piano personale e relazionale, emergono con maggiore forza le fragilità che ne mettono a rischio la sostenibilità. Il progetto ha innescato nei bambini nuove rappresentazioni di sé, della scuola, della relazione educativa e, in alcuni casi, della possibilità di scegliere un futuro diverso da quello atteso o imposto. Ma al termine del percorso, questi stessi bambini si ritrovano in un ambiente che continua a essere segnato dalla scarsità di opportunità, dall'assenza di servizi stabili e dalla fragilità istituzionale. La possibilità che il cambiamento si consolidi nel tempo è dunque strettamente legata alla presenza – o all'assenza – di condizioni di contesto che ne permettano il radicamento. Se mancano i trasporti, se non vi sono presidi educativi o spazi di aggregazione, il rischio concreto è che le aperture costruite si richiudano, lasciando nei minori un senso di frustrazione ancora più profondo: quello che nasce quando si intravede una possibilità, ma non si ha modo di afferrarla. Lo stesso vale per le madri e per le famiglie coinvolte. In molti casi, il progetto ha attivato fiducia, disponibilità al confronto, desiderio di partecipazione. Ma queste aperture restano fragili se non trovano un sistema che le accolga. Se le donne restano isolate, se i percorsi di alfabetizzazione si interrompono, se i servizi non vengono potenziati, la spinta al cambiamento rischia di arenarsi, lasciando le persone più esposte a un senso di impotenza. È in questo squilibrio tra potenzialità e risorse che si gioca la sfida più grande del progetto: quella di trasformare le occasioni attivate in opportunità durature. In assenza di un investimento sistemico e politico sulle condizioni del contesto, i cambiamenti più promettenti rischiano di restare eccezioni, difficilmente replicabili o sostenibili. Eppure, proprio in queste eccezioni, nei frammenti di cambiamento osservati, si trova la chiave per comprendere cosa può significare, davvero, costruire comunità educanti nei luoghi più invisibili.

9.2. *Il contesto di marginalità urbana*

Nel contesto di marginalità urbana, il progetto Ri-Belli ha operato in piccoli centri come Santa Croce Camerina, Acate, Vittoria e Scoglitti. Queste realtà, pur presentando condizioni meno estreme rispetto alla fascia trasformata, sono comunque segnate da una vulnerabilità diffusa, che si esprime in forme più sottili ma non meno rilevanti. Le carenze nei servizi di supporto alle famiglie, la scarsità di spazi educativi e ricreativi, l'assenza di luoghi sicuri di aggregazione per minori e adolescenti rendono questi territori esposti a fenomeni di isolamento, disagio relazionale e povertà educativa latente.

In questo scenario, la scuola rappresenta spesso l'unico presidio educativo e l'unico spazio di socializzazione stabile per i bambini. La frequenza scolastica non è compromessa in modo generalizzato, ma la qualità della partecipazione e il coinvolgimento delle famiglie risultano limitati, soprattutto nei nuclei più fragili. La multiculturalità, che caratterizza in particolare centri come Santa Croce Camerina, è una risorsa potenziale ma anche un elemento di tensione: le famiglie straniere incontrano spesso difficoltà abitative, discriminazioni implicite nell'accesso agli alloggi e ai servizi, e un senso diffuso di esclusione. Il sovraffollamento, le condizioni economiche precarie e la mancanza di riferimenti culturali condivisi incidono negativamente sulla possibilità di costruire relazioni educative stabili e significative.

Nel quadro familiare, sebbene i modelli educativi siano mediamente più aperti rispetto alla fascia trasformata, permangono dinamiche patriarcali e una forte disparità di genere. Le madri, spesso più disponibili al dialogo e alla collaborazione, si trovano comunque a dover conciliare responsabilità lavorative e cura dei figli in assenza di una rete di sostegno adeguata. La priorità assegnata alla sopravvivenza economica lascia poco spazio alla possibilità di accompagnare attivamente i percorsi educativi dei bambini.

La mancanza di luoghi di aggregazione dedicati agli adolescenti ha favorito, in alcune aree, l'emergere di episodi di bullismo, devianza giovanile e micro-conflittualità tra gruppi. In questi casi, le difficoltà educative non si esprimono attraverso l'abbandono scolastico, ma attraverso una crisi dei legami sociali e della motivazione, spesso alimentata da esperienze infantili traumatiche o da ambienti familiari privi di riferimenti positivi.

In questo contesto, il progetto Ri-Belli ha operato come spazio di raccordo tra scuola, famiglia e territorio, attivando percorsi che, pur nella loro fragilità, hanno prodotto aperture significative. Le attività educative sono state ospitate in parrocchie, centri culturali e altri luoghi di prossimità, sfruttando le poche risorse presenti sul territorio e coinvolgendo operatori e volontari in modo flessibile e adattivo. Il ruolo degli operatori è stato spesso quello di mediare tra attese diverse, colmare vuoti relazionali e costruire alleanze edu-

cative caso per caso. Il progetto ha saputo intercettare non solo i bambini, ma anche i loro genitori, creando occasioni di ascolto, confronto e condivisione, attraverso piccoli eventi informali o spazi laboratoriali condivisi. In alcune situazioni, sono emersi segnali di cambiamento rilevanti. Alcune madri, inizialmente timorose o diffidenti, hanno iniziato a partecipare con continuità, riconoscendo negli operatori dei riferimenti stabili e affidabili. Alcuni ragazzi, coinvolti in attività espressive o culturali, hanno trovato nuovi modi per raccontare la propria storia, rompendo l’isolamento e aprendo spiragli di fiducia nei confronti degli adulti. Tuttavia, questi cambiamenti si sono rivelati altamente situati, dipendenti dalla continuità della relazione educativa, dalla qualità degli spazi disponibili e dalla presenza di figure di riferimento.

Tab. 5 – Contesto di marginalità urbana

Categoria	Descrizione
Problematiche educative	Moderato isolamento con presenza di pochi servizi Dispersione scolastica limitata, ma presente in famiglie svantaggiate Episodi di bullismo e devianza tra adolescenti
Tipi familiari e modelli educativi	Famiglie bigenitoriali assenti con difficoltà a prendersi cura dei figli Maggiore apertura rispetto alla fascia trasformata, ma con modelli educativi ancora influenzati da dinamiche patriarcali
Tipi di territorio	Territorio urbano di piccole dimensioni con isolamento moderato e limitate risorse sociali e culturali
Tipi abitativi	Abitazioni precarie e inadeguate alle esigenze familiari ma più stabili e situate in un contesto urbano rispetto alla fascia trasformata
Attori nel territorio	Collaborazioni basate sulle risorse locali disponibili Necessità di adattamento continuo delle reti di supporto Coinvolgimento di associazioni locali e operatori locali, facilitato dalla conoscenza del territorio da parte degli operatori

Proprio per questo, i limiti strutturali del contesto urbano marginale si sono manifestati con particolare forza nella fase conclusiva del progetto. In assenza di una rete stabile di servizi pubblici, di politiche di sostegno alle famiglie, di spazi permanenti per l’educazione informale, i cambiamenti osservati rischiano di restare isolati, circoscritti a chi ha potuto accedervi, o legati alla presenza temporanea di alcune figure chiave. La sostenibilità delle azioni attivate dipende in larga parte dalla capacità del territorio di assorbirne l’eredità, ma anche di riconoscerne il valore e di darsi una strategia condivisa per farle vivere nel tempo.

Se da un lato il progetto ha mostrato la possibilità di costruire ponti tra mondi distanti – scuola e famiglie, italiani e stranieri, adolescenti e adulti – dall’altro ha reso visibile la fragilità di questi legami, costantemente esposti

al rischio di interruzione. La marginalità urbana non è sempre visibile, ma si manifesta nel vuoto silenzioso che rimane dopo che un progetto finisce: nella fatica di riprendere il filo, nel ritorno al disimpegno, nella difficoltà di trasformare una relazione significativa in una rete educativa stabile. In questo senso, Ri-Belli ha aperto varchi, ma ha anche mostrato che senza un investimento continuativo e sistemico, le relazioni costruite restano esposte al rischio di dissolversi, lasciando chi vi ha creduto – minori, genitori, operatori – di nuovo soli di fronte alle loro domande.

9.3. Il contesto di integrazione limitata

Nel contesto di integrazione limitata, il progetto Ri-Belli ha operato nel centro storico di Ragusa, un'area urbana meno isolata rispetto agli altri territori di intervento, con una discreta disponibilità di servizi educativi, sociali e culturali. Le condizioni di partenza, pur migliori in termini di accessibilità e presenza istituzionale, si sono tuttavia intrecciate con dinamiche familiari complesse e forme di vulnerabilità meno visibili ma non meno incisive. Il progetto ha intercettato prevalentemente nuclei monoparentali, spesso costituiti da donne sole con figli a carico. In questi contesti, l'alternarsi di figure maschili (mariti, compagni, partner temporanei) genera instabilità emotiva, affettiva e abitativa, influenzando profondamente la traiettoria di crescita dei minori coinvolti.

Le madri, pur animate da un forte desiderio di riscatto e partecipazione, affrontano quotidianamente difficoltà nella conciliazione tra lavoro e gestione familiare, spesso in assenza di reti di supporto strutturate. I modelli educativi sono tendenzialmente più aperti, e l'interlocuzione con il progetto è avvenuta in molti casi con disponibilità e fiducia, ma il peso della precarietà economica, delle barriere linguistiche o dell'assenza di figure di sostegno rende faticosa la costruzione di percorsi continui. La dispersione scolastica risulta contenuta, così come il fenomeno del lavoro minorile, ma questo non equivale all'assenza di disagio: le sfide educative si manifestano piuttosto nella forma di una fatica invisibile, che attraversa la quotidianità e si riflette nella difficoltà di mantenere una routine stabile e di garantire ai figli spazi di socializzazione, affettività e benessere.

Le abitazioni, pur formalmente regolari, sono spesso inadeguate: soluzioni temporanee, affollate, in affitto precario o messe a disposizione da amici, parenti o enti locali. La difficoltà di trovare un alloggio stabile e dignitoso è una costante tra le famiglie incontrate, aggravata da pregiudizi impliciti, barriere burocratiche o mancanza di garanzie economiche. Questa instabilità abitativa incide sul senso di sicurezza e di continuità dei bambini, che spesso si trovano a vivere in un contesto urbano ricco di stimoli ma povero di riferimenti stabili.

Tab. 6 – Contesto di integrazione limitata

Categoria	Descrizione
Problematiche educative	Limitato isolamento, con buona disponibilità di servizi Dispersione scolastica molto contenuta e lavoro minorile quasi assente Sfide nella gestione familiare monoparentale
Tipi familiari e modelli educativi	Prevalenza di nuclei familiari monoparentali (madri sole), con difficoltà nella conciliazione tra lavoro e gestione familiare Modelli educativi più aperti
Tipi di territorio	Territorio urbano con buona disponibilità di servizi, ma con integrazione sociale limitata dalle risorse economiche
Tipi abitativi	Condizioni abitative migliori, ma con problemi di affollamento e povertà
Reti di supporto	Presenza di una rete esistente e funzionante che consente un lavoro di rete più integrato Buona collaborazione tra enti pubblici e privato sociale

Nonostante queste fragilità, il centro storico di Ragusa ha offerto anche condizioni favorevoli all’attuazione del progetto. La presenza di una rete pre-esistente di enti pubblici e privato sociale ha reso possibile un lavoro sinergico, più integrato e coordinato rispetto agli altri contesti. Il progetto ha potuto innestarsi su relazioni già attive, beneficiando della disponibilità di spazi, della collaborazione degli attori locali e di una cultura del lavoro sociale più consolidata. L’intervento si è così configurato come un’azione complementare e potenziante rispetto a quanto già esisteva, rafforzando legami, consolidando pratiche, sostenendo famiglie che, pur in difficoltà, erano già in parte raggiunte da altre misure o servizi.

Tuttavia, anche in questo contesto, le condizioni di sostenibilità restano un nodo aperto. La maggiore disponibilità di servizi non sempre si traduce in accessibilità effettiva: orari, distanze, requisiti di accesso o mancanza di trasporti rendono difficile la fruizione continuativa, soprattutto per le madri sole. L’intervento progettuale ha saputo attivare nuove energie, intercettare bisogni latenti e rafforzare la motivazione dei beneficiari, ma senza un consolidamento delle politiche sociali locali, molti degli sforzi rischiano di disperdersi al termine delle attività.

Il rischio, anche qui, è che le aperture costruite faticosamente nel tempo – relazioni di fiducia, abitudini educative, reti informali tra genitori – si dissolvano una volta che viene meno il presidio operativo del progetto. Nei quartieri più fragili del centro, dove la povertà non è visibile ma si annida nelle dinamiche quotidiane di solitudine, affanno e discontinuità, l’assenza di una continuità educativa può determinare regressioni significative. L’instabilità abitativa, in particolare, resta una delle principali minacce alla sostenibilità: senza una casa stabile e adeguata, è difficile costruire percorsi di crescita duraturi.

In questo scenario, Ri-Belli ha agito come un amplificatore di risorse già presenti, offrendo occasioni di attivazione, riconoscimento e prossimità. Ma ha anche mostrato i limiti strutturali di un contesto apparentemente più solido, dove le disuguaglianze non si manifestano attraverso l'esclusione brutale, ma attraverso forme più silenziose e persistenti di precarietà. Come negli altri contesti, la trasformazione osservata è reale, ma fragile. Per diventare duratura, ha bisogno di un ecosistema stabile e accessibile, capace di accogliere, sostenere e rilanciare ciò che il progetto ha messo in moto. Il territorio urbano offre maggiori opportunità culturali e sociali, ma l'integrazione rimane limitata dalle risorse economiche disponibili.

8. Riflessioni conclusive e lezioni apprese

Lo studio che abbiamo condotto sul progetto *Ri-Belli* non è stato una semplice attività di valutazione degli esiti, né un esercizio di misurazione standardizzata. È stato un tentativo più ambizioso: addentrarci nei contesti di vita di minori e famiglie, cercando di restituire la complessità delle loro esperienze e dei loro percorsi di cambiamento.

Non abbiamo osservato il progetto come un esperimento da laboratorio, astratto e distante, ma come un'esperienza profondamente radicata nei territori, nelle relazioni quotidiane, nelle pratiche concrete di educazione e inclusione. Anche se non siamo entrati fisicamente nelle case o nelle aule scolastiche, grazie al racconto degli operatori e alla prossimità costruita con il campo, siamo riusciti a cogliere frammenti di quelle vite, a intuire le sfumature dei contesti e a intercettare le dinamiche relazionali che hanno sostenuto – o ostacolato – i percorsi di trasformazione.

Abbiamo cercato di andare oltre la domanda classica del valutatore – *il progetto ha funzionato?* – per porci interrogativi più articolati: *come* ha funzionato, *in quali condizioni*, *per chi*, e *attraverso quali intrecci tra risorse e vincoli*. In questa prospettiva, ci siamo concentrati sulle interazioni fra le condizioni materiali e sociali – la qualità dell'abitare, la forza o la debolezza delle reti comunitarie, la capacità delle scuole di aprirsi al territorio nei diversi contesti analizzati (dal più critico isolamento estremo alla marginalità urbana fino al contesto di integrazione limitata) – e le dinamiche concrete di attuazione delle azioni progettuali.

In particolare, abbiamo approfondito le *configurazioni di implementazione*, emerse dal campo come chiave interpretativa fondamentale, non predefinita ma costruita durante la ricerca, osservando come l'offerta progettuale si sia intrecciata, a volte fluidamente e a volte faticosamente, con le domande espresse o latenti dei destinatari. In questo intreccio, gli operatori hanno avuto un ruolo fondamentale di interfaccia, ma al centro ci sono sempre rimaste

le esperienze di vita di minori e famiglie, i loro bisogni, le loro resistenze e le loro aperture inattese.

Quello che emerge non è una narrazione lineare di causa-effetto, bensì un percorso segnato da deviazioni, adattamenti, risposte che si sono costruite progressivamente nel confronto con la realtà del campo. È una storia che invita chi si occupa di politiche pubbliche, progettazione sociale e valutazioni ad andare oltre i modelli deterministici, e a riconoscere che il cambiamento si produce spesso lungo traiettorie imprevedibili, a volte tortuose, ma sempre significative, spesso anche grazie a esiti inattesi e opportunità emergenti dai territori stessi.

Il nostro studio, più che offrire certezze, propone un cambio di sguardo sui processi di trasformazione sociale. Non basta domandarsi se un progetto “funziona”, ma bisogna chiederci come si innesca il cambiamento, per chi, e a quali condizioni specifiche.

Ri-Belli ci lascia in eredità una lezione complessa ma preziosa: nei contesti di maggiore fragilità, la trasformazione educativa non è mai lineare né interamente pianificabile. Non esistono formule meccaniche che colleghino direttamente le azioni ai risultati. Al contrario, è l'intreccio dinamico di condizioni locali, relazioni di fiducia, e capacità di adattamento continuo che determina gli esiti reali.

I risultati più significativi non si esauriscono nei numeri delle attività svolte, né si limitano alla mera erogazione di servizi. L'impatto più profondo si è giocato sul piano delle rappresentazioni: dei minori, che hanno iniziato a immaginarsi in ruoli diversi da quelli socialmente attesi o imposti; dei genitori, che in alcuni casi hanno saputo ascoltare i desideri dei figli, aprendosi a percorsi educativi più liberi; e degli stessi operatori, che hanno rivisitato il proprio ruolo, trasformandosi da esecutori di attività a facilitatori di percorsi di senso.

È questa capacità collettiva di rileggere le possibilità di cambiamento, di adattare il progetto ai bisogni emergenti e di imparare in corso d'opera, a costituire la vera ricchezza del percorso di *Ri-Belli*. Una ricchezza che offre spunti non solo per la prosecuzione del progetto, ma anche per ripensare il modo in cui guardiamo alla trasformazione nei contesti educativi più vulnerabili.

Nei capitoli precedenti abbiamo esplorato nel dettaglio le diverse configurazioni di implementazione del progetto, osservando come si sono intrecciate le condizioni locali, le dinamiche relazionali e le risposte degli attori coinvolti. Ma cosa ci insegnano, nel loro insieme, queste esperienze? Quali sono i cambiamenti più significativi che Ri-Belli è riuscito ad attivare, e quali meccanismi li hanno resi possibili? In queste pagine conclusive, proviamo a tirare le fila del percorso, per restituire non solo una fotografia dei risultati raggiunti, ma anche una riflessione sulle leve del cambiamento e sulle lezioni che questa esperienza ci lascia in eredità.

1. Verso la costruzione di una comunità educante?

Il progetto Ri-Belli, attraverso le sue molteplici azioni, ha generato cambiamenti significativi sul piano del coinvolgimento delle comunità locali, aprendo spazi di relazione, confronto e responsabilità condivisa. In tutti i territori di intervento, si sono attivati nuovi legami tra persone, organizzazioni e istituzioni, e si è cominciato a immaginare un diverso rapporto tra bisogni educativi, risorse del territorio e capacità collettive di risposta. Tuttavia, come è stato sottolineato da molti operatori e referenti durante la ricerca sul campo, il passaggio dall'interesse alla partecipazione attiva della cittadinanza si è rivelato uno degli aspetti più complessi da affrontare e rimane, ancora oggi, uno degli obiettivi più sfidanti.

Nonostante la reazione generalmente positiva delle persone che sono entrate in contatto con il progetto, l'allargamento della partecipazione alla comunità locale più ampia è rimasto parziale. La costruzione di una comunità educante, intesa come spazio relazionale in cui le responsabilità educative si distribuiscono e si condividono, è un processo ancora in corso, che richiede tempo, continuità e condizioni abilitanti. È su questo fronte che l'associazione capofila e altri soggetti attivi nel territorio stanno continuando a lavorare, sia attraverso nuove progettualità mirate a coinvolgere attori economici e imprese, sia cercando di facilitare l'accessibilità ai luoghi e alle opportunità, in particolare nelle zone più marginalizzate come la fascia trasformata, anche attraverso sperimentazioni come il *car sharing* o forme alternative di mobilità solidale.

L'impresa sociale Con i Bambini, nel suo mandato, individua nella comunità educante non solo un mezzo, ma un fine ultimo dell'intervento sociale. La comunità educante, in questa visione, è una collettività che si prende cura dei più giovani non solo per prepararli al futuro, ma anche per crescere con loro, riconoscendo la dimensione educativa come una responsabilità diffusa e una pratica quotidiana. È in questa prospettiva che vanno letti i segnali emersi nel corso del progetto: tentativi di attivazione, prime reti, nuove consapevolezze. Ma è altrettanto necessario riconoscere che, per trasformarsi in un sistema stabile e inclusivo, questo processo richiede un coinvolgimento più deciso delle istituzioni pubbliche – in primis le scuole, ma anche i Comuni, i servizi sociali e i presidi sanitari – che spesso si sono mostrati distanti o poco reattivi.

Durante la ricerca, è emerso con chiarezza che, al momento della valutazione, il settore no profit con finalità sociale rappresentava la componente più dinamica e attiva nel territorio. È questo comparto che ha sostenuto, guidato e in alcuni casi interamente realizzato il lavoro di ricucitura tra bisogni e risorse. Tuttavia, il peso del cambiamento non può ricadere esclusivamente su

un settore già fragile, spesso precario dal punto di vista delle risorse e sovraccarico sul piano operativo. Perché una comunità educante possa consolidarsi, è necessario che tutti i soggetti sociali – pubblici, privati, civili – assumano una parte di responsabilità nel processo di trasformazione del territorio. In questo quadro, la società civile organizzata, e ancor più quella diffusa, rappresenta oggi l’anello più debole, ma anche quello con il maggior potenziale trasformativo, se opportunamente accompagnato.

Un aspetto inedito e decisivo emerso dalla ricerca riguarda la funzione educativa svolta dagli stessi minori. Il progetto, infatti, ha messo in luce come i giovani destinatari non siano stati semplicemente soggetti da proteggere o aiutare, ma abbiano assunto un ruolo attivo nella trasformazione del contesto, esercitando un’influenza concreta non solo sulle proprie famiglie, ma anche sugli operatori e sull’ambiente sociale circostante. Se si guarda ai minori solo come destinatari, si rischia di leggere i cambiamenti osservati come meri effetti collaterali. Ma se si assume una visione più ampia – come quella proposta dalla definizione stessa di comunità educante adottata da Con i Bambini – emerge con forza il loro contributo all’evoluzione del contesto. I bambini e i ragazzi coinvolti hanno partecipato alle attività, ma anche generato nuovi immaginari, rotto consuetudini, messo in discussione narrazioni consolidate.

Alcuni esempi parlano da soli: minori che, dopo aver partecipato a iniziative ambientali, hanno sensibilizzato i propri familiari alla raccolta differenziata; altri che, pur in contrasto con le aspettative dei genitori, hanno scelto percorsi scolastici alternativi, creando un precedente e un possibile effetto di contaminazione positiva. Soprattutto nelle comunità migranti, dove i legami interni sono forti e il controllo sociale diffuso, anche piccoli spostamenti di prospettiva possono avere un effetto moltiplicatore. Questa capacità dei minori di modificare, con il loro agire quotidiano, le rappresentazioni e le pratiche degli adulti, è uno degli indicatori più significativi della costruzione di una comunità educante in senso circolare.

Gli operatori stessi hanno riconosciuto come l’esperienza del progetto li abbia profondamente trasformati, spingendoli a rivedere il proprio ruolo e le proprie competenze. La crescita dei beneficiari è andata di pari passo con la crescita dei professionisti coinvolti.

Come ha sottolineato la coordinatrice del progetto nel corso di un’intervista:

Abbiamo ottenuto cambiamenti non solo tra i beneficiari, ma anche tra gli stessi operatori. Per molti di loro, c’è stato un processo di crescita, scambio e cambiamento, generato sia dal lavoro di équipe e dalle reti, sia [...] dal contatto quotidiano con i beneficiari (Presidente dell’associazione “I tetti colorati, intervista di marzo 2023).

La condivisione di esperienze, l'ascolto reciproco, il lavoro di rete hanno generato nuove consapevolezze, nuove posture educative, e in alcuni casi anche scelte di vita, come quella di un operatore del laboratorio fotografico che, a seguito dell'esperienza maturata nel progetto, ha deciso di iscriversi all'università per formarsi nel campo educativo.

2. Percorsi di cambiamento: la relazione educativa come leva trasformativa

Le traiettorie di cambiamento positive attivate dal progetto non sono interpretabili come un effetto immediato dell'attuazione della attività. Per quanto le attività siano state progettate in seguito a una attenta analisi dei bisogni del territorio e abbiano prodotto degli esiti positivi, in alcuni casi, come si è visto, diverse volte è stato necessario riadeguare le azioni a seconda delle esigenze emerse in corso d'opera, ma prima di tutto è stato necessario lavorare sulla creazione della relazione tra operatori e destinatari del progetto. Per le operatrici e gli operatori coinvolti nell'attuazione, in molti casi, è stato necessario svolgere un importante lavoro di mediazione e costruzione di una relazione di fiducia con i destinatari per trasformare la partecipazione alle attività in coinvolgimento attivo.

Dal punto di vista della partecipazione, le attività del progetto Ri-Belli, infatti, hanno riscosso un grande successo nei minori ma per la squadra del progetto la parte più complessa è stata quella di agire sulla percezione negativa che i minori avevano di se stessi e delle loro prospettive di vita future.

Come si è visto, se si tiene conto degli indicatori di risultato, in maniera generale i risultati che il progetto si era proposto in termini di partecipazione dei minori alle attività del progetto, in alcuni casi, sono stati più che raddoppiati. Le interviste con gli operatori hanno permesso di approfondire qualitativamente questo risultato, mettendo in evidenza come nei contesti più difficili e socialmente esclusi, alcune attività del progetto abbiano esercitato la spinta attrattiva più forte sui minori.

Come sostenuto da diversi operatori, infatti, essendo queste zone particolarmente prive di stimoli, tutte le attività progettuali realizzate nel territorio attraggono numerosi partecipanti.

Contrariamente a quanto si potrebbe pensare, secondo gli operatori, i cambiamenti più significativi si sono manifestati proprio nei minori che vivono nelle aree territoriali più marginalizzate, come la fascia trasformata, o in quei bambini che in famiglia non hanno ricevuto molti stimoli.

Non a caso molti degli intervistati hanno fatto riferimento alla voglia di mettersi in gioco e di sperimentare delle bambine e delle ragazze che nel

contesto oggetto di intervento sono quelle più penalizzate nelle possibilità di integrazione e scoperta dell'ambiente esterno al contesto in cui vivono. Lo stesso effetto sembrerebbe essersi riscontrato anche per diverse madri, che in molte occasioni sono state propositive rispetto alle opportunità offerte dal progetto.

Come affermato dalla coordinatrice del progetto:

In contesti difficili come quello di Marina di Acate, [...] anche un piccolo cambiamento risalta. Paradossalmente, proprio i beneficiari che vivono in quelle condizioni, una volta coinvolti, reagiscono prontamente, comprendendo le nuove opportunità a loro disposizione (Presidente dell'associazione I tetti colorati, intervista di marzo 2023).

Secondo le osservazioni degli operatori intervistati, questi minori hanno vissuto l'esperienza del progetto in maniera profonda, poiché ha rappresentato per loro un'opportunità unica di scoperta. Questo fattore ha influito sia in termini di partecipazione, sia di sviluppo delle capacità e delle competenze dei minori.

Per molti di loro, la sola realtà conosciuta era quella delle serre, in cui sono cresciuti. Questo confinamento ha limitato la loro visione del mondo, tanto che, come ha evidenziato un'operatrice del laboratorio fotografico, «nella loro mente, loro sono destinati a vivere nelle serre e a lavorare nelle serre» (Animatrice del laboratorio fotografico, focus group di giugno 2022).

Il progetto, attraverso le sue attività, ha offerto ai bambini e ai ragazzi la possibilità di scoprire che esiste un mondo al di là di quello a cui sono abituati. Da questo punto di vista, le attività laboratoriali hanno avuto un effetto particolarmente significativo sui minori, aprendo loro gli occhi su realtà e possibilità che prima ignoravano.

Diversi operatori hanno espresso il loro stupore nel vedere quanto i bambini e i ragazzi provenienti dalla fascia trasformata fossero entusiasti e sorpresi nel rendersi conto che, a poca distanza da dove vivevano, fossero presenti delle normali abitazioni e non solo baraccopoli e serre, come si evince dalle parole di un intervistato di seguito riportate:

Hanno scoperto una realtà che non sapevano nemmeno che esistesse [...]. Si sorprendevo per qualsiasi cosa: per le vetrine dei negozi, qualcuno per la scoperta di cosa fosse un ufficio [...] anche l'ambiente urbano per loro è una novità (Fotografo dell'azione Ri-Belli per stupirsi, focus group di giugno 2022).

In questo contesto, il laboratorio fotografico Ri-Belli per stupire, ad esempio, ha rappresentato un'opportunità fondamentale per i minori di esplorare il mondo esterno e confrontarlo con il loro ambiente di vita. Come hanno spiegato gli operatori e i fotografi che hanno portato avanti il laboratorio,

con questa attività il progetto non si è limitato a mostrare solo la bellezza del territorio, ma ha stimolato anche una riflessione critica sulle problematiche che lo affliggono:

Le foto non sono state fatte a caso, si fotografava il bello e il brutto [...] l'inquinamento. Perché poi torni a casa pensando: "ah, che peccato che la foce del fiume è piena di schifezze, che ci sono le discariche davanti casa". Anche lì può agire un cambiamento, perché magari tu stesso, prima di buttare qualcosa, ci pensi due volte, perché hai fotografato e documentato quanto è brutto quello e quanto potrebbe essere diverso (Operatore del laboratorio fotografico, focus group di giugno 2022).

L'obiettivo non era solo quello di insegnare competenze tecniche, ma di stimolare i partecipanti a guardare il mondo da prospettive diverse e agire su di esso in modo consapevole. L'operatore del laboratorio ha spiegato:

Abbiamo cercato di far capire ai ragazzi che possono pensare in maniera diversa, che possono vedere e trasformare la realtà attraverso la fotografia. Non si trattava solo di scattare belle foto, ma di esplorare il territorio, scoprire luoghi che non conoscevano e riflettere sulle problematiche ambientali. Questo processo di scoperta e riflessione ha il potenziale di provocare un cambiamento interiore profondo (Operatore del laboratorio fotografico, focus group 3 di giugno 2023).

Questo percorso ha consentito ai minori di prendere consapevolezza del fatto che può esistere un ambiente di vita migliore rispetto a quello a cui sono abituati e che anche il loro ambiente di vita può essere migliorato.

La scoperta dell'ambiente esterno e la scoperta delle proprie potenzialità per i minori che hanno partecipato alle azioni laboratoriali del progetto sono andate di pari passo. Il cambiamento della rappresentazione di se stessi è stato uno degli obiettivi fondamentali per gli operatori e le operatrici del progetto Ri-Belli.

Spesso, i beneficiari si avvicinano al progetto identificandosi con la loro condizione di disagio, vedendo gli operatori come figure il cui ruolo principale è quello di risolvere i loro problemi. Tuttavia, il progetto ha agito per trasformare questa dinamica, promuovendo un processo di *empowerment* che ha incoraggiato i partecipanti alle attività a ridefinire la percezione di sé, passando da una visione passiva a una più proattiva. Attraverso attività mirate e un costante dialogo, gli operatori hanno lavorato per costruire relazioni di fiducia, essenziali per aiutare i beneficiari a sviluppare una maggiore consapevolezza delle proprie risorse e potenzialità.

Una delle leve di cambiamento su cui ha fatto perno il progetto, grazie alle attività laboratoriali, ha riguardato il fatto che attraverso l'accompagnamento degli operatori e delle operatrici, i ragazzi hanno potuto sperimentare, in molti casi per la prima volta, le proprie capacità svolgendo delle attività

che altrimenti non avrebbero mai praticato, scoprendosi capaci e potenziando così la propria autostima.

Un'operatrice, a tal proposito, ha raccontato un episodio significativo:

Mi ha emozionato tantissimo una delle ragazzine [...] che ha sperimentato per la prima volta il teatro e ha detto: “ho scoperto il mio talento, voglio continuare”. Questa cosa mi ha fatto capire che ha avuto la possibilità di sperimentarsi e l'ha vissuta profondamente con tutta se stessa. Magari i nostri figli, che hanno molte opportunità [...] fanno tutto tanto per fare... questi ragazzini vivono l'esperienza profondamente (Operatrice dell'azione Ri-Belli per crescere, focus group 1 di giugno 2022).

Questa scoperta ha avuto un impatto profondo sui minori, ampliando i loro orizzonti e permettendogli di immaginare un futuro diverso da quello che per loro era percepito come predeterminato.

Qualcuno ha detto “voglio fare il meccanico”, qualcuno mi ha chiesto se fosse possibile diventare un fotografo... qualcuno ha espresso il desiderio di andare a vivere in un certo posto o di prendere la patente, per essere indipendente. Quindi, secondo me, portandoli fuori dalla loro comfort zone, se così si può definire, hanno capito cosa si potrebbe fare; hanno realizzato che il mondo è ampio (Operatore dell'azione Ribelli per... esprimersi, focus group 2 di giugno 2022).

La possibilità di vivere nuove esperienze ha stimolato nei minori una curiosità e un desiderio di esplorare che prima non avevano, rafforzando il loro senso di autonomia e la capacità di ambire a un futuro migliore.

In contesti complessi come quelli oggetto di intervento, in particolare quello della fascia trasformata, dove l'isolamento sociale e la precarietà abitativa sono la norma, l'autostima diventa un fattore di resilienza essenziale per i minori, nonché un fattore chiave di successo in ambito scolastico e per il benessere psicologico (Harter, 1993; Deci, Ryan, 2000).

In linea con la teoria dell'autodeterminazione (Deci, Ryan, 1985), che sottolinea l'importanza della percezione di competenza, autonomia e relazioni interpersonali positive per la crescita dell'autostima e della motivazione intrinseca, le operatrici e gli operatori del progetto “Ri-Belli” hanno posto una particolare enfasi sull'importanza di prendere sul serio i minori, facendoli sentire accettati e valorizzati. Come riportato da un operatore dell'équipe scolastica durante un focus group di giugno 2022, «prendere i beneficiari sul serio, facendoli sentire accettati e valorizzati» è stato un elemento cruciale per il successo del progetto.

Questo principio è emerso chiaramente nel modo in cui le operatrici e gli operatori hanno gestito le attività educative e laboratoriali, dove il coinvolgimento attivo dei minori ha permesso loro di sperimentare il successo e di costruire un'immagine positiva di sé.

Un esempio illuminante di questo approccio è stato fornito da un'operatrice del laboratorio teatrale, che ha evidenziato l'importanza di rendere i bambini protagonisti delle loro scelte:

Rendere i nostri destinatari protagonisti, anche nel loro piccolo, è fondamentale. Per esempio, io e la mia collega, per il nostro spettacolo, abbiamo sostituito i ruoli, proprio per dimostrare quanto sia importante il loro coinvolgimento. Anche il semplice chiedere: "Ma a te piace? Lo vuoi fare?" Permettere loro di dire: "No, voglio cambiare!" è essenziale, perché li mette al centro delle decisioni, facendoli sentire i veri protagonisti (Operatrice del laboratorio teatrale, focus group 3 di giugno 2023).

Questo approccio si allinea perfettamente con le teorie pedagogiche (Freire, 1996) che sottolineano l'importanza di permettere agli individui di essere agenti attivi nella propria formazione. Il progetto "Ri-Belli" ha concretizzato questo principio offrendo ai minori delle opportunità reali di scelta e partecipazione, creando un ambiente in cui potevano crescere non solo come studenti, ma anche come individui consapevoli e responsabili.

Un esempio di empowerment raggiunto attraverso questo approccio è rappresentato dalla storia di una ragazza che, inizialmente considerata dai genitori incapace di partecipare al laboratorio teatrale, ha trovato la forza di affermarsi grazie al sostegno delle operatrici. Queste hanno mediato i rapporti con la famiglia, permettendo alla ragazza di decidere autonomamente di impegnarsi nel progetto. Il risultato è stato sorprendente: la ragazza ha sviluppato una notevole consapevolezza di sé e ha guadagnato un grande apprezzamento pubblico, dimostrando ai suoi genitori, e a se stessa, di essere in grado di raggiungere obiettivi significativi.

Come ha raccontato un'operatrice durante un focus group:

Quando abbiamo presentato il laboratorio teatrale alle famiglie, la madre diceva: "Ma mia figlia non è portata per queste cose." Allora ho chiesto alla ragazza: "Tu lo vuoi fare?" E lei ha risposto: "Sì, mi piacerebbe tantissimo". Alla fine, è stata una delle ragazzine che ci ha dato più soddisfazioni. Si è impegnata più di tutti, ha deciso di partecipare e ha portato a termine tutto il progetto, dimostrando di essere bravissima. Ha scelto lei stessa il personaggio da interpretare [...] e quando abbiamo messo in scena lo spettacolo, i suoi genitori hanno detto: "Non pensavo che mia figlia fosse in grado di farlo" (Operatrice del laboratorio teatrale, focus group 3 di giugno 2023).

Alla conclusione del laboratorio, la ragazza ha avuto la possibilità di continuare a perseguire la passione scoperta grazie al progetto "Ri-Belli".

Con il sostegno di un incentivo economico messo a disposizione dal progetto, ha potuto iscriversi a una compagnia teatrale attiva nel territorio. Questo ulteriore passo ha non solo rafforzato la sua autostima e la consapevolezza delle proprie capacità, ma ha anche permesso di consolidare il legame con la comunità locale, creando nuove opportunità di crescita personale.

Questo esempio sottolinea non solo l'importanza del coinvolgimento attivo dei minori, ma anche il ruolo cruciale delle famiglie nel sostenere tale processo. Il dialogo continuo con i genitori, facilitato dalle operatrici, ha avuto un effetto positivo sulla ragazza, dimostrando l'importanza di un approccio integrato e partecipativo che coinvolge l'intera comunità.

3. La mediazione con le famiglie: l'importanza di coinvolgere attivamente gli adulti

In un contesto dove la povertà educativa e l'isolamento sociale sono sfide quotidiane, la fiducia che i minori ricevono dagli adulti di riferimento, e in questo caso dagli operatori, diventa un'ancora di salvezza, permettendo loro di costruire una visione positiva del proprio futuro.

Le attività non imposte, ma scelte consapevolmente dai bambini, hanno favorito un senso di appartenenza e di responsabilità personale, elementi chiave per una crescita equilibrata e per il loro successo futuro. Affinché il cambiamento sia possibile però è necessario che questo processo non rimanga confinato alle attività progettuali ma si sviluppi anche all'interno dei contesti familiari.

Le esperienze laboratoriali hanno rappresentato un'opportunità cruciale per i ragazzi di scoprire nuove passioni e sviluppare competenze che altrimenti sarebbero rimaste latenti, ma che senza un riconoscimento dei genitori rischiano di portare maggiore frustrazione nei minori, che una volta presa consapevolezza delle proprie risorse possono vedersi negato il percorso che vorrebbero percorrere, perché in conflitto con le visioni e le scelte familiari.

In molti casi, infatti, la partecipazione e il supporto delle famiglie sono stati essenziali per permettere ai minori di intraprendere con sicurezza nuove strade, sia sul piano personale che educativo.

Un caso emblematico è stato quello di un ragazzo di 13 anni, che avrebbe dovuto iscriversi all'istituto agrario per decisione del padre, con l'intento di proseguire l'attività paterna nelle serre.

Il conflitto tra la volontà del padre e le aspirazioni del figlio, che invece voleva frequentare un istituto tecnico per diventare meccanico, ha richiesto un delicato lavoro di mediazione da parte degli operatori, che hanno dialogato con il genitore per far emergere la voce del ragazzo:

Il tentativo è quello di dire che anche il ragazzo dovrebbe avere voce in capitolo e fargli conoscere le sue reali potenzialità. "Tu lo stai costringendo a un futuro infelice perché a lui questo lavoro non piace; invece, ha molte potenzialità in quello che gli piace fare. Grazie, perché

comunque gli dai la possibilità di costruirsi un futuro, però chiediglielo cosa vuole fare...” (Animatrice del laboratorio fotografico, focus group 2 di giugno 2022).

Grazie al dialogo con le operatrici, il padre ha mostrato un segno di apertura nei confronti del figlio, aprendo la possibilità a un compromesso in cui il ragazzo avrebbe potuto frequentare l’istituto tecnico, a condizione di ottenere buoni voti.

Le operatrici e gli operatori hanno lavorato molto nella costruzione di un dialogo con le famiglie attraverso un lavoro costante di ascolto e mediazione. In questo percorso è stato fondamentale esporre il punto di vista dei minori, cercando di farne riconoscere la validità, e se necessario trovando soluzioni di incontro e strategie alternative.

Per le famiglie che lavorano nelle serre, mandare il pomeriggio bambini alle attività laboratoriali e di doposcuola significa rinunciare a un aiuto a lavoro o in casa. In alcuni casi questo può rappresentare anche un dispendio economico.

La costruzione di un dialogo e di un rapporto di fiducia con i genitori, pertanto, hanno rappresentato per le operatrici e gli operatori del progetto un elemento imprescindibile per ottenere cambiamenti nei minori.

Costruire questo rapporto è stato possibile solo grazie a un’importante azione di mediazione da parte degli operatori e alla loro capacità di trovare strategie che andassero incontro alle esigenze dei minori senza innescare dinamiche di conflitto con i genitori.

Per aggirare la potenziale resistenza dei genitori a mandare i figli a scuola, per esempio, sono state istituite delle borse di studio per i bambini che sarebbero stati promossi. O ancora per convincere i genitori a mandare i ragazzi in gita a Roma le operatrici hanno proposto di far partecipare una mamma, in modo da aumentare la fiducia delle famiglie nei loro confronti.

Quest’anno abbiamo deciso di compiere un ulteriore passo avanti, organizzando un viaggio a Roma per gli studenti che sono stati promossi. Nessuno di loro ha mai preso un aereo, il che rende l’organizzazione particolarmente complessa. All’inizio, i genitori ci hanno detto di no, ma alla fine siamo riusciti a coinvolgere una madre, facilitando così la partecipazione di tutti, visto che molti di loro sono imparentati. È curioso pensare che, solo due anni fa, l’idea di portarli a Roma sarebbe stata inconcepibile (Animatrice del laboratorio fotografico, focus group 2 di giugno 2022).

Percorrere queste traiettorie di cambiamento ha richiesto un grande impegno e una notevole capacità di adattamento da parte delle operatrici e degli operatori del progetto, evidenziando il forte supporto reciproco che ha contribuito a creare un ambiente di lavoro positivo, permettendo di affrontare con successo le difficoltà emotive e operative.

3.1. *La mediazione culturale come connettore relazionale tra il progetto e le famiglie: un'azione di rete*

La comprensione dei bisogni dei beneficiari, attraverso il dialogo e la collaborazione, ha rappresentato in tutte le fasi di attuazione del progetto e in ogni attività un elemento essenziale per il successo delle diverse azioni e per promuovere un cambiamento sostenibile.

Innescare un processo di cambiamento ha significato, per le operatrici e gli operatori intervistati, trasformare il progetto in un luogo di ascolto attento e aperto alle richieste dei bambini e delle loro famiglie.

Per ogni famiglia e ogni minore presi in carico, il primo passo degli operatori è stato quello di intercettare le cause reali dei problemi, offrendo soluzioni flessibili e adeguate ai bisogni multipli dei destinatari, espresse in un linguaggio accessibile sia simbolicamente che culturalmente.

L'elevata multiculturalità della situazione, da questo punto di vista, ha rappresentato una sfida ulteriore, poiché gli elementi culturali potevano essere facilmente fraintesi. Un esempio particolarmente significativo di questa dinamica è rappresentato dall'episodio in cui un'operatrice ha inizialmente interpretato il mancato contatto visivo di un minore come segno di disattenzione, per poi scoprire che si trattava, in realtà, di un'espressione culturale di rispetto verso la figura femminile (Focus group 3 di giugno 2023).

Per il progetto Ri-Belli, il ruolo delle mediatrici culturali è stato cruciale. Provenienti spesso da situazioni simili a quelle dei beneficiari, le mediatrici hanno saputo comprendere il linguaggio e le esigenze dei destinatari, facilitando la comunicazione e fungendo da ponti interculturali (Amirian, 2012).

L'introduzione della figura del mediatore culturale nelle scuole che ne erano sprovviste non solo ha colmato una lacuna importante, ma ha anche facilitato le connessioni tra la scuola, il progetto e le famiglie.

Le mediatrici culturali, sia italiane che straniere, sono ben radicate nei contesti di intervento, partecipando attivamente a diversi progetti e occupandosi anche di attività di doposcuola per i bambini stranieri. La loro costante presenza nel territorio e la prossimità con le famiglie le hanno rese punti di riferimento imprescindibili, in particolare per molte madri, che si rivolgono a loro prima di prendere decisioni importanti.

Per molte minori, soprattutto bambine che affrontano forti disparità di genere all'interno delle loro famiglie, l'incontro con una mediatrice culturale della stessa nazionalità rappresenta un esempio di speranza e possibilità di riscatto. Come riferito da un'operatrice del progetto, la presenza della mediatrice di lingua araba presso il presidio della Caritas di Marina di Acate è accolta con grande entusiasmo dalle ragazzine, che la considerano una guida essenziale:

Appena arriva, sono tutte attorno a lei [...]. Lo scorso anno, ho partecipato anch'io all'azione per l'infanzia a Marina di Acate, e mi spiace non aver potuto riprendere la scena, anche perché, essendo minori, evitiamo di fare riprese, ma era una cosa pazzesca! [...] Le ragazzine vedono in lei un punto di riferimento importantissimo. Anche solo per scegliere l'abbigliamento, vogliono il suo parere: "È meglio questo o quello? Ti piace? Mi sta bene?" (Assistente sociale, focus group 3 di giugno 2023).

Una mediatrice ha così descritto il suo ruolo di mediazione all'interno del progetto:

Ho conosciuto i ragazzi che hanno difficoltà sia nella lingua, sia nelle scuole. So come si comportano con gli insegnanti e con i compagni di classe. Loro si sentono un pochino esclusi, perché abitano fuori città, in campagna, e anche lì non socializzano con i coetanei. Però, piano piano, con il lavoro di équipe e con il lavoro degli altri miei colleghi, abbiamo fatto capire che loro, tramite la scuola, possono arrivare a quello che desiderano. Perché molti di loro dicono: "io non ce la posso fare per via delle mie origini". Poi vedono me che sono una mediatrice tunisina e già mi vedono come un punto di riferimento. Mi fanno domande sul mio percorso di vita, su come ho fatto per arrivare fino a qui (Mediatrice culturale, focus group di giugno 2023).

Il ruolo delle mediatrici si è rivelato cruciale non solo nei rapporti verticali tra le scuole, il progetto, le famiglie e i minori, ma anche nei rapporti orizzontali, influenzando tutte le attività del progetto. Durante le attività di ricerca sul campo, gli intervistati hanno costantemente sottolineato l'importanza del supporto fornito dalle mediatrici, non solo per i beneficiari diretti, ma anche per gli altri attori coinvolti nel progetto.

Una delle operatrici ha evidenziato l'inestimabile valore del lavoro delle mediatrici con le seguenti parole:

Le colleghe mediatrici sono i nostri angeli, perché, oltre a permetterci di comunicare con queste persone, ci consentono di accedere alla loro dimensione culturale. Questo aspetto ha, secondo me, un valore inestimabile. Mentre queste persone vengono spesso percepite come diverse, ritengo che anche la mamma straniera, quando dialoga con me, mi consideri diversa. La diversità, dunque, è reciproca (Operatrice, focus group 2023).

Di conseguenza, la figura della mediatrice culturale si è dimostrata fondamentale non solo nel facilitare la comprensione interculturale, ma anche nell'innescare processi di cambiamento nelle modalità di intervento e nelle relazioni tra tutti i soggetti coinvolti nel progetto.

4. Le configurazioni di implementazione: convergenza, mediazione e mancata connessione

Le traiettorie di implementazione che abbiamo ricostruito seguendo lo sviluppo del progetto Ri-Belli nei suoi principali ambienti educativi – dal contesto domestico e familiare, passando per la rete di partenariato e le dinamiche scolastiche, fino alla dimensione comunitaria più ampia – possono essere sintetizzate attraverso tre macro-categorie interpretative: convergenza, mediazione e mancata connessione. Queste configurazioni non vanno intese come categorie rigide né come una classificazione esaustiva delle molte sfumature osservate sul campo, ma rappresentano piuttosto una chiave di lettura utile per ripercorrere e comprendere meglio il cammino fatto dal progetto. Questa lente ci consente di restituire una visione più integrata del funzionamento di Ri-Belli nei contesti di maggiore fragilità sociale, mettendo in luce tanto le condizioni che hanno favorito l’attivazione di dinamiche trasformative, quanto le criticità che ne hanno rallentato o ostacolato l’efficacia nei territori coinvolti.

4.1. La convergenza

La configurazione di convergenza si è delineata laddove le risorse attivate dal progetto Ri-Belli sono riuscite a intercettare bisogni già emersi, chiaramente percepiti dai beneficiari o dagli attori locali. In queste situazioni, le traiettorie di cambiamento si sono innescate in modo fluido, grazie a una duplice disponibilità: da una parte, quella dei destinatari ad attivarsi e a riconoscere nel progetto una risposta concreta alle proprie esigenze; dall’altra, quella delle operatrici e degli operatori a modellare gli interventi in modo sartoriale, costruendo relazioni di prossimità e fiducia.

Questa dinamica si è resa particolarmente evidente nelle famiglie che abbiamo definito “*ponte*” – famiglie in cui, pur in presenza di vulnerabilità economiche o sociali, si riscontrava una forte motivazione a cercare opportunità di riscatto. Madri consapevoli delle proprie fragilità, ma determinate a costruire alternative per sé e per i propri figli, hanno colto con prontezza le possibilità offerte dal progetto. Hanno partecipato ai laboratori, non solo quelli specificamente rivolti a loro, ma anche ad attività dove hanno potuto collaborare attivamente alla realizzazione, come nel caso del laboratorio teatrale, e usufruire di un ampio ventaglio di supporti: il servizio per l’infanzia, il sostegno abitativo, le consulenze offerte dall’équipe educativa.

In queste situazioni, il progetto non ha funzionato come un semplice erogatore di servizi, ma come una piattaforma di attivazione. Le operatrici hanno avuto un ruolo cruciale nell’innescare e accompagnare questo processo,

adottando un approccio da madre a madre, informale e empatico, che ha contribuito a creare un ambiente sicuro e non giudicante. È attraverso questo canale relazionale che le madri hanno potuto esplicitare bisogni più profondi – come la ricerca di sostegno psicologico o l’orientamento scolastico per i figli – e trovare risposte integrate. Prossimità e fiducia si sono rivelate leve fondamentali per accompagnare le famiglie verso una maggiore autonomia.

Il supporto all’abitare, in particolare, ha avuto un impatto significativo: alleggerendo la pressione delle difficoltà quotidiane, ha permesso alle donne di dedicare più tempo a se stesse, alla formazione o alla ricerca di lavoro, attivando così un circolo virtuoso di *empowerment*. Il riconoscimento del valore delle risorse e delle competenze personali è stato dunque alimentato non solo dai servizi offerti, ma anche dal modo in cui questi sono stati resi accessibili e personalizzati dalle équipe di progetto.

All’interno dei contesti familiari, anche le famiglie straniere con *genitori ancorati o sopraffatti* hanno sperimentato momenti di convergenza, soprattutto grazie all’emergere delle figlie adolescenti come veri e propri soggetti attivi del cambiamento. Le ragazze hanno trovato nei laboratori di affettività uno spazio di libertà e di scoperta, nel quale il confronto con la cultura locale ha aperto spiragli inattesi. La possibilità di confrontarsi con nuovi modelli di riferimento, come le mediatrici culturali, ha agito da fattore propulsivo nella ridefinizione delle loro prospettive future, consentendo loro di immaginare un destino diverso da quello tradizionalmente previsto nei contesti familiari di origine.

Nel *contesto di isolamento estremo*, la convergenza si è manifestata in modo più limitato ma estremamente significativo. Il laboratorio fotografico ha rappresentato, per i minori coinvolti, una vera finestra sul mondo. Grazie al sostegno degli operatori, i ragazzi hanno potuto osservare il territorio con occhi nuovi, cogliendone sia le bellezze nascoste che le contraddizioni. Questo processo ha agito da leva per l’espansione dell’orizzonte di vita, intrecciando la scoperta del proprio ambiente con una maggiore consapevolezza di sé e delle proprie possibilità di futuro.

Anche il laboratorio teatrale ha offerto un terreno fertile per sperimentare ruoli diversi da quelli imposti dal contesto familiare o sociale, permettendo ai partecipanti di esplorare nuove dimensioni di sé e di esprimere liberamente pensieri e desideri altrimenti inascoltati. Così, la creazione di spazi relazionali sicuri si è rivelata determinante per stimolare nuove aspirazioni e percorsi di crescita personale.

Dinamicità analoghe si sono riscontrate anche nell’interazione del progetto con gli attori istituzionali e comunitari. In contesti come quello scolastico di Acate, dove la scuola si è dimostrata aperta e sensibile alle problematiche della povertà educativa, l’incontro tra progettualità e contesto è

avvenuto in modo naturale. Qui, la capacità degli operatori di radicarsi nel tessuto scolastico e di integrarsi con gli sforzi degli insegnanti ha rafforzato l'alleanza educativa scuola–famiglia, offrendo anche uno sportello di supporto concreto a cui i genitori hanno potuto rivolgersi per ricevere orientamento e aiuto nell'accesso ai servizi.

Nel *contesto di integrazione limitata* (Ragusa), infine, il riconoscimento tempestivo delle richieste delle famiglie ha permesso agli operatori di attivare rapidamente i servizi territoriali già esistenti – dal pediatra alle pratiche di regolarizzazione del soggiorno – facilitando l'accesso delle madri a un sistema di supporto in parte già operativo. Qui, la capacità degli operatori di connettere bisogni e risorse ha giocato il ruolo di fattore abilitante per la valorizzazione delle risorse di contesto, spesso sottoutilizzate dai destinatari più fragili.

Attraverso questi intrecci di azioni, contesti e relazioni, la convergenza non ha solo prodotto risultati in termini di partecipazione alle attività, ma ha generato veri e propri outcome trasformativi, che si sono tradotti in empowerment individuale, ampliamento delle aspirazioni, rafforzamento delle reti di supporto familiare e comunitario.

In sintesi, la configurazione di convergenza si è alimentata grazie a leve diverse ma complementari: dalla prossimità e fiducia instaurate dagli operatori, alla valorizzazione dei modelli educativi alternativi e delle risorse di contesto, fino alla creazione di spazi relazionali sicuri capaci di stimolare nuove aspirazioni. Grazie a queste esperienze, i minori coinvolti hanno iniziato a intravedere orizzonti di possibilità più ampi rispetto a quelli tradizionalmente previsti dal loro ambiente di riferimento.

Tab. 1 – Tabella di sintesi – Configurazione di convergenza

Tipo di intervento	Contesto	Meccanismo	Outcome	Per chi
Laboratori (affettività, teatro, fotografia).	Famiglie ponte.	<i>Spazio relazionale sicuro e valorizzante</i> Gli operatori costruiscono spazi relazionali sicuri e riconoscenti, che valorizzano le risorse personali dei partecipanti e attivano reciprocità educativa.	Rafforzamento del ruolo genitoriale e delle reti di supporto; ampliamento dell'immaginario educativo.	Madri consapevoli del proprio bisogno; minori con difficoltà relazionali e scolastiche.

Tipo di intervento	Contesto	Meccanismo	Outcome	Per chi
Supporto abitativo e servizi per l'infanzia.	Famiglie ponte.	<i>Alleggerimento del carico e riattivazione personale:</i> l'équipe alleggerisce il carico mentale delle madri, facilitando una gestione più serena delle urgenze quotidiane e creando margini per dedicarsi a se stesse e alla cura educativa dei figli.	Maggiore partecipazione delle madri alla vita scolastica e formativa; attivazione personale e professionale.	Donne sole o in condizione di precarietà abitativa e lavorativa.
Laboratori di affettività.	Famiglie straniere con genitori ancorati o sopraffatti.	<i>Modelli alternativi e ridefinizione di sé:</i> le operatrici e le mediatrici culturali offrono modelli di riferimento alternativi, favorendo il riconoscimento di sé e la costruzione di un'identità autonoma tra pari.	Rafforzamento dell'autostima e delle aspirazioni personali.	Bambine e ragazze adolescenti soggette a disparità di genere.
Laboratorio fotografico.	Isolamento estremo (fascia trasformata).	<i>Espansione degli orizzonti e riflessione critica:</i> gli operatori accompagnano i ragazzi nella scoperta del territorio e nella lettura critica del contesto, stimolando curiosità e ampliamento dell'orizzonte di vita.	Rielaborazione della propria identità; nuove aspirazioni e consapevolezza delle possibilità.	Minori in condizione di esclusione sociale e povertà educativa.
Sportello e consulenze scolastiche.	Assetto proattivo e ben radicato (Scuola Acate).	<i>Integrazione scuola-progetto e fiducia reciproca:</i> gli operatori integrano il proprio intervento con quello scolastico, facilitando una presa in carico condivisa e rafforzando la fiducia scuola-famiglia	Rafforzamento dell'alleanza educativa scuola-famiglia; maggiore fiducia dei genitori nei servizi scolastici.	Genitori coinvolti, spesso in difficoltà con la lingua o con il sistema scolastico italiano.
Orientamento ai servizi territoriali (ASP, Comune...).	Integrazione limitata (Ragusa).	<i>Connessione attiva ai servizi del territorio:</i> l'équipe si pone come connettore attivo tra bisogni individuali e servizi già presenti, facilitando l'accesso e valorizzando le risorse del territorio.	Accesso facilitato ai servizi sociosanitari e scolastici; rafforzamento dell'autonomia delle madri.	Famiglie con bisogni complessi ma già parzialmente integrate nel contesto urbano.

4.2. *La mediazione*

La seconda configurazione, probabilmente la più densa e significativa emersa dall'esperienza di Ri-Belli, è quella della mediazione.

In questa situazione, il progetto si è trovato a operare in contesti dove i bisogni educativi e relazionali esistevano, ma erano meno espliciti, più confusi o sommersi da barriere culturali, logistiche e relazionali.

Non c'era, come nella convergenza, un incontro immediato tra domanda e offerta; è stato necessario un avvicinamento graduale, capace di creare prossimità e far emergere bisogni rimasti fino ad allora inascoltati.

La mediazione si è svolta su più livelli e spazi: non solo negli ambienti formali del progetto – laboratori, scuole, accompagnamenti abitativi – ma anche nella vita quotidiana delle famiglie e delle comunità. Azioni come le telefonate serali ai genitori, gli incontri informali, le visite domiciliari hanno funzionato da leve preziose per superare la distanza iniziale.

È in questi scambi quotidiani, spesso fuori dai tempi e dagli spazi canonici dell'intervento, che operatori e mediatrici hanno saputo cogliere le sfumature più nascoste dei bisogni, aprendo varchi di comunicazione imprevisi e costruendo alleanze educative capaci di sostenere i percorsi di cambiamento.

Attraverso questo lavoro di prossimità, il progetto è riuscito ad avvicinare persone e famiglie che inizialmente si percepivano distanti o estranee alle opportunità offerte.

La mediazione ha agito qui come un processo di accompagnamento relazionale, più che come un semplice orientamento verso i servizi, capace di alimentare una presa di coscienza graduale e di riattivare risorse personali e comunitarie.

Questa configurazione ha riguardato in particolare quelle famiglie e quei genitori sopraffatti dalle urgenze quotidiane, da bisogni materiali non differibili (trovare casa, lavoro, imparare la lingua, sbrigare pratiche amministrative), o schiacciati da una fatica educativa e culturale che non lasciava spazio a riflessioni più profonde sul proprio ruolo e sul futuro dei figli.

In questi casi, il primo passo verso il cambiamento è stato instaurare un rapporto di prossimità, nel quale le équipe di progetto non si sono poste come esperte “che sanno cosa serve”, ma come alleate, capaci di condividere esperienze comuni e costruire insieme possibili risposte.

Questo approccio relazionale e orizzontale è stato decisivo per superare diffidenze e timori di giudizio, creando le condizioni perché anche i bisogni più latenti potessero emergere e trovare voce.

Per molte madri provenienti da famiglie sopraffatte, questa dinamica è stata particolarmente efficace nel trasformare un bisogno urgente in un'occasione di riflessione più ampia sui percorsi di autonomia personale e familiare.

Molte madri straniere, inizialmente coinvolte per esigenze pratiche legate ai figli piccoli o alla gestione della casa, si sono gradualmente aperte alla possibilità di partecipare ad azioni di empowerment personale.

In questo passaggio, le operatrici hanno svolto un ruolo fondamentale non solo di orientamento, ma anche di sostegno emotivo, mettendo in campo un modello di prossimità basato sulla comprensione reciproca e sull'esperienza condivisa.

Alcune madri hanno persino espresso bisogni nuovi e inaspettati, come il desiderio di apprendere la lingua italiana, e sono state accompagnate verso i servizi in grado di rispondere a tali esigenze.

Questa dinamica non ha avuto effetti positivi soltanto per le madri ma anche per molti minori. Operatrici, operatori e mediatrici culturali sono stati punti di riferimento anche fuori dagli spazi formali, agendo come figure ponte tra il progetto e le *famiglie ancorate* e *sopraffatte*, segnate da barriere linguistiche e culturali.

Le mediatrici, grazie alla loro prossimità culturale e alla profonda conoscenza dei codici familiari, sono riuscite a negoziare con i genitori il riconoscimento delle aspirazioni espresse dai ragazzi e dalle ragazze, favorendo aperture verso percorsi educativi più autonomi rispetto alle aspettative tradizionali.

In alcuni casi, questa negoziazione ha portato a risultati tangibili, come la possibilità per i figli di intraprendere scelte scolastiche in linea con i propri desideri e capacità, non più esclusivamente orientate alla riproduzione dei ruoli familiari.

Il successo di questi percorsi non è mai stato scontato: è stato frutto di un dialogo paziente e rispettoso, capace di valorizzare la voce dei figli senza svalutare le preoccupazioni degli adulti, costruendo così alleanze educative in grado di sostenere i percorsi di autonomia emergenti.

Anche gli adolescenti delle famiglie ancorate, coinvolti nel laboratorio di affettività, hanno vissuto dinamiche simili. Inizialmente, l'intervento ha incontrato forti resistenze, legate ai codici culturali e di genere dominanti nella comunità di appartenenza.

I ragazzi si percepivano vincolati alle aspettative del gruppo, che li spingevano a mantenere un ruolo di superiorità e controllo, anche in ambiti – come quello relazionale e affettivo – che richiedono apertura e vulnerabilità.

L'équipe ha saputo interpretare questa tensione non come semplice opposizione, ma come riflesso di un conflitto interiore, dove il desiderio di apprendere coesisteva con la paura di tradire le aspettative sociali.

La mediazione ha permesso di creare uno spazio sicuro e negoziale, in cui i ragazzi hanno potuto progressivamente esplorare nuove dimensioni di sé, senza timore di perdere il riconoscimento sociale. Proprio dentro questo

spazio di tensione, si è attivato un lento ma significativo cambiamento, che ha consentito ai ragazzi di superare le resistenze iniziali e di confrontarsi con nuovi modelli identitari.

Così, la mediazione si è configurata come un processo bidirezionale e dinamico: non solo orientamento ai servizi o supporto alle famiglie sopraffatte, ma creazione di spazi relazionali in cui domande nuove potessero emergere e percorsi di cambiamento autentico potessero germogliare.

Non si è trattato di sostituirsi alle famiglie, ma di affiancarle nella ricerca di nuove possibilità, accompagnandole senza forzature nell'evoluzione dei loro bisogni e desideri.

Infine, anche nel contesto scolastico di Ragusa – assetto resistente ma connesso con l'esterno – il lavoro di mediazione si è rivelato determinante.

L'équipe del progetto ha dovuto conquistare sul campo il riconoscimento e la fiducia del corpo docente, inizialmente disorientato da una governance interna debole e dalla presenza simultanea di un'équipe comunale percepita come più legittimata.

Attraverso una presenza costante e una negoziazione paziente dei ruoli, le operatrici hanno saputo costruire una relazione di fiducia con insegnanti e dirigenti scolastici, favorendo una rilettura più attenta dei bisogni educativi sommersi.

Comportamenti prima liquidati come indisciplina sono stati reinterpretati come segnali di bisogni educativi speciali o di disturbi dell'apprendimento, dando così avvio a percorsi di presa in carico più adeguati.

Questo cambiamento è stato reso possibile grazie a un'alleanza educativa costruita giorno dopo giorno, che ha coinvolto non solo la scuola ma anche le famiglie, rafforzando la rete di supporto attorno agli studenti più fragili. In sintesi, nella configurazione di mediazione i cambiamenti osservati non sono stati il risultato di risposte immediate, ma di un processo paziente e relazionale, in cui la prossimità quotidiana e la fiducia costruita giorno dopo giorno hanno agito come leve fondamentali.

L'impegno delle équipe e delle mediatrici, nella loro presenza costante e nella capacità di intrecciare ascolto e supporto concreto, ha reso possibile l'emersione di bisogni sommersi, trasformando richieste urgenti in occasioni di crescita e autonomia.

I diversi livelli di mediazione – familiare, generazionale e istituzionale – hanno operato in modo complementare. Con le madri sopraffatte, la prossimità e la condivisione di esperienze hanno facilitato una graduale apertura, che ha permesso di immaginare percorsi di empowerment personale e familiare. Nella relazione tra genitori e figli, il dialogo interculturale e generazionale ha valorizzato le aspirazioni dei più giovani, senza svilire le preoccupazioni degli adulti, favorendo così scelte educative più libere. Nei laboratori

per adolescenti, la creazione di spazi sicuri e rispettosi delle identità culturali ha permesso ai ragazzi di superare le resistenze iniziali e di esplorare nuovi ruoli e dimensioni di sé. Infine, anche nel contesto scolastico più resistente, la perseveranza nell’instaurare alleanze operative ha favorito una rilettura condivisa dei bisogni educativi e l’attivazione di risposte più adeguate.

Nel loro insieme, questi meccanismi hanno consentito di avvicinare mondi inizialmente distanti, costruendo ponti tra esigenze individuali e risorse di comunità. La mediazione si è così configurata come un’azione corale e dinamica, capace di alimentare processi di cambiamento autentico e sostenibile, nel rispetto dei tempi e delle condizioni di ciascun contesto.

Tab. 2 – Tabella di sintesi – Configurazione di mediazione

Tipo di intervento	Contesto	Meccanismo	Outcome	Per chi
Supporto personalizzato, servizi di accompagnamento, attività e azioni rivolte ai minori.	Famiglie sopraffatte.	<i>Costruzione di prossimità e fiducia relazionale:</i> l’aiuto concreto e la condivisione di esperienze favoriscono una graduale apertura e la riattivazione delle risorse personali.	Trasformazione dei bisogni urgenti in occasioni di empowerment personale e familiare.	Madri straniere con forte carico di cura e isolamento sociale.
Mediazione culturale, attività per minori (laboratori, supporto scolastico).	Famiglie sopraffatte / ancorate.	<i>Dialogo interculturale e generazionale:</i> valorizza le aspirazioni dei figli senza svalutare la prospettiva dei genitori, favorendo l’apertura a scelte educative più autonome.	Apertura dei genitori al riconoscimento dei desideri educativi dei figli; scelte scolastiche più autonome per i ragazzi.	Figli e figlie con desideri divergenti dalle aspettative familiari.
Laboratorio di affettività, ascolto e mediazione con i ragazzi.	Famiglie ancorate.	<i>Creazione di uno spazio sicuro e rispettoso delle identità culturali:</i> consente ai ragazzi di esplorare nuove dimensioni di sé senza timore di perdere il riconoscimento sociale.	Superamento delle resistenze iniziali; esplorazione di nuovi ruoli e identità.	Ragazzi adolescenti vincolati da rigidi codici culturali di genere.
Supporto scolastico.	Assetto resistente ma connesso (Ragusa).	<i>Percorso di legittimazione progressiva:</i> la necessità di affrontare casi complessi stimola la collaborazione tra le équipe e la scuola, favorendo una rilettura condivisa dei bisogni educativi nascosti.	Maggiore supporto a studenti con BES e DSA; sostegno agli insegnanti nella gestione della complessità educativa.	Studenti con BES e DSA; insegnanti con classi multiculturali e vulnerabilità educative.

4.3. La mancata connessione

Nell'esperienza di Ri-Belli, accanto ai casi di convergenza e mediazione, abbiamo osservato anche situazioni di *mancata connessione*, in cui il progetto non è riuscito ad attivare relazioni significative con alcuni destinatari o interlocutori rilevanti. Non si è trattato di opposizioni esplicite, né di resistenze manifeste, ma piuttosto di una distanza profonda e silenziosa, determinata da un intreccio di condizioni strutturali, barriere culturali e mancanza di canali efficaci di aggancio. Nei *contesti di isolamento estremo*, molte famiglie sono rimaste ai margini del progetto, non per mancanza di interesse, ma a causa dell'assenza di una rete di servizi territoriali che potesse sostenere un loro coinvolgimento effettivo.

Alla base di molte di queste situazioni si è attivato un *meccanismo di prioritizzazione difensiva del presente*: le famiglie, schiacciate dalla gestione quotidiana della sopravvivenza – tra precarietà abitativa, lavoro agricolo intensivo, incombenze burocratiche e responsabilità familiari – tendevano a concentrare tutte le proprie energie sugli aspetti più immediati della vita, escludendo ogni spazio di riflessione sui bisogni educativi o relazionali. In questi contesti, la pressione del presente è così forte da rendere l'investimento sul futuro percepito come marginale o irrealistico. Particolarmente penalizzate sono risultate alcune madri, spesso prive di autonomia di movimento, intrappolate in ruoli di genere rigidi che hanno rafforzato questa stessa dinamica, scoraggiandole dal partecipare ad attività progettuali percepite come estranee o intrusive.

Queste dinamiche si sono riflesse concretamente in alcuni episodi di mancata connessione con le azioni progettuali. Il laboratorio di affettività destinato alle madri residenti in contesti di *isolamento estremo*, ad esempio, non è riuscito nemmeno ad avviarsi, proprio a causa di questa forte distanza culturale e relazionale.

Un caso emblematico è stato quello delle consulenze ginecologiche, previste ma mai attivate, bloccate da una resistenza culturale e reticenza intima profondamente radicata rispetto alla sfera personale e familiare, che ha neutralizzato la possibilità stessa di accesso al servizio.

La stessa chiusura si è osservata nel tentativo di coinvolgere molti padri: la loro partecipazione è rimasta estremamente limitata, riflesso di una concezione tradizionale del ruolo paterno che ha mantenuto una distanza marcata dalle dinamiche educative e sociali promosse dal progetto.

Anche quando i servizi sono stati formalmente erogati, si sono manifestate resistenze più sottili: in alcune situazioni, il sostegno offerto è stato percepito non come una risorsa, ma come un'ingerenza, alimentando ulteriormente la chiusura culturale e relazionale già presente.

Situazioni analoghe si sono registrate anche sul versante scolastico. In particolare, nella scuola di Santa Croce Camerina, dopo il cambio di dirigenza scolastica e al di fuori delle classi direttamente coinvolte nella gestione della crisi, si è attivato un meccanismo di *divergenza valoriale e mancato riconoscimento*. La discontinuità nella leadership ha indebolito il dialogo costruito in precedenza, e la nuova direzione non ha riconosciuto pienamente il valore del progetto né ha condiviso appieno le sue finalità educative. Questo ha lasciato alcune aree della scuola ai margini delle dinamiche di connessione, impedendo l'attivazione di percorsi significativi di co-progettazione educativa.

Queste situazioni, pur rappresentando punti critici nel percorso del progetto, non vanno lette esclusivamente come fallimenti. Al contrario, offrono una lente preziosa per comprendere meglio i limiti strutturali che condizionano l'efficacia degli interventi educativi in contesti di fragilità estrema. Emergono con forza almeno tre lezioni chiave: la necessità di riconoscere e affrontare vincoli culturali profondamente radicati; l'importanza della costruzione di relazioni di fiducia con i destinatari come elemento costitutivo dei percorsi di coinvolgimento; e l'urgenza di interventi sistemici di lungo periodo, capaci di incidere sulle condizioni materiali e relazionali di base.

Anche nelle situazioni di mancata connessione, dunque, Ri-Belli ha raccolto insegnamenti fondamentali. Questi “terreni inospitali”, osservati con attenzione, ci raccontano quali nutrienti mancano perché i semi della trasformazione possano germogliare in futuro. Sono segnali silenziosi ma cruciali, che orientano la progettazione di percorsi più inclusivi e capaci di rispondere alle sfide più profonde della povertà educativa e dell'esclusione sociale.

Analizzando più da vicino queste situazioni di mancata connessione, vediamo come, nei contesti più isolati, la gestione quotidiana della sopravvivenza abbia monopolizzato le energie delle famiglie, rendendo remota ogni apertura verso orizzonti educativi. A questo peso si sono sovrapposte barriere culturali profonde, che hanno irrigidito i ruoli di genere e acuito la diffidenza verso l'esterno, specialmente tra i padri e le donne in contesti familiari chiusi.

In alcune aree di intervento, come la salute ginecologica e l'affettività, la reticenza ad affrontare temi percepiti come sensibili ha impedito l'attivazione delle azioni previste. Similmente, nei rapporti con alcune istituzioni scolastiche, la mancanza di un terreno valoriale condiviso ha lasciato il progetto ai margini delle dinamiche di co-progettazione educativa.

Questi ostacoli, più che semplici assenze di partecipazione, rappresentano segnali concreti di quali condizioni siano necessarie per aprire varchi di cambiamento in contesti di fragilità estrema. Non basta proporre attività o servizi: è indispensabile costruire pazientemente fiducia e prossimità, crean-

do basi culturali e relazionali solide, capaci di rendere i percorsi di trasformazione autenticamente accessibili.

Questa ricostruzione, pur circoscritta al campo di esperienza di Ri-Belli, offre una chiave di lettura utile per comprendere, nella loro concretezza, le tensioni e le possibilità che attraversano gli interventi educativi in contesti caratterizzati da fragilità multiple.

Questi elementi di analisi, emersi dal campo, non esauriscono la complessità del progetto, ma consentono di riconoscere alcune lezioni trasversali che hanno accompagnato il percorso di Ri-Belli, e che ci aiutano a riflettere sulle condizioni necessarie per sostenere interventi educativi in contesti analoghi.

Tab. 3 – Tabella di sintesi – Configurazione di mancata connessione

Tipo di intervento	Contesto	Meccanismo	Outcome osservati	Destinatari
Attività progettuali nel territorio (laboratori, accompagnamenti, eventi informali).	Isolamento estremo.	<i>Schiacciamento sul presente:</i> la pressione dei bisogni immediati annulla la possibilità di investimento educativo.	Mancata partecipazione alle attività progettuali; impossibilità di aggancio anche di fronte a facilitazioni mirate.	Molte famiglie e minori in contesti di isolamento estremo.
Coinvolgimento nelle azioni progettuali, mediazione con le famiglie e coinvolgimento dei padri.	Famiglie ancorate.	<i>Chiusura culturale e relazionale:</i> le norme familiari e di genere rafforzano la distanza dal progetto.	Coinvolgimento minimo o assente; percezione del progetto come intrusivo; distacco dei padri dai percorsi educativi.	Molti genitori (padri e madri in ruoli tradizionali).
Consulenze ginecologiche e laboratori di affettività per le madri (non avviati).	Donne provenienti da famiglie ancorate o contesti di isolamento estremo.	<i>Tabù culturale e reticenza intima:</i> la sfera privata e familiare rimane inaccessibile.	Azioni non avviate; domanda di supporto mai espressa o intercettata.	Donne e madri in contesti familiari chiusi.
Collaborazione scuola-progetto.	Contesto scolastico Assetto resistente e debolmente connesso (Santa Croce Camerina).	<i>Divergenza valoriale e di riconoscimento:</i> mancano allineamento e fiducia tra progetto e scuola.	Mancata attivazione di percorsi di co-progettazione nelle classi non coinvolte nella gestione della crisi; indebolimento del dialogo tra scuola e progetto.	Comunità scolastica locale.

5. Lezioni apprese

Guardando al percorso del progetto nella sua interezza, possiamo riconoscere alcune lezioni fondamentali che vanno ben oltre il caso specifico di Ri-Belli e toccano questioni più ampie legate alla progettazione di interventi educativi e sociali.

La prima è forse la più evidente, ma anche la più trascurata nei modelli di intervento tradizionali: il cambiamento non segue mai una traiettoria lineare. Tra l'intervento e il risultato non esiste un rapporto diretto, meccanico, prevedibile. Le trasformazioni si snodano lungo percorsi imprevisi, talvolta tortuosi, segnati da aggiustamenti successivi e da continui momenti di mediazione, più che da applicazioni automatiche di un modello.

Si è rivelato con chiarezza come la vera forza motrice del cambiamento sia la qualità della relazione educativa. Non le azioni in sé, ma la profondità dell'ascolto, l'attenzione sincera alle persone, la capacità di costruire fiducia. Sono stati questi elementi a trasformare attività apparentemente ordinarie in esperienze capaci di generare aperture inattese nei minori e nelle famiglie. Le azioni progettuali hanno funzionato non tanto per la loro coerenza teorica o per la precisione del disegno iniziale, ma per il modo in cui sono state vissute e interpretate dagli operatori e dai destinatari.

Un'altra lezione è stata la riscoperta del valore della serendipità (Merton, 1949). Alcuni dei risultati più fecondi non erano stati pianificati nei dettagli iniziali: sono emersi da desideri spontanei, da richieste inattese, da bisogni intercettati lungo il percorso grazie alla capacità degli attori del progetto di mantenere un atteggiamento di ascolto aperto e flessibile. Si pensi, ad esempio, alle madri che, pur non avendo aderito alle attività inizialmente previste, hanno colto l'opportunità dei corsi di alfabetizzazione; o ai ragazzi che hanno scoperto entusiasmo inaspettato per attività che li hanno portati oltre la loro zona di comfort. Questi episodi ci ricordano che, nella progettazione sociale, lo spazio per l'imprevisto non è una debolezza, ma una risorsa.

Determinante è stato anche il ruolo degli operatori e delle operatrici, chiamati non solo a mettere in campo le proprie competenze tecniche, ma anche a mantenere una forte tenuta emotiva e relazionale. Sono stati loro, con la loro pazienza e la loro capacità di leggere i segnali più sottili, a mantenere viva la fiducia anche nei momenti di maggiore fatica, a rimodulare gli interventi, a non scoraggiarsi di fronte agli ostacoli o ai muri apparentemente invalicabili. Le criticità incontrate non hanno spezzato la rete degli operatori: al contrario, l'hanno rafforzata. Le difficoltà sono divenute occasioni di apprendimento condiviso, stimolando nuove alleanze tra gli operatori e consolidando il senso di corresponsabilità. Alcuni operatori hanno persino deciso di investire ul-

teriormente nella propria formazione, intraprendendo percorsi di studio specifici per continuare ad agire come facilitatori del cambiamento.

Infine, è emersa con forza la necessità di adottare una vera e propria visione di ecosistema. Nessun intervento educativo o sociale può radicarsi in modo duraturo senza il sostegno di un tessuto sociale capace di accogliere e sostenere il cambiamento. Là dove il progetto ha potuto innestarsi su reti già esistenti, ha dispiegato appieno la sua efficacia. Ma là dove tali reti erano fragili o assenti, sono emerse con altrettanta evidenza le vulnerabilità dei territori e la necessità di interventi più strutturali e sistemici.

In definitiva, il percorso di Ri-Belli ci insegna che il cambiamento è possibile, ma mai garantito. È un processo fragile e complesso, che richiede ascolto, umiltà e disponibilità a rimettersi continuamente in discussione. Non è un cammino rettilineo, ma una sequenza di aperture e chiusure, di avanzamenti e rallentamenti, di fatiche quotidiane e di successi inattesi. Ed è proprio in questa dinamica imperfetta, ma profondamente umana, che si annida la verità più autentica di ogni trasformazione educativa.

Se ci chiedessero se Ri-Belli ha funzionato, potremmo rispondere senza esitazione: sì, ma non sempre come avevamo previsto. E forse è proprio qui la sua forza. Il vero successo del progetto non risiede soltanto negli esiti raggiunti, ma nel percorso di apprendimento collettivo che ha innescato, nella capacità di generare adattamenti continui, di ascoltare il territorio, di trasformare la fatica quotidiana in cambiamento.

Più che Ri-Belli in sé, è il modo in cui abbiamo osservato e raccontato il suo percorso a restituirci una chiave di lettura più ampia. Questa non è soltanto la narrazione di un'esperienza locale: è anche un invito a ripensare il modo stesso di concepire la progettazione e la valutazione degli interventi educativi e sociali. Un approccio che si ispira ai pensieri di Hirschman e Tandler, e che invita chi studia o realizza interventi sociali a considerare la complessità non come un ostacolo, ma come la linfa stessa della trasformazione.

Non si tratta di applicare formule meccaniche – “fare questo per ottenere quello” – ma di coltivare ecosistemi relazionali in cui minori, famiglie, comunità e operatori possano riconoscersi come protagonisti di una storia comune.

Riferimenti bibliografici

- Addis, P. (2024). Povertà educativa, Costituzione e Terzo settore. In: F. Biondi Dal Monte & S. Frega (a cura di), *Contrastare la dispersione scolastica. Analisi multidisciplinare di un fenomeno complesso*. il Mulino.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Routledge.
- Amirian, S. (2012). *Progettare il sociale: Teorie e pratiche per la costruzione di interventi sociali*. FrancoAngeli.
- Avallone, F. (1994). *Psicologia del lavoro: storia, modelli, applicazioni*. La Nuova Italia Scientifica.
- Banks, J.A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In: J. A. Banks & C. A. Banks (eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 3-29). Jossey-Bass.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. DOI: 10.1177/0272431691111004.
- Berger, P.L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.
- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34.
- Bhabha, H.K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Boltanski, L., Claverie, E., Offenstadt, N., & Van Damme, S. (2007). *Affaires, scandales et grandes causes. De Socrate à Pinochet*. Stock.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: J. G. Richardson (a cura di), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7(1), 14-25.
- Brodin, E. (2008). Accountability in street-level organizations. *International Journal of Public Administration*, 31, 317-336.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development. Experiments by nature and design* (9th ed.). Harvard University Press.
- Bussi, F. (2002). *Progettazione e valutazione con il quadro logico*. FrancoAngeli.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.

- Carver, C.S., Scheier, M.F., & Weintraub, J.K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267-283.
- Case-Smith, J., Clark, G.F., & Schlabach, T.L. (2005). Systematic review of interventions used in occupational therapy to promote motor performance for children with developmental coordination disorder. *American Journal of Occupational Therapy*, 59(4), 377-387.
- Celardi, E. (2022). Positive Thinking approach e complessità. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 83-84, 74-92. DOI: 10.3280/RIV2022-08300.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement), S95-S120.
- Colorni, E. (2016). *La scoperta del possibile. Scritti politici* (L. Meldolesi, a cura di). Rubbettino.
- Colorni, E. (2020). *La malattia filosofica e altri scritti* (L. Meldolesi, a cura di). Rubbettino.
- Dalkin, S.M., Greenhalgh, J., Jones, D., Cunningham, B., & Lhussier, M. (2015). What's in a mechanism? *Implementation Science*, 10(1), 49. DOI: 10.1186/s13012-015-0237-x.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Detogni, C. (2007). *Formulare un progetto sociosanitario: Tecniche di progettazione applicata*. FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigee Books.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Doman, G. (1960). *How to teach your baby to read: The gentle revolution*. Random House.
- Doman, G., & Delacato, C. H. (1964). *The Institutes for the Achievement of Human Potential*. Philadelphia, PA.
- Donaldson, S.I., Christie, C.A., & Mark, M.M. (eds.). (2015). *Credible and actionable evidence: The foundation for rigorous and influential evaluations* (2nd ed.). Sage.
- Dovey, K. (1985). Home and homelessness. In: I. Altman & C. Werner (a cura di), *Home Environments* (pp. 33-64). Springer.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Fasanella A. (1993), *Concettualizzazione e spiegazione sociologica. Il modello nomologico-inferenziale e la sua applicabilità alle scienze sociali*, Milano, FrancoAngeli.
- FEANTSA. (2005). *ETHOS – European typology on homelessness and housing exclusion*. www.feantsa.org/en/toolkit/2005/04/01/ethos-typology-on-homelessness-and-housing-exclusion.
- Fasanella, A. (1993). *Concettualizzazione e spiegazione sociologica*. FrancoAngeli.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia degli oppressi*. Mondadori.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia dell'autonomia*. EGA.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday Anchor Books.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.
- Greenhalgh, J., & Manzano, A. (2022). Understanding “context” in realist evaluation and synthesis. *International Journal of Social Research Methodology*, 25(5), 583-595.
- Gross, J.J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. DOI: 10.1080/1047840X.2014.940781.

- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In: R.F. Baumeister (ed.), *Self-Esteem. The Puzzle of Low Self-Regard* (pp. 87-116). Premium Press.
- Hempel, C.G. (1965). *Aspects of Scientific Explanation and Other Essays in the Philosophy of Science*. The Free Press.
- Hallinger, F. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 330-351.
- Hirschman, A.O. (1958). *The Strategy of Economic Development*. Yale University Press.
- Hirschman, A.O. (1967). *Development projects observed*. Brookings Institution.
- Hirschman, A.O. (1970). *Exit, voice, and loyalty: Responses to decline in firms, organizations, and states* (Vol. 25). Harvard University Press.
- Hulse, K., Jacobs, K., Arthurson, K., & Spinney, A. (2011). *At Home and in Place? The Role of Housing in Social Inclusion (AHURI Report No. 175)*. Australian Housing and Urban Research Institute.
- Jagosh, J., Macaulay, A.C., Pluye, P., Salsberg, J., Bush, P.L., Henderson, J., & Greenhalgh, T. (2015). Uncovering the benefits of participatory research: Implications of a realist review for health research and practice. *The Milbank Quarterly*, 90(2), 311-346.
- Jackson, E., & Kassam, Y. (1998). *Knowledge Shared: Participatory Evaluation in Development Cooperation*. Kumarian Press.
- Koleros, A., Mulkerne, S., Oldenbeuving, M., & Stein, D. (2018). The actor-based change framework. *American Journal of Evaluation*, 41(1), 34-53.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd ed.). University of California Press.
- Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Anthropos.
- Leithwood, K.S., Wahlstrom, K.A., & Anderson, S.E. (2010). *How leadership influences student learning*. Wallace Foundation.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers* (D. Cartwright, Ed.). Harper & Row.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services* (30th anniv.). Russell Sage Foundation.
- Löw, M. (2008). The constitution of space: The structuration of spaces through the simultaneity of effect and perception. *European Journal of Social Theory*, 11(1), 25-49.
- Mazzeo Rinaldi, F., & Celardi, E. (2024). Tra probabilismo e possibilismo: un confronto sul cambiamento. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 90, 11-26. DOI: 10.3280/RIV2024-090002.
- Melilli, M. (2021). *La "fascia trasformata" del ragusano*. Sicilia Punto L. Edizioni.
- Merton, R.K. (1949). *Social theory and social structure*. Free Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. Frederick A. Stokes Company.
- Morelli, U. (2013). *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*. Allemandi.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.
- Patton, M.Q. (1986). *Utilization-focused evaluation*. Sage.
- Patton, M.Q. (2011). *Developmental evaluation: Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. Guilford Press.
- Pawson, R. (2006). *Evidence-based policy: A realist perspective*. Sage.
- Pawson, R. (2010). Middle range theory and program theory. In: J. Vaessens & F. Leeuw (eds.), *Mind the gap: Perspectives on policy evaluation and the social sciences*. Transaction Publishers.

- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. Sage.
- Pawson, R., & Tilley, N. (2007). Una introduzione alla valutazione realistica scientifica. In: N. Stame (a cura di), *Classici della valutazione*. FrancoAngeli.
- Pironi, T. (2017). Educating to beauty: The aesthetical value of infants' educative institutions in twentieth-century pedagogy. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 12(1), 111-122. DOI: 10.6092/issn.1970-2221/6712.
- Pleace, N. (2011). The ambiguities, limits and risks of Housing First from a European perspective. *European Journal of Homelessness*, 5(2), 113-127.
- Pleace, N. (2012). *Housing First*. European Federation of National Organisations Working with the Homeless. www.feantsa.org/files/freshstart/Policy%20documents/2012_04_27_FINAL_EN.pdf.
- Padgett, D.K., Henwood, B.F., & Tsemberis, S.J. (2016). *Housing First: Ending homelessness, transforming systems, and changing lives*. Oxford University Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Rogers, P. (2008). Using programme theory for complicated and complex programmes. *Evaluation*, 14(1), 29-48.
- Rossi, P.H., & Freeman, H.E. (1989). *Evaluation: A systematic approach* (4th ed.). Sage.
- Sayer, A. (1984). *Method in social science: A realist approach*. Hutchinson.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Stame, N. (2022). *Tra possibilismo e valutazione: Judith Tendler e Albert Hirschman*. Rubbettino.
- Tendler, J. (1968). *Electric power in Brazil: Entrepreneurship in the public sector*. Harvard University Press.
- Tendler, J. (1982). *Turning private voluntary organizations into development agencies: Questions for evaluations*. U.S. Agency for International Development.
- Tendler, J. (1992). *Progetti ed effetti* (N. Stame, a cura di). Liguori.
- Visalberghi, A. (2011). *Leadership educativa: Teorie e pratiche per la scuola autonoma*. Erickson.
- Weiss, C.H. (1995). Nothing as practical as good theory. In: J. Connell, A. Kubisch, & L. B. Schorr (eds.), *New approaches to evaluating community initiatives*. Aspen Institute.
- Weiss, C.H. (1997). Theory-based evaluation: Past, present, and future. *New Directions for Evaluation*, 76, 68-81.
- Weiss, C.H. (2000). Theory-based evaluation: Theories of change for poverty reduction programs. In: O. Feinstein & R. Picciotto (eds.), *Evaluation and poverty reduction*. World Bank.
- Weiss, C.H. (2007). Abbiamo imparato nulla di nuovo sull'uso della valutazione? In: N. Stame (a cura di), *Classici della valutazione*. FrancoAngeli. (Trad. da *American Journal of Evaluation*, 1998, 19(1), 21-33).
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. Cambridge University Press.
- Woolcock, M. (2013). Using case studies to explore the external validity of complex development interventions. *Evaluation*, 19(3), 229-248.

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835182016

Cogliere il cambiamento nei contesti fragili significa non solo misurarlo, ma riconoscerlo anche quando si manifesta in forme inattese, laterali, sorprendenti.

Il volume legge le trasformazioni sociali come il risultato dell'incontro tra progettualità e contesto, superando i tradizionali modelli causali lineari che ancora orientano molte pratiche valutative.

Ripercorrendo l'esperienza del progetto Ri-Belli – attivato in provincia di Ragusa per contrastare la povertà educativa – il libro si configura come un diario di valutazione in cui teoria e prassi si intrecciano, restituendo una narrazione viva dei processi di cambiamento.

L'approccio adottato intreccia elementi della Developmental Evaluation, della Realist Evaluation e della Street-Level Evaluation. La Theory of Change che guida il percorso si fonda sullo schema CME (Contesto–Meccanismo–Esito), utile per comprendere come, dove e per chi si attivano processi trasformativi nei principali spazi educativi: familiare, scolastico e comunitario.

Questo testo è un invito ad ascoltare il cambiamento là dove prende forma: nei territori, nelle relazioni, nelle pieghe del quotidiano, per considerare la valutazione un esercizio di comprensione prima ancora che di verifica.

Elvira Celardi è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali dell'Università di Catania, dove insegna Sociologia Generale. Si occupa di metodologia della ricerca sociale e valutativa, con particolare attenzione all'analisi e alla valutazione di interventi sociali complessi, incentrati sul contrasto alla povertà e alla povertà educativa.