

Contesti di attuazione, mediazioni operative e traiettorie di cambiamento. Un'analisi valutativa del progetto Ri-Belli

*Elvira Celardi**

This article examines, through the case of the Ri-Belli project, an intervention aimed at addressing educational poverty, the implementation conditions and operational mediations that shape trajectories of change. Adopting a possibilist perspective and a theory-based reading of implementation, it interprets change as a situated outcome produced through the interaction between project resources, implementation contexts, and family arrangements. The analysis reconstructs recurrent territorial and family configurations and shows, through the case of an affective education initiative, how the same intervention can generate different trajectories: convergence, misalignment, or transformative adaptation. The article argues that evaluating these interventions requires shifting attention away from mere outcome verification and towards understanding the conditions that make change possible, hinder its consolidation, or redirect its course.

Keywords: educational poverty; implementation contexts; operational mediations; trajectories of change; evaluative possibilism; theory-based evaluation.

Introduzione

Il contributo muove dallo studio valutativo del progetto Ri-Belli, un intervento di contrasto alla povertà educativa minorile realizzato in alcune aree del territorio ragusano segnate da forte vulnerabilità sociale: il centro storico di Ragusa e la cosiddetta fascia trasformata, zona rurale caratterizzata da precarietà abitativa e lavorativa, fragilità delle reti di supporto e rilevante

* Elvira CELARDI, Università di Catania (elvira.celardi@unict.it)

Invio Proposta: 24-03-2026. Accettazione: 17-07-2026.

presenza migratoria (Petino, Wilson e Torre, 2022; Celardi, 2025). In questi contesti, la povertà educativa si intreccia con forme di deprivazione materiale, marginalità sociale, traiettorie familiari e migratorie complesse, traducendosi in percorsi educativi discontinui e in relazioni di supporto ridotte e instabili. La ricerca valutativa analizza le condizioni entro cui il cambiamento ha preso (o meno) forma grazie all'attivazione di Ri-Belli. Il progetto non è stato assunto come un oggetto chiuso da verificare *ex post*, bensì come un processo da osservare nella sua interazione con contesti differenti, vincoli situati e margini di mediazione.

L'analisi del cambiamento è stata orientata da una postura possibilista (Stame, 2022), che considera l'implementazione come un processo esplorativo e adattivo, in cui deviazioni, resistenze ed esiti inattesi diventano elementi conoscitivi decisivi (Hirschman, 1967; Tandler, 1992). In questa chiave, la ricerca si colloca nel filone della *Theory-Based Evaluation* (Weiss, 1997) e utilizza la *Realist Evaluation* (Pawson e Tilley, 1997) come lente interpretativa. Entro questa cornice, l'articolo ricostruisce alcune configurazioni ricorrenti emerse nel percorso valutativo e si sofferma, come caso esemplificativo, sul laboratorio di affettività per adolescenti dell'azione "*Ri-Belli per... Volersi bene*". Il caso mostra come il cambiamento non dipenda soltanto dalla coerenza del disegno progettuale, ma anche dalle mediazioni attivabili nei diversi contesti di attuazione, mettendo in luce traiettorie non uniformi e nuove domande valutative.

1. Il progetto Ri-Belli e il suo percorso valutativo

Coerentemente con l'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030, Ri-Belli mirava a ridurre il divario che colpisce bambini e adolescenti in situazione di povertà educativa e materiale, ampliandone le opportunità educative e intervenendo in modo integrato sulle condizioni di vita che ne ostacolano i percorsi. Il progetto si ispirava all'idea della bellezza come leva di rigenerazione sociale e simbolica e a quella della ribellione come tensione etica al cambiamento (Camus, 1951), un nesso che già trovava sintesi nel nome stesso di "Ri-Belli". L'intervento era articolato lungo tre assi strategici: il rafforzamento delle competenze emotive e relazionali e il miglioramento delle condizioni di vita nell'ambiente domestico e familiare; lo sviluppo della comunità educante e il potenziamento dei servizi territoriali; il sostegno all'inclusione educativa, al successo scolastico e alla continuità formativa. Le azioni progettuali si traducevano, a loro volta, in una pluralità di attività concrete –

laboratori, consulenze, accompagnamento personalizzato, e servizi di prossimità – distribuite tra famiglia, territorio e scuola.

Il finanziatore del progetto e committente della valutazione, Impresa sociale Con i Bambini, ha predisposto, per gli interventi finanziati nell'ambito del medesimo bando, un set articolato di indicatori, rispetto al quale Ri-Belli è stato chiamato a documentare in modo trasparente la propria efficacia. Tale impianto consente di osservare in modo comparabile sia i risultati di realizzazione – platee raggiunte e intensità del coinvolgimento – sia i cambiamenti attesi tra i destinatari diretti e nel territorio. Alla luce di questi indicatori, Ri-Belli restituisce un quadro complessivamente positivo, con diversi scostamenti favorevoli rispetto ai target iniziali. Sul piano della realizzazione, i destinatari coinvolti sono stati 659 minori, 216 genitori e 162 tra insegnanti ed educatori: rispettivamente 409, 76 e 62 unità in più rispetto a quanto atteso. Anche rispetto ai cambiamenti osservati, i risultati appaiono in larga misura coerenti con le previsioni e, in alcuni casi, superiori: 318 minori, ossia 118 in più rispetto ai 200 previsti, hanno mostrato un rafforzamento delle competenze non cognitive, mentre il target di 75 genitori con un miglioramento delle competenze educative è stato pienamente raggiunto. Sul versante scolastico, 37 minori, a fronte dei 31 attesi, hanno registrato un incremento significativo della frequenza. Più contenuti, pur restando prossimi ai valori previsti, risultano invece gli esiti relativi alla ripresa degli studi, con 13 casi su 15 attesi, e alla conclusione positiva dell'anno scolastico, con 11 casi su 15. Anche per quanto riguarda il potenziamento della comunità educante, i risultati appaiono nel complesso coerenti con le attese: sono stati attivati 14 protocolli con enti esterni su 15 previsti, sono stati implementati tutti e 12 i servizi integrativi leggeri attesi e sono state avviate 7 reti dopo l'inizio del progetto, a fronte delle 3 inizialmente previste.

Questi dati restituiscono un quadro incoraggiante, ma non bastano a ricostruire i processi attraverso cui tali risultati sono stati prodotti, né a comprendere le dinamiche che ne hanno favorito o ostacolato il dispiegamento. Una lettura fondata esclusivamente sui target tende infatti ad appiattire la variabilità interna del progetto, come se le azioni si svolgessero in contesti neutri e producessero effetti sostanzialmente omogenei. Ciò che resta in ombra è proprio il modo in cui la logica d'intervento prende forma nell'operatività quotidiana, attraverso il lavoro di coordinamento tra partner, le mediazioni costruite dagli operatori, le risposte differenziate dei destinatari e i vincoli posti dai contesti di attuazione.

Da questo scarto tra la performance osservata e l'intelligibilità dei processi prende avvio il percorso di approfondimento sviluppato nelle pagine che seguono. Accanto alla domanda su che cosa sia stato realizzato e con

quali esiti misurabili, la ricerca si è interrogata, in una prospettiva di possibilismo valutativo (Stame, 2019; 2022), su come, per chi e a quali condizioni tali esiti si siano generati, quali possibilità di cambiamento abbiano effettivamente aperto e perché, in altri casi, non si siano consolidate. I risultati osservati non sono stati intesi come semplice conferma o smentita della teoria iniziale del progetto, bensì come base per riformulare le domande valutative alla luce delle differenze emerse nei contesti di implementazione e delle possibilità di cambiamento effettivamente aperte.

1.1. L'implementazione come spazio di produzione del cambiamento

In contesti sociali e istituzionali ad alta variabilità, come quelli in cui si è inserito Ri-Belli, la teoria del programma diventa intelligibile solo se osservata nel suo farsi concreto, cioè nel modo in cui viene interpretata, negoziata e tradotta nelle pratiche dagli attori coinvolti (Weiss, 1997; Koleros et al., 2020). Per questa ragione, la ricerca valutativa ha assunto l'implementazione come spazio privilegiato di osservazione, considerando il cambiamento non come esito automatico del disegno progettuale, ma come processo situato che prende forma nell'interazione tra risorse del progetto, risposte dei destinatari, vincoli contestuali e mediazioni operative. In questa prospettiva, il contesto è stato trattato come un insieme di condizioni attive che modulano l'attivazione dei processi di cambiamento. È qui che il possibilismo assume il suo significato più operativo: la valutazione non si limita a verificare se gli esiti attesi si siano prodotti, ma tratta scarti, resistenze e aggiustamenti come materiale conoscitivo decisivo per comprendere quali possibilità di cambiamento il progetto abbia effettivamente aperto nei diversi contesti e a quali condizioni esse abbiano potuto consolidarsi, indebolirsi o non attivarsi affatto. L'inferenza causale è stata pertanto trattata in termini di contribuzione più che di attribuzione. L'obiettivo non è stato isolare un effetto netto imputabile al progetto, ma ricostruire se e come l'intervento abbia contribuito a produrre determinati esiti attraverso meccanismi generativi operanti in condizioni contestuali specifiche. In questa direzione, la ricerca valutativa ha assunto come riferimento principale la *Realist Evaluation*, utile a leggere l'interazione tra contesti, meccanismi ed esiti (Pawson e Tilley, 1997; Pawson, 2006). Operativamente, lo schema CME è stato applicato dapprima alle singole azioni progettuali, per ricostruire le relazioni tra contesti, meccanismi ed esiti emerse nel corso dell'implementazione, individuando le condizioni rilevanti, i meccanismi che si attivavano, si bloccavano o richiedevano mediazioni e gli esiti osservati nei diversi gruppi di destinatari. In un secondo

momento, le evidenze raccolte sono state ricomposte in una lettura integrata, consentendo di ricostruire configurazioni interpretative ricorrenti dei processi di implementazione. La ricerca si è avvalsa, inoltre, della *Street-Level Evaluation* per mettere a fuoco lo sforzo quotidiano degli operatori, le strategie adattive elaborate in risposta agli imprevisti e le mediazioni attraverso cui l'intervento veniva tradotto nella realtà (Brodkin, 2008; Lipsky, 2010). In chiave più generale, il percorso ha mantenuto anche un'attenzione di tipo *developmental* (Patton, 2011), trattando l'implementazione come un processo in evoluzione e gli scarti come un'occasione per riformulare le domande valutative alla luce di quanto emergeva dal campo.

La base empirica della ricerca, prevalentemente qualitativa, ha combinato due livelli tra loro complementari. Da un lato, i materiali prodotti dal monitoraggio del progetto – fogli firma, registri delle attività, diari di bordo, questionari di autovalutazione, osservazioni partecipative, relazioni tecniche e report raccolti nei diversi momenti del monitoraggio – hanno fornito la base descrittiva dell'attuazione, consentendo di seguire l'andamento formale delle azioni, i livelli di partecipazione e gli esiti rilevati nel corso del progetto. Dall'altro, la ricerca valutativa in profondità ha utilizzato focus group, interviste e osservazione per interrogare i significati di quei dati, ricostruire le difficoltà incontrate, i successi inattesi, le strategie di adattamento e le condizioni che avevano favorito o ostacolato il cambiamento.

Il percorso si è sviluppato in modo iterativo nel corso delle diverse annualità del progetto. Dopo una prima ricognizione dei contesti e della documentazione disponibile, al termine del primo anno di attuazione sono stati condotti tre focus group con referenti e operatori, dedicati alle differenze tra i contesti, alle criticità incontrate, alle strategie di superamento e ai successi inattesi. A distanza di alcuni mesi, un secondo ingresso sul campo ha previsto interviste in profondità con la referente dell'associazione capofila e con alcune operatrici, finalizzate ad approfondire temi emersi nei focus group. Tale ricostruzione è stata integrata da colloqui con testimoni privilegiati del territorio, utili a far emergere le configurazioni locali del cambiamento e i fattori di innesco o di resistenza. L'analisi è stata condotta attraverso la triangolazione delle fonti e la progressiva stabilizzazione delle configurazioni interpretative.

2. Contesti di attuazione e condizioni del cambiamento

Seguendo il progetto nel suo percorso di attuazione, la ricerca ha ricostruito tre configurazioni territoriali – *integrazione limitata*, *integrazione*

frammentata e isolamento estremo – che restituiscono articolazioni interne rilevanti delle aree di intervento. A differenziarle non è tanto il profilo territoriale in senso stretto, quanto la diversa combinazione di disponibilità e qualità degli spazi, accessibilità ai servizi, condizioni abitative, presenza di luoghi di aggregazione, grado di infrastrutturazione sociale e tenuta delle reti territoriali. È da tali combinazioni che, di volta in volta, dipende la possibilità del progetto di intercettare bisogni, costruire relazioni e sostenere percorsi di cambiamento.

2.1. *Il progetto nel contesto di integrazione limitata*

L'*integrazione limitata* coincide prevalentemente con il centro storico di Ragusa, un'area urbana segnata dallo spopolamento e dall'isolamento sociale, ma inserita in un contesto cittadino dotato di una rete di servizi relativamente strutturata. In questa configurazione, il problema principale non risiede tanto nell'assenza di risorse quanto nella loro accessibilità selettiva: i servizi esistono, ma restano poco praticabili per i nuclei più fragili. La scuola rappresenta uno dei pochi presidi stabili del territorio, ma il raccordo tra famiglie, servizi e opportunità educative non è automatico e richiede mediazioni capaci di ridurre le distanze materiali, organizzative e simboliche (Cecardi, Mazzeo Rinaldi e Occhipinti, 2026).

Qui, il progetto Ri-Belli ha intercettato soprattutto famiglie monoparentali, composte da madri sole con figli a carico, esposte alla precarietà economica, alle difficoltà di conciliazione tra lavoro e cura e alla debolezza delle reti di supporto.

Sebbene la dispersione scolastica risulti relativamente contenuta, la continuità educativa dei minori risente dell'intreccio di vincoli materiali, relazionali e organizzativi che caratterizza la loro vita quotidiana. In questo contesto, il progetto ha svolto una funzione di intermediazione, favorendo l'emersione di bisogni difficilmente esprimibili e accompagnando i nuclei familiari nell'accesso alle risorse territoriali disponibili.

L'azione *Ri-Belli per... Abitare*, orientata al miglioramento delle condizioni abitative e al sostegno della quotidianità familiare attraverso interventi domiciliari, ha reso particolarmente evidente questo meccanismo. La presenza continuativa dell'équipe nelle abitazioni ha favorito la costruzione di una relazione di fiducia e l'emersione progressiva di bisogni, fragilità e risorse che difficilmente sarebbero stati rilevabili in contesti di intervento diversi da quello domestico. Su questa base è stato possibile orientare e

accompagnare le famiglie verso i servizi più pertinenti e promuoverne una partecipazione più attiva alle opportunità educative offerte dal progetto.

I cambiamenti osservati si sono collocati su due piani complementari. Da un lato, le abitazioni hanno progressivamente cessato di apparire come spazi anonimi, spogli o provvisori, assumendo i tratti di luoghi più curati, vissuti e relazionalmente significativi. Dall'altro, si è registrato un rafforzamento delle dimensioni educativa e relazionale, soprattutto nel rapporto tra genitori e figli e nell'attenzione al percorso scolastico dei minori. Tra gli effetti osservati, l'inserimento dei figli nelle attività pomeridiane e nei laboratori educativi ha alleggerito il carico di cura delle madri e, in alcuni casi, ha reso più praticabili percorsi formativi o lavorativi.

Il laboratorio di affettività per adulti, dell'azione *Ri-Belli per... Volersi bene* si è collocato nella medesima logica. L'accessibilità del servizio, la flessibilità degli orari e l'approccio paritario delle operatrici hanno favorito l'emersione di bisogni inespressi e la costruzione di spazi di ascolto e di confronto condivisi.

Nel contesto di integrazione limitata, dunque, il cambiamento non deriva dalla creazione di nuove opportunità, ma dalla capacità del progetto di rendere accessibili risorse e servizi già presenti sul territorio attraverso relazioni di prossimità e percorsi di accompagnamento rivolti ai nuclei più fragili.

2.2. Il progetto nel contesto di integrazione frammentata

L'integrazione frammentata caratterizza alcune aree della provincia di Ragusa, tra cui Santa Croce Camerina, Acate, Vittoria e Scoglitti. Qui la fragilità sociale si manifesta nella limitata disponibilità di servizi di supporto alle famiglie, nella debolezza dei presidi educativi, ricreativi e aggregativi e nelle limitate opportunità di partecipazione e di socializzazione dei minori.

A Santa Croce Camerina, dove questa configurazione si manifesta in modo particolarmente evidente, molti minori coinvolti nel progetto appartenevano a famiglie segnate dalla precarietà economica e da una presenza adulta intermittente, condizionata dai tempi e dai vincoli del lavoro agricolo nelle serre. In questo quadro, la principale criticità riguardava la discontinuità dei percorsi educativi e relazionali al di fuori della scuola. La debolezza dei presidi educativi e delle reti comunitarie favoriva, soprattutto tra gli adolescenti, dinamiche di gruppo conflittuali, episodi di bullismo e comportamenti oppositivi.

In risposta a queste criticità, grazie alla collaborazione con la Parrocchia San Giovanni Battista e in sinergia con l'azione *Ri-Belli per... Imparare*, il

progetto ha coinvolto operatori di comunità, volontari e mediatori culturali, attivando uno spazio educativo e di incontro rivolto a minori e madri. Per i ventisei ragazzi partecipanti, questo spazio è divenuto un presidio educativo di prossimità in cui studiare, ricevere supporto scolastico e partecipare ad attività ludiche e cooperative. Anche i momenti conviviali, come le merende condivise e le feste di quartiere, hanno assunto una funzione educativa, contribuendo a rafforzare le relazioni tra pari e a promuovere modalità più costruttive di gestione dei conflitti.

Il lavoro con le quattordici madri coinvolte ha svolto una funzione complementare nel rafforzare i legami educativi. I momenti di incontro e i percorsi linguistici avviati in corso d'opera hanno offerto occasioni di confronto e contribuito a ridurre le difficoltà nella comprensione delle comunicazioni scolastiche e amministrative. In questo modo, il progetto ha rafforzato il rapporto tra famiglie e istituzioni educative, rendendo più accessibili informazioni, servizi e opportunità che, in assenza di mediazione, sarebbero stati difficilmente fruibili.

2.3. Il progetto nel contesto di isolamento estremo

L'isolamento estremo emerge nelle aree più marginali della fascia trasformata, in particolare nella zona di Marina di Acate, dove si concentra una consistente presenza di famiglie migranti, spesso residenti in abitazioni precarie e inadeguate, prive delle condizioni abitative minime. Qui il problema non riguarda soltanto le opportunità educative, ma le stesse condizioni di accesso ai servizi, alla mobilità e alla vita sociale.

L'area è segnata da una forte deprivazione infrastrutturale: i servizi sono assenti o molto distanti, il trasporto pubblico manca del tutto e le abitazioni sono disperse sul territorio, rendendo difficoltosi gli spostamenti. L'isolamento geografico, sociale e istituzionale rende inoltre la popolazione residente poco visibile, difficilmente raggiungibile e debolmente connessa ai circuiti ordinari di tutela, di istruzione e di partecipazione.

L'assenza di servizi per la prima infanzia e la normalizzazione del lavoro minorile limitano profondamente i percorsi educativi dei minori (Save the Children, 2023). In molti casi, la cura dei bambini più piccoli ricade sui fratelli e sulle sorelle maggiori; in altri, i minori accompagnano i genitori al lavoro o sono coinvolti direttamente nelle attività agricole, con ripercussioni che arrivano fino alla non frequenza e, nei casi più gravi, all'abbandono scolastico. Per molti bambini e adolescenti che vivono a Marina di Acate, il mondo conosciuto coincide quasi interamente con l'ambiente familiare, il

lavoro nelle serre e i codici relazionali della comunità di appartenenza. Le possibilità di futuro tendono così a presentarsi come rigidamente predeterminate: per i ragazzi, il lavoro agricolo; per molte ragazze, ruoli familiari e di cura fortemente tradizionali. L'isolamento, dunque, limita anche la possibilità stessa di immaginare percorsi di vita differenti.

In questo contesto, il progetto ha agito soprattutto aprendo spazi di esperienza che il territorio tendeva a comprimere. In particolare, l'azione *Ri-Belli per... Stupire*, pensata per stimolare nei minori la capacità di meravigliarsi e di riconoscere la bellezza nei propri contesti di vita quotidiana, ha trovato nel laboratorio fotografico uno strumento privilegiato.

L'efficacia del laboratorio non risiede tanto nell'acquisizione di una competenza tecnica, quanto nell'opportunità offerta ai partecipanti di uscire dai contesti abituali, esplorare il territorio e sperimentare luoghi e relazioni fino ad allora estranei alla loro quotidianità. Le uscite, le escursioni, il contatto con operatori ed educatori e l'uso della fotografia come strumento di osservazione hanno ampliato l'orizzonte di esperienza dei minori, favorendo una rilettura più consapevole del contesto di appartenenza e aprendo alla possibilità di immaginare percorsi di vita diversi da quelli considerati fino ad allora scontati.

L'intervento ha inoltre permesso a molti bambini e adolescenti di sperimentare capacità e ruoli fino a quel momento impensati, rafforzando l'autostima e sostenendo la costruzione di aspettative scolastiche e professionali diverse da quelle considerate abituali nel proprio ambiente di vita.

Più fragili e discontinui sono risultati, invece, i cambiamenti nelle figure adulte di riferimento. Gli uomini sono rimasti in larga misura ai margini del progetto, pur continuando spesso a orientare in modo decisivo le scelte familiari. Anche per molte donne l'attivazione è stata selettiva: alcune azioni pensate per le madri non sono riuscite ad avviarsi o non hanno incontrato domande effettive. Su questo hanno inciso la limitata autonomia di movimento, il sovraccarico di cura e di lavoro, la dipendenza dalle decisioni maschili, la difficoltà di raggiungere i servizi e, più in generale, la distanza culturale rispetto a interventi percepiti come non pienamente compatibili con i confini della sfera personale e familiare. Per questo motivo, le aperture generate nei minori hanno richiesto un costante lavoro di mediazione con le famiglie, per evitare che nuove aspirazioni o possibilità di scelta entrassero in conflitto con aspettative familiari fortemente strutturate.

La configurazione di isolamento estremo mostra così, al tempo stesso, le maggiori potenzialità e il limite più netto dell'azione progettuale. Proprio nei contesti in cui il progetto ha ampliato gli orizzonti di esperienza dei minori, è emersa con maggiore evidenza la difficoltà di consolidare tali cambiamenti

nella vita familiare, anche perché le condizioni di isolamento e deprivazione che caratterizzano il territorio continuano a ostacolare il consolidamento dei cambiamenti avviati dal progetto. In assenza di trasporti, presidi educativi stabili e servizi accessibili, infatti, anche le trasformazioni più promettenti rischiano di restare fragili.

2.4. Assetti familiari e praticabilità del cambiamento

Come si è visto, l'accesso alle attività, la continuità della partecipazione e, più in generale, la praticabilità del cambiamento non sono riconducibili soltanto a caratteristiche socio-territoriali, ma anche agli assetti domestici di provenienza dei minori, che differiscono per le risorse disponibili, gli stili educativi e gli orientamenti culturali.

A partire dal lavoro sul campo, sono state ricostruite tre configurazioni ricorrenti – *famiglie ponte*, *sopraffatte* e *ancorate* – utili a comprendere in che modo il contesto familiare abbia ridefinito il tipo di mediazione necessario all'attivazione del progetto. Le configurazioni familiari proposte hanno valore euristico e sono state ricostruite a partire dall'incrocio di tre dimensioni analitiche: il *capitale familiare*, inteso come insieme delle risorse culturali, sociali ed economiche disponibili nel nucleo (Bourdieu, 1986); gli *stili educativi*, riferiti a orientamenti più autorevoli o autoritari, ma letti alla luce di contesti segnati da forti vincoli di sopravvivenza quotidiana (Baumrind, 1967); l'*orientamento interculturale*, inteso come grado di apertura, oscillazione o chiusura nei confronti di norme, modelli educativi e riferimenti culturali diversi da quelli prevalenti nel contesto familiare (Banks, 2004; Berry, 1997).

Tali configurazioni si collegano a tre modi ricorrenti di rapporto tra bisogni, risorse progettuali e possibilità di cambiamento: la *convergenza*, quando il progetto incontra bisogni già riconosciuti; la *mediazione*, quando deve costruire le condizioni dell'incontro; la *mancata connessione*, quando non riesce ad attivare un aggancio significativo (Celardi, 2025, pp. 230-243).

Le *famiglie ponte* sono nuclei che, pur disponendo di risorse economiche limitate e di reti di sostegno fragili, riconoscono il valore dell'istruzione e mostrano una certa attenzione al percorso educativo dei figli. Il vincolo principale non è l'assenza di investimento educativo, ma la difficoltà a tradurlo in un effettivo accesso alle opportunità formative, extrascolastiche o di socializzazione. Qui prevale una dinamica di *convergenza*: il progetto intercetta bisogni già almeno in parte riconosciuti e rende concretamente accessibili opportunità che il contesto familiare o territoriale non consentirebbe di

sostenere autonomamente. Ciò accade, per esempio, con l'assegnazione di *doti educative*, utilizzate per sostenere le spese scolastiche, acquistare materiali didattici e rendere accessibile la partecipazione dei minori ad attività educative e ricreative. In questi casi, il progetto trasforma una disponibilità educativa esistente in una concreta possibilità di accesso.

Le *famiglie sopraffatte* sono nuclei in cui la vita quotidiana è assorbita dalla pressione dei bisogni urgenti: casa, lavoro, lingua, pratiche amministrative, gestione dei figli, problemi di mobilità o di documentazione. In questi casi, il problema non è l'assenza di interesse per la dimensione educativa, ma la difficoltà a investire energie quando il presente è dominato dall'emergenza. Il cambiamento non si produce quindi per semplice adesione a un'offerta già definita, ma richiede un lavoro di prossimità capace di agganciare i genitori ai problemi più immediati. Solo quando questa relazione di fiducia si consolida, si apre uno spazio ulteriore in cui anche la relazione genitoriale e i bisogni educativi dei figli possono essere nominati e affrontati. Qui la traiettoria prevalente è quella della *mediazione*.

Le famiglie *ancorate*, infine, sono nuclei in cui le fragilità materiali si intrecciano con cornici culturali e normative più rigide, spesso segnate da modelli educativi autoritari, ruoli di genere gerarchizzati e orientamenti interculturali più chiusi. In questi casi non è in gioco soltanto la scarsità di risorse, ma anche la presenza di confini normativi che limitano la legittimità di alcune scelte educative e delle aspirazioni dei minori. Il lavoro di mediazione è perciò più lento e faticoso, perché non basta ridurre gli ostacoli pratici: occorre costruire fiducia, lavorare sui codici culturali e negoziare gradualmente la possibilità stessa del cambiamento. Quando questa mediazione si attiva, il progetto riesce ad aprire varchi; quando non si attiva, le possibilità rese visibili dall'intervento tendono a restare senza consolidamento, ad esempio nei casi in cui la partecipazione dei minori viene interrotta o non autorizzata dalle figure adulte di riferimento. È qui che la traiettoria può slittare dalla mediazione alla *mancata connessione*.

3. Un caso esemplificativo delle dinamiche di implementazione: il laboratorio di affettività

L'esperienza del laboratorio di affettività, rivolto a ragazze e ragazzi tra gli 11 e i 18 anni e promossa nell'ambito dell'azione *Ri-Belli per... Volersi bene* mostra come una stessa proposta educativa possa generare traiettorie differenti in relazione ai contesti di attuazione, alle soglie di accettabilità dei destinatari e alle mediazioni introdotte in corso d'opera. Il laboratorio è stato

progettato secondo un approccio educativo attivo e partecipativo, ricorrendo a *role playing*, *brainstorming*, lavori di gruppo e materiali visivi, con l'obiettivo di stimolare il coinvolgimento e favorire l'elaborazione di argomenti poco trattati in famiglia. I temi sono stati sviluppati attraverso il metodo *Teen STAR*,¹ che propone un percorso di conoscenza progressiva della corporeità e delle sue implicazioni relazionali, affettive e valoriali, in una prospettiva olistica dello sviluppo personale.

La ricerca sul campo ha tuttavia evidenziato differenze significative tra i livelli di partecipazione e i tipi di coinvolgimento riscontrati nei diversi contesti di attuazione. Presso il Consultorio Familiare Diocesano di Vittoria, i partecipanti hanno mostrato continuità nella frequenza, disponibilità al confronto e un progressivo coinvolgimento attivo. In questo contesto, la regolarità della partecipazione e il clima relazionale cooperativo hanno reso via via possibile affrontare non solo i cambiamenti fisiologici, le emozioni e i sentimenti, ma anche temi più sensibili, come l'omosessualità, l'omofobia, l'innamoramento e l'amore.

Nel laboratorio svolto presso il Presidio della Caritas di Marina di Acate, invece, la stessa proposta educativa ha incontrato maggiori difficoltà, soprattutto quando l'attenzione si è concentrata su temi più delicati, come la salute riproduttiva e la sessualità. In alcuni casi tali difficoltà si sono tradotte in rifiuti espliciti e in comportamenti di boicottaggio, rendendo visibili soglie di accettabilità più restrittive e la necessità di un progressivo riadattamento dell'intervento.

3.1. Tra resistenza e coinvolgimento: il caso di Marina di Acate

A Marina di Acate, fin dall'avvio, il laboratorio ha incontrato sfide complesse che ne hanno condizionato il funzionamento. Nei gruppi di età compresa tra gli 11 e i 14 anni, le difficoltà hanno riguardato soprattutto il mantenimento dell'attenzione e l'elaborazione dei contenuti proposti. Tali difficoltà, probabilmente riconducibili a una limitata esposizione dei minori a stimoli culturali e relazionali, sono state presto contenute dall'équipe attraverso

¹ Il metodo *Teen STAR (Sexuality Teaching in the Context of Adult Responsibility)*, sviluppato da Hanna Klaus, propone un approccio educativo fondato sulla crescita integrale della persona e sull'esplorazione delle dimensioni fisica, emotiva, valoriale, intellettuale e sociale dello sviluppo umano. L'obiettivo è fornire agli adolescenti strumenti per comprendere i cambiamenti del corpo e delle emozioni, promuovendo una visione responsabile della sessualità (Klaus, 1998).

l'introduzione di strategie più dinamiche e coinvolgenti, come l'animazione di strada, che hanno reso gli incontri più interattivi e stimolanti.

Le criticità più marcate si sono invece riscontrate nel gruppo dei più grandi (15-17 anni), in particolare durante le sessioni dedicate alla conoscenza degli organi riproduttivi, che hanno incontrato una forte opposizione e, in alcuni casi, un vero e proprio boicottaggio da parte dei partecipanti maschi. Alcune operatrici, tuttavia, hanno riferito che, dopo episodi di aperta ribellione, alcuni ragazzi abbandonavano la stanza, salvo poi osservare da dietro la porta, spinti da una curiosità latente per contenuti taciuti nel contesto domestico. Secondo l'équipe, questo comportamento non riflette un rifiuto lineare dei temi proposti, bensì un conflitto tra ciò che era socialmente consentito nel gruppo di appartenenza e ciò che attraeva sul piano individuale. Nel racconto delle operatrici, tale dinamica appare chiaramente differenziata per genere. Le ragazze, infatti, sono rimaste in aula, mostrando fin da subito una maggiore apertura e curiosità per le tematiche proposte, anche per il desiderio di acquisire informazioni difficilmente reperibili nel contesto familiare. Questa predisposizione iniziale, tuttavia, non si è mantenuta invariata. La presenza di fratelli e cugini maschi nei gruppi ha progressivamente generato un clima di pressione sociale, limitando la libertà di espressione delle ragazze e rendendo più difficile la condivisione aperta delle esperienze. Per sbloccare la situazione ed evitare la chiusura del laboratorio è stato necessario l'intervento di una mediatrice culturale, che ha favorito una migliore comprensione delle dinamiche culturali e sociali in gioco e, di conseguenza, un adattamento più consapevole delle strategie educative. L'équipe ha così ricalibrato l'approccio e modificato le tematiche in programma, orientandosi verso un'impostazione più attenta al contesto di provenienza dei minori e alla costruzione di un dialogo non impositivo. Negli incontri successivi si è registrata una trasformazione graduale nel coinvolgimento dei partecipanti: le ragazze hanno recuperato fiducia e partecipazione attiva, mentre, verso la fine del percorso, si è osservata anche una maggiore apertura da parte di alcuni ragazzi, con modalità di relazione più autentiche sia con le operatrici sia con i coetanei.

3.2. Dalla divergenza empirica alle configurazioni di implementazione

Dall'analisi dell'attuazione del laboratorio nei due contesti è stato possibile ricostruire tre configurazioni di implementazione, lette attraverso lo schema CME della valutazione realista: una situazione di *convergenza* tra la proposta educativa e le domande dei destinatari; una situazione di *parziale*

disallineamento; e una situazione di *adattamento trasformativo*, in cui l'intervento è stato progressivamente rimodellato in base alle esigenze emergenti. Tali configurazioni mostrano come le caratteristiche locali e la strategia progettuale abbiano interagito, dando luogo a traiettorie di cambiamento diverse. A Vittoria (Tab. 1), la mancanza di luoghi di incontro ha alimentato il bisogno di relazione e di appartenenza e il limitato dialogo familiare su temi affettivi e sessuali ha generato un vuoto informativo che il laboratorio ha intercettato, favorendo la partecipazione attiva e il progressivo consolidamento del senso di appartenenza al gruppo.

Tab.1 - Configurazione CME – Convergenza tra richieste e intervento

Contesto		Meccanismo	Esito
Dove	Chi	Perché + Come	Che cosa accade
<i>Territorio:</i> urbano, con scarsità di spazi aggregativi per adolescenti. <i>Ambiente domestico:</i> dialogo limitato su temi affettivi e relazionali. <i>Ambiente di implementazione:</i> Consultorio Familiare Diocesano, riconosciuto come luogo neutro e sicuro.	Minori (11–17 anni), italiani e stranieri, provenienti da famiglie con retroterra culturale medio-alto. Operatrici	Socialità compensativa: il laboratorio intercetta un bisogno di relazione e appartenenza. Curiosità emancipativa: il limitato dialogo familiare stimola interesse verso contenuti nuovi. L'approccio empatico delle operatrici favorisce fiducia e partecipazione.	Risultati di attuazione: alta partecipazione, forte coinvolgimento emotivo, consolidamento del senso di appartenenza al gruppo. Cambiamenti osservati: aumento della consapevolezza emotiva e relazionale; rafforzamento dell'autoefficacia e della capacità di espressione personale.

A Marina di Acate, le operatrici hanno inizialmente adottato la medesima strategia educativa e relazionale utilizzata con successo a Vittoria, fondata su un'impostazione predefinita elaborata in fase di progettazione. Anche in questo caso, l'assenza di spazi aggregativi ha alimentato il bisogno di socialità tra i minori, incentivando la partecipazione al laboratorio. Nella fase iniziale dell'attuazione (t_1), tuttavia, la proposta educativa si è scontrata con resistenze culturali più marcate, determinando un parziale *disallineamento* tra l'intervento e le richieste dei partecipanti. Mentre per molte ragazze i contenuti del laboratorio hanno rappresentato un'opportunità inedita di conoscenza e 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 ricoperto nel proprio contesto di riferimento.

Tab.2 - Configurazione CME – Parziale disallineamento tra richieste e intervento

<i>Contesto</i>		<i>Meccanismo</i>	<i>Esito</i>
<i>Dove</i>	<i>Chi</i>	<i>Perché + Come</i>	<i>Che cosa accade</i>
<i>Territorio:</i> rurale, con presenza di comunità straniere chiuse <i>Ambiente domestico:</i> migranti con basso capitale culturale, rigide norme tradizionali e marcate asimmetrie di genere	Minori (11–17 anni) in isolamento sociale	Socialità controllata. Il bisogno di relazione, alimentato dalla scarsità di spazi di incontro, si confronta con un ambiente fortemente regolato da vincoli familiari e sociali. La presenza di parenti e coetanei appartenenti allo stesso nucleo o gruppo culturale limita la libera espressione individuale. Le operatrici, ancora ancorate a una strategia predefinita, faticano inizialmente a ricalibrare il setting educativo rispetto alle dinamiche emergenti.	Partecipazione formalmente elevata, ma coinvolgimento disomogeneo e condizionato dalle dinamiche di controllo interno al gruppo.
	Operatrici del progetto		
<i>Ambiente di implementazione:</i> presidio della Caritas di Marina di Acate, frequentato da minori inseriti in reti parentali e familiari ristrette.	Ragazze (15–17 anni) con scarsa alfabetizzazione affettiva	Curiosità repressa. Le ragazze mostrano inizialmente interesse e apertura verso i contenuti del laboratorio, percepito come uno spazio protetto per accedere a conoscenze altrimenti difficilmente disponibili. Tuttavia, la pressione sociale esercitata dalla presenza di fratelli e cugini maschi inibisce progressivamente la libertà di espressione.	Coinvolgimento inizialmente attivo, seguito da ritiro progressivo
	Operatrici del progetto		
Strategia educativa pre-strutturata	Ragazzi (15–17 anni) con scarsa alfabetizzazione affettiva Operatrici del progetto	Resistenza negoziata. La curiosità iniziale verso i contenuti trattati si trasforma in conflitto identitario: il laboratorio viene percepito come uno spazio potenzialmente minaccioso per il ruolo sociale ricoperto nel gruppo e nel contesto familiare. Il timore di perdere la propria posizione di forza innesca forme di opposizione e sabotaggio.	Reazioni di rifiuto, comportamenti oppositivi e boicottaggio dell'attività.

Il timore di perdere la propria posizione di forza all'interno del gruppo ha innescato forme di opposizione e di sabotaggio, che hanno ostacolato il processo di apprendimento e di partecipazione. Anche per le ragazze, tuttavia, la pressione sociale esercitata dal gruppo ha progressivamente ridotto gli spazi di espressione, indebolendo la partecipazione attiva (Tab. 2).

Tab.3 - Configurazione CME – Adattamento trasformativo

<i>Contesto</i>		<i>Meccanismo</i>	<i>Esito</i>
<i>Dove</i>	<i>Chi</i>	<i>Perché + Come</i>	<i>Che cosa accade</i>
<i>Territorio:</i> Rurale, con presenza di comunità straniere chiuse	Mediatrice culturale	Curiosità facilitata L'intervento della mediatrice consente di comprendere meglio le reazioni dei minori e di rimodulare attività, linguaggi e contenuti in modo più rispettoso delle sensibilità culturali del contesto	Miglioramento del clima relazionale
<i>Ambiente domestico:</i> migranti con basso capitale culturale, rigide norme tradizionali e marcate asimmetrie di genere	Operatrici del progetto		Riduzione dei comportamenti oppositivi; minore vergogna; maggiore disponibilità alla narrazione personale e a forme di partecipazione meno conflittuali.
<i>Ambiente di implementazione:</i> modalità educative progressivamente più flessibili, graduali e non impositive.	Ragazzi (15-17) con scarsa alfabetizzazione affettiva	Attraverso un accompagnamento graduale, la diffidenza iniziale può trasformarsi in una partecipazione più consapevole.	
	Ragazze (15-17) con scarsa alfabetizzazione affettiva	In un contesto percepito come meno giudicante e più rispettoso, le ragazze possono riattivare il desiderio di esplorare temi legati all'affettività e alla sessualità, precedentemente ostacolato dalla pressione sociale esercitata dal gruppo.	Recupero della partecipazione attiva; maggiore libertà di espressione; sviluppo di nuove consapevolezze rispetto alla propria affettività e ai propri diritti.

Con il progredire delle attività (t₂), le operatrici hanno avviato un progressivo riadattamento dell'intervento, trasformando il laboratorio in uno spazio più accessibile e rispettoso delle specificità culturali dei partecipanti (Tab. 3). 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 si è aperto un percorso di trasformazione, lento ma significativo, 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 così favorito una progressiva riattivazione della fiducia, della condivisione e dell'apertura.

Osservazioni conclusive

A uno sguardo d'insieme, il progetto ha funzionato: i target risultano in larga misura raggiunti e, in alcuni casi, superati.

Il caso Ri-Belli suggerisce però anche un insegnamento più generale. Una valutazione che assuma il progetto come causa del cambiamento rischia di attribuire al disegno progettuale una coerenza e una potenza che, nell'azione, non si danno mai in forma pura. Nessuna ipotesi di cambiamento, per quanto ben costruita, opera in modo indistinto in contesti diversi. Ogni progetto, nel suo farsi concreto, è piuttosto una configurazione singolare prodotta dall'incontro tra intenzioni progettuali, condizioni locali, mediazioni professionali, risposte dei destinatari, scarti e adattamenti. In questo senso, il cambiamento non va inteso come la semplice esecuzione riuscita di una logica predefinita, bensì come un esito contingente e situato, reso possibile da una combinazione specifica di condizioni che non può essere riprodotta identicamente altrove.

Emerge, inoltre, una tensione cruciale sul piano della sostenibilità. Nei contesti più fragili, il progetto ha aperto, nei minori, nuove possibilità di esperienza, riconoscimento e immaginazione del futuro; tuttavia, quando tali aperture non trovano un contesto capace di sostenerle – servizi stabili, spazi educativi, reti di supporto, condizioni materiali minime – il rischio è che il cambiamento resti esposto a regressioni o si traduca in uno scarto ancora più doloroso tra aspirazioni attivate e opportunità realmente praticabili.

Ciò non implica rinunciare a interrogare la causalità dell'intervento, ma spostarla da una logica di attribuzione lineare a una ricostruzione delle condizioni e delle mediazioni attraverso cui il progetto ha contribuito a rendere possibile il cambiamento. In questa prospettiva, il contributo della valutazione non consiste soltanto nella verifica degli esiti, ma anche nella ricostruzione delle condizioni che li hanno resi possibili. Scarti rispetto alle attese, resistenze, adattamenti e successi inattesi non vanno trattati come residui, bensì come materiali conoscitivi centrali. Più che offrire un modello replicabile in senso stretto, il caso Ri-Belli consente di riconoscere quali condizioni, soglie di accesso e forme di mediazione meritino di essere considerate nella progettazione e nella valutazione di interventi futuri.

Dichiarazioni

L'autrice dichiara di aver utilizzato il Software ChatGPT (OpenAI) esclusivamente nella fase finale di revisione del contributo, come supporto al controllo di refusi e alla revisione formale del testo. L'elaborazione scientifica del contributo, l'analisi e l'interpretazione dei risultati sono state svolte integralmente dall'autrice, che ha inoltre verificato integralmente la versione finale del testo e se ne assume la piena responsabilità.

Riferimenti bibliografici

- Banks, J.A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In: Banks, J.A. and Banks C.A.M., a cura di, *Handbook of Research on Multicultural Education*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 3-29.
- Baumrind, D. (1967). Childcare practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 1: 43-88. DOI: 10.1037/h0024919
- Berry, J.W. (1997). *Immigration, acculturation, and adaptation*. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 1: 5-34. DOI: 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: Richardson J.G., a cura di, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, pp. 241-258.
- Brodtkin, E.Z. (2008). Accountability in street-level organizations. *International Journal of Public Administration*, 31, 3: 317-336. DOI: 10.1080/01900690701590587
- Camus, A. (1951). *L'homme révolté*. Paris: Gallimard (trad. it.: *L'uomo in rivolta*. Milano: Bompiani, 1981).
- Celardi, E. (2025). *Riconoscere e valutare il cambiamento. Diario di un'esperienza di contrasto alla povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Celardi, E., Mazzeo Rinaldi, F., Occhipinti, O. (2026). Il ruolo del contesto negli interventi di contrasto alla povertà educativa. Un'esperienza di ricerca. In: Gozzo S., a cura di, *La povertà educativa da una prospettiva sociologica*. Milano: FrancoAngeli, pp. 73-90.
- Hirschman, A.O. (1967). *Development Projects Observed*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Klaus, H. (1998). *The International Teen STAR Program*. Bethesda, MD: Teen STAR Program. ERIC Document ED424510.
- Koleros, A., Mulkerne, S., Oldenbeuvig, M., Stein, D. (2020). The actor-based change framework: A pragmatic approach to developing program theory for interventions in complex systems. *American Journal of Evaluation*, 41, 1: 34-53. DOI: 10.1177/1098214018786462
- Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Service*. 30th anniversary expanded ed. New York: Russell Sage Foundation.
- Patton, M.Q. (2011). *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. New York: Guilford Press.
- Pawson, R. (2006). *Evidence-Based Policy: A Realist Perspective*. London: Sage.
- Pawson, R., Tilley N. (1997). *Realistic Evaluation*. London: Sage.
- Petino, G., Wilson, J.S., Torre, S. (2022). La fascia trasformata siciliana: il territorio tra crisi socioecologica e vulnerabilità. In: Amato F., Amato V., de Falco S., La Foresta D. and Simonetti L., a cura di, *Catene/Chains. Memorie geografiche NS 21*. Firenze: Società di Studi Geografici, pp. 489-494.

Save the Children Italia (2023). *Piccoli schiavi invisibili. Dentro lo sfruttamento: un'indagine sui figli dei braccianti a Latina e Ragusa*. Roma: Save the Children Italia - ETS.

Stame, N. (2019). Doubt, Surprise, and the Ethical Evaluator: Lessons from the Work of Judith Tandler. *Evaluation*, 25, 4: 449-468. DOI: 10.1177/1356389019879458

Stame, N. (2022). Tra possibilismo e valutazione. Judith Tandler e Albert Hirschman. Soveria Mannelli: Rubbettino.

Tandler, J. (1992). *Progetti ed effetti. Il mestiere di valutatore*. Napoli: Liguori.

Weiss, C.H. (1997). *Theory-based evaluation: Past, present, and future*. *New Directions for Evaluation*, 76: 41-55. DOI: 10.1002/ev.1086