



Ribes

RISORSE INTEGRATE PER I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI



COMUNITÀ E TERRITORI:

Modelli di ricchezza educativa

Report finale del Progetto RIBES
Risorse Integrate per i Bisogni Educativi Speciali

*“Nessuno può fischiare una sinfonia.
Ci vuole un’intera orchestra per riprodurla”*

Halford Edward Luccock

COMUNITÀ E TERRITORI:

Modelli di ricchezza educativa

Report finale del Progetto RIBES
Risorse Integrate per i Bisogni Educativi Speciali



RISORSE INTEGRATE PER I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

Sommario

PREFAZIONE	7
PARTE 1: Il progetto Ribes	11
PARTE 2: Il campo di azione di Ribes.....	16
PARTE 3: Gli strumenti/affiancamento familiare.....	24
PARTE 4: Gli strumenti/affiancamento classe.....	32
PARTE 5: Partnership e comunità	42
PARTE 6: Il manager di prossimità.....	45
PARTE 7: Una storia di storie.....	53
PARTE 8: Voci dai territori.....	60
PARTE 9: La valutazione dell'impatto di Ribes: prime indicazioni.....	70
PARTE 10: Conclusioni.....	78
BIBLIOGRAFIA.....	82

PARTE 1

di **Erminio Di Filippo** e **Monica D'Alleva**

Fondazione Caritas dell'Arcidiocesi di Pescara-Penne Onlus, soggetto responsabile nazionale di RIBES

PARTI da 2 a 8 e PARTE 10

di **Giorgia Salvadori** e **Roberto Maurizio**

Fondazione Paideia, partner tecnico di RIBES

PARTE 9

di **Maria Bezze** e **Devis Geron**

Fondazione "E. Zancan", partner tecnico di RIBES

Coordinamento editoriale di **Giannicola D'Angelo**

Fondazione Caritas dell'Arcidiocesi di Pescara-Penne Onlus

PREFAZIONE

Simona Rotondi, Impresa Sociale “Con i Bambini”

Quando venne presentato il progetto RIBES in risposta al bando “**Nuove Generazioni**”, promosso dall’impresa sociale ‘Con i Bambini’ nel 2016, la commissione di valutazione si trovò dinanzi un buon modello pedagogico, una struttura progettuale coerente con le finalità del Fondo, azioni e finalità chiaramente definite ed un partenariato numeroso, solido, ampio e eterogeneo. Il bando ‘Nuove generazioni’ aveva come obiettivo la promozione del benessere, lo sviluppo delle competenze e l’orientamento nelle fasi di passaggio tra cicli scolastici dei minori nella fascia di età 5-14 anni, rivolgendo in particolare l’attenzione ai minori a rischio povertà o in situazioni di vulnerabilità economica, sociale e culturale. Erano previste due distinte graduatorie (una per progetti con valenza multi-regionale e una per progetti con valenza regionale), a ognuna delle quali fu assegnato il 50% delle risorse disponibili.

L’iniziativa sollecitava e richiedeva, inoltre, una strategia d’intervento basata sull’integrazione di attività scolastiche ed extra-scolastiche - in grado di coinvolgere i giovani in stato di abbandono scolastico o a forte rischio di dispersione - e sulla promozione degli istituti scolastici come luoghi di apprendimento, confronto, socializzazione e crescita aperti al territorio. Il progetto che viene raccontato in questo volume, grazie ad un partenariato estremamente numeroso e eterogeneo, è stato realmente capace di rispondere a questa sfida, accogliendone le complessità: il coinvolgimento di 9 regioni di Nord, Centro e Sud Italia, l’attivazione di un partenariato eterogeneo, che include aree con povertà educativa alta (Sicilia, Calabria, Campania), medio-alta (Sardegna, Abruzzo), media (Lazio), medio-bassa (Marche), bassa (Lombardia, Emilia-Romagna), la sinergia tra azioni che includono i gruppi e interventi personalizzati, per rispondere alle esigenze delle diverse fasce di età coinvolte nelle attività, la costante e fruttuosa interprofessionalità e interdisciplinarietà tra le figure professionali, una trattazione ‘multidimensionale’ del fenomeno povertà educativa. L’elevato livello di complessità che ha caratterizzato il progetto RIBES è dovuto alla compresenza di un numero elevato di azioni diverse, seppur complementari e finalizzate al raggiungimento di obiettivi comuni; alla compartecipazione di un numero elevato di partner; alla presenza di soggetti della partnership di natura sia pubblica sia privata con caratteristiche diverse in termini di dimensioni, struttura organizzativa, capacità progettuale; alla durata pluriennale (con budget predefiniti su più anni) ma soprattutto alla variazione continua dei bisogni delle famiglie e dei bambini.

L’approccio educativo proposto ha avuto come obiettivo lo sviluppo armonico di tutte le dimensioni della loro personalità e le attività sono fortemente “calate” nei contesti e declinate sulla base dei bisogni individuati. Le offerte in termini di formazione e organizzazione dei servizi sono state differenziate in base ai bisogni specifici delle differenti età.

In coerenza con l’obiettivo del bando, si riscontra una significativa adozione delle STEM sia in ambito curricolare che extracurricolare.

Una delle cifre distintive del progetto RIBES è stata indubbiamente la comunità educante: intesa come spazio vitale, fatta di fatica, impegno e dedizione, e non dichiarazioni di intenti che restano vaghe enunciazioni. La progettazione educativa, messa in campo in questi anni, ha mobilitato forze immaginative e ideative ed ha richiesto al tempo stesso anche sistematicità e riflessione, soprattutto nei due anni di emergenza sanitaria. Ciò che ha caratterizzato l’intervento è la capacità di immergersi nella realtà per modificarla: mettere in campo un progetto educativo, infatti, significa attivare un processo in cui educando ed educatore si modificano reciprocamente, c’è lavoro pedagogico solo là dove vi sono intenzionalità e cambiamento.

Determinante senza dubbio anche il lavoro svolto con gli istituti scolastici, attivando in modo non sempre semplice e privo di ostacoli, una relazione con gli enti di terzo settore e con le famiglie, in un’ottica di contaminazione tra aspetti didattici, educativi e ricreativi. Un altro asse fondamentale è il rafforzamento delle competenze genitoriali, mediante azioni di assistenza delle famiglie in condizioni di disagio e interventi di promozione della loro partecipazione, attraverso l’affiancamento familiare.

Una lezione appresa dal progetto 'RIBES' è stata senza dubbio quella di considerare le attività di progettazione come un processo in costante dinamicità, necessariamente improntato alla flessibilità. La partecipazione è condizione per costruire interventi condivisi e non calati dall'alto, che garantisce, allo stesso tempo, un dialogo generativo tra il progetto e la realtà "in movimento" del territorio e delle persone coinvolte. 'RIBES' si è trasformato, mano a mano che le azioni descritte ed immaginate nel formulario prendevano vita, da progetto a processo. Un progetto riguarda la creazione di qualcosa di nuovo o l'implementazione di un cambiamento. Diversamente un processo ha lo scopo di creare valore eseguendo ripetutamente un'attività. Nel processo è insita anche la capacità di 'saper divenire, ovvero saper cambiare pelle, sapersi reinventare (Boutinet, 2004). La progettualità come quella attivata da 'RIBES' si configura come capacità di "guardare oltre", stabilendo una relazione attiva tra essere e dover essere, oltre alla difficile mediazione tra necessità e possibilità. **Un altro aspetto da evidenziare è il ruolo cruciale degli educatori per il successo della sperimentazione: sono riusciti a mettere costantemente in discussione i codici e le categorie di comunicazione e di interpretazione da utilizzare sviluppando la capacità di dare risposte non standardizzate ai nuovi bisogni emergenti, riuscendo a sintonizzarsi su di essi trovando le risposte sempre efficaci. Hanno saputo alimentare una creatività educativa e pedagogica capace di attivare uno sguardo divergente, conferendo importanza ai dettagli e agli "scarti" che si producono continuamente nell'azione educativa.** Merton utilizzava un paragone suggestivo quando asseriva che l'arte dell'insegnare ed educare dovrebbe assomigliare a quella "del paleontologo o dello studioso della preistoria, per educare alla serendipità, arte di trasformare dettagli apparentemente insignificanti in indizi che consentono di ricostruire tutta una storia". Questo aspetto ci insegna che un progetto educativo non va concepito come definitivo nel momento in cui è stato costruito, basato esclusivamente sulla linearità della programmazione, ma necessita di una costante manutenzione, di una costante circolarità tra teoria e prassi. 'RIBES' ha, infine, reso possibile due necessità metodologiche che in ogni progetto educativo non dovrebbero mancare: l'empowerment e l'interdisciplinarietà. Con il termine empowerment si intende un processo di crescita di tutti i soggetti coinvolti in una determinata esperienza, iniziativa o progetto in una prospettiva di accrescimento reciproco, di promozione dell'autoefficacia e dell'autodeterminazione per far emergere risorse latenti e portare l'individuo ad appropriarsi consapevolmente del suo potenziale. Una logica di lavoro incentrata sull'empowerment si configura come una necessità di natura metodologica e tecnica, a garanzia dell'efficacia e della continuità degli interventi di carattere educativo e pedagogico. Un altro elemento imprescindibile del progetto è quello dell'interprofessionalità: la separazione delle discipline rende incapaci di cogliere "ciò che è tessuto insieme", l'intelligenza che sa solo separare spezza il complesso del mondo in frammenti disgiunti, fraziona i problemi, unidimensionalizza il multidimensionale, atrofizza le possibilità di comprensione e di riflessione, eliminando le possibilità di una visione a lungo termine. I progetti educativi devono puntare allo sviluppo delle capacità di comprensione e di apertura degli operatori, contribuendo ad ampliare la possibilità di assumere punti di vista diversi. E' sempre attraverso il processo riflessivo che si dà senso all'esperienza, trasformando l'esperienza in sapere: in tal modo si rafforza la relazione tra prassi educativa e riflessione pedagogica.

Un'ultima riflessione relativa al significato dell'educazione: il pedagogista francese Philippe Meirieu, sosteneva che essa serve sostanzialmente a favorire 'la crescita' dell'individuo, per consentire di stare al mondo senza pensare di essere al centro del mondo: in un modo de-centrato, eccentrico, di esistere. Il progetto 'RIBES, grazie allo strumento della bellezza e alle molteplici forme culturali e ricreative messe in campo ha sicuramente alimentato una pedagogia che ha favorito questa eccentricità. **Il compito dell'educazione, come sosteneva Gert Biesta, è far nascere in un altro essere umano il desiderio di stare al mondo, favorendo quindi una "educazione centrata sul mondo", piuttosto che un' educazione centrata sul bambino o sul curriculum.** Visto che il compito dell'educazione è avere a che fare con lo stare al mondo, essa diviene una 'terra di mezzo', spazio di dialogo necessario tra il sé e il mondo. Non dimentichiamo che il significato della parola educare è "trarre fuori, allevare, condurre" (dal latino educĕre), ovvero condurre fuori, liberare, far venire alla luce qualcosa che è nascosto, portare a compimento. L'educazione, inoltre, è anche quella che Freire definiva la "pratica della libertà", esperienza di liberazione, capace di rispettare la soggettività dialogica e creativa degli esseri umani non considerandoli "vuoti" da riempire, ma "corpi coscienti", portatori di una "coscienza in rapporto intenzionale col mondo". Per mettere in atto questi processi importanti, diventa fondamentale la figura degli educatori che potremmo definire dei minatori infaticabili, in grado di estrarre talenti, competente, qualità che sono dentro ciascun ragazzo, spesso latenti e nascosti nella fase delicata della loro crescita. Gli educatori sono quelli che usano se stessi come un ponte su cui incoraggiano ciascun ragazzo/a a passare; poi avendo facilitato il loro passaggio, li incoraggiano a

costruire ponti per conto loro. L'educatore deve essere sempre guidato da una visione pedagogica intesa come sguardo in grado di ridare senso e significato all'educazione, di tracciarne le direzioni.

Rispetto al ruolo di Con i Bambini impresa sociale, è importante ricordare che con i suoi 800 milioni circa di euro attivati, i suoi 420 partenariati e 500 mila minori raggiunti e le sue modalità fondate su prossimità e cura della cooperazione, flessibilità, apprendimento in corso d'opera e innovazione, essa rappresenta, ad oggi, la più estesa e ricca esperienza di fattiva cooperazione di medio-lungo periodo pubblico/privato ispirato dal principio di sussidiarietà (art. 118 della Costituzione) nel contrastare esclusione e disuguaglianze in Italia e il più importante cantiere di contrasto delle povertà minorili di questo tipo in Europa.

Il Fondo ha rappresentato un'occasione di ripartenza delle politiche pubbliche a supporto dei diritti dei minori in Italia e, nell'assolvere a tale funzione, ha avuto caratteristiche fortemente innovative, grazie all'allestimento di un cantiere nazionale che si è mostrato progressivamente sempre più capace di indicare potenziali e innovative soluzioni in termini di possibili politiche pubbliche.

L'esperienza del Fondo ci sta dicendo che è indispensabile un radicamento territoriale dell'azione che riconosca alla scuola pienamente il suo ruolo di "primo presidio della Repubblica" ma che vada oltre "la scuola da sola" creando, in ogni territorio, una comunità che educa entro quel contesto determinato, che sia più larga. Deve infatti non solo offrire istruzione ma essere capace di invertire la rotta nei territori dell'esclusione in modo complesso, inverando i diritti non fruiti, raggiungendo ogni ragazzo/a escluso con un'offerta di sviluppo personale, olisticamente inteso. Sicuramente una risposta al disagio e malessere giovanile può anche essere riposta nelle cosiddette comunità educanti, intendendo con queste ultime l'insieme delle alleanze che uniscono in contesti delimitati scuole, privato sociale, enti locali, il civismo educativo, chiamato a sentirsi corresponsabile dell'educazione dei giovani generazioni, cifra distintiva e fattore determinante che consente di intervenire sulla povertà educativa minorile.

Le scuole sono chiamate a sviluppare, anche in raccordo con gli altri soggetti del territorio (enti locali, enti di terzo settore, centri per l'impiego), una progettualità di ampio respiro per il miglioramento e l'arricchimento dell'offerta in termini innanzitutto di istruzione e apprendimento formale, che terrà conto delle buone pratiche educative e le occasioni formative, più ampiamente intese, già in campo e operanti fuori dalle scuole stesse, evitando sovrapposizioni e curando anche l'integrazione tra risorse e dispositivi già in essere.

Il coinvolgimento degli enti del Terzo Settore avviene attraverso forme di co-progettazione, attuate nel rispetto dei principi di trasparenza, imparzialità, partecipazione e parità di trattamento in conformità con quanto disposto dal decreto legislativo 3 luglio 2017, n. 117, recante "Codice del Terzo settore, a norma dell'articolo 1, comma 2, lettera b), della legge 6 giugno 2016, n. 106".

Le scuole valorizzano, inoltre, il ruolo delle famiglie, rafforzando il rapporto tra genitori e insegnanti, anche con l'offerta di occasioni di formazione e partecipazione, per prevenire possibili conflitti scuola-casa e favorire ogni sinergia tra gli adulti. Ritengo che un progetto come RIBES lasci una importante testimonianza nell'attuale scenario educativo: al di là dei compiti propri del contrasto della povertà educativa, scuola e territorio devono essere pensate come un insieme poliedrico, ricco movimentato di esperienze pensate per l'apprendimento e la crescita; **la scuola rimarrà il primo presidio della Repubblica in campo educativo solo se agisce insieme a ogni altra agenzia educativa, grazie a una capacità di progettazione e realizzazione di tipo comunitario e che promuova/favorisca il protagonismo dei bambini/e e ragazzi/e stessi. Le comunità educanti rappresentano, indubbiamente, la formula indispensabile a impattare sulla realtà complessa dell'esclusione precoce multi-fattoriale.**

PARTE 1

IL PROGETTO RIBES

Introduzione

Il Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, la cui attuazione è stata affidata all'impresa sociale **Con i Bambini**¹, nasce con l'obiettivo di rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori. Il bando Nuove generazioni 2017² viene proposto per promuovere il benessere e la crescita armonica dei minori, in particolare di quelli a rischio o in situazione di vulnerabilità (di tipo economico, sociale, culturale), nella fascia di età 5-14 anni, garantendo efficaci opportunità educative, sviluppando e rafforzando l'alleanza, le competenze, il lavoro e la capacità di innovazione dei soggetti che si assumono la responsabilità educativa ("comunità educante") e prevenendo precocemente varie forme di disagio (dalla dispersione e abbandono scolastico, al bullismo e altri fenomeni di disagio giovanile).

Il **progetto RIBES** nasce per rispondere a questa sfida, accogliendone le complessità:

- Si sviluppa come iniziativa nazionale, coinvolgendo **9 regioni di Nord, Centro e Sud Italia**, al fine di sperimentare strade possibili e trasversali in grado di valorizzare e fronteggiare in modo efficace le differenze territoriali. Le regioni sono state individuate in coerenza con l'indice di povertà educativa³, creando un partenariato eterogeneo, che include aree con povertà educativa alta (Sicilia, Calabria, Campania), medio-alta (Sardegna, Abruzzo), media (Lazio), medio-bassa (Marche), bassa (Lombardia, Emilia-Romagna. In ciascun territorio, sono state scelte aree periferiche in condizione di maggiore svantaggio e povertà educativa, privilegiando le periferie urbane, le valli e distretti provinciali;
- Crea una partnership tra enti privati, pubblici e comunità territoriale, per garantire una capillarità locale e un costante scambio tra dimensioni formali e informali;
- Affianca azioni collettive a interventi mirati a livello individuale, con l'obiettivo di creare connessioni tra micro, meso e macro sistema, in un'ottica sistemica ed ecologica;
- Esce dalla logica del modello preconstituito, investendo su linee guida comuni ma caratterizzate da una plasticità capace di adattarsi alle dimensioni specifiche dei contesti locali e delle differenti esigenze delle fasce di età coinvolte nelle azioni;
- Investe su un costante scambio interprofessionale e interterritoriale, creando opportunità per contaminazioni virtuose e per affrontare i problemi con uno sguardo che vada oltre il singolo contesto.

Il progetto RIBES

Il nome RIBES significa **Risorse Integrate per i Bisogni Educativi Speciali** ma, contemporaneamente, è anche un frutto: qualcosa di semplice, comprensibile, che si può trovare facilmente e che tutti possono gustare, magari in compagnia.

RIBES propone un modello multidimensionale per la prevenzione della povertà educativa dei minori,

1 Il Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile nasce da un'intesa tra le Fondazioni di origine bancaria rappresentate da Acri, il Forum Nazionale del Terzo Settore e il Governo, con una dotazione finanziaria di 360 milioni di euro per tre anni. L'impresa sociale "Con i Bambini", organizzazione senza scopo di lucro nata nel giugno 2016 e interamente partecipata dalla Fondazione CON IL SUD. Le scelte di indirizzo strategico sono definite da un apposito Comitato di indirizzo nel quale sono pariteticamente rappresentate le Fondazioni di origine bancaria, il Governo, le organizzazioni del Terzo settore e rappresentanti di Isfol e EIEF - Istituto Einaudi per l'Economia e la Finanza.

2 Bando Nuove Generazioni 5-14 anni, Impresa Sociale Con i Bambini <https://www.conibambini.org/bandi-e-iniziative/bando-nuove-generazioni-5-14-anni/>

3 Save the Children, La lampada di Aladino, 2014

ascrivibili alla categoria dello svantaggio socio-economico, linguistico e culturale (**BES Area III, DM 27/12/2012**). Si rivolge quindi, in particolare, a quella zona grigia di disagio non ancora certificato o senza PDP (Piano Didattico Personalizzato) che, se non intercettato in tempo, rischia di diventare fragilità cronica, uscendo da una logica esclusivamente specialistica per proporre una presa in carico comunitaria delle situazioni di fragilità.

Il suo obiettivo specifico è aumentare il benessere dei minori (III area) e delle loro famiglie, a partire da un'intercettazione precoce e attraverso l'incremento del loro capitale relazionale, delle competenze e dell'accessibilità alle opportunità educative e culturali.

Le azioni si sviluppano attraverso tre focus specifici:

- **Focus minore:** aumentare le competenze (cognitive e non) dei minori e le loro opportunità educative (attività extrascolastiche, sportive e culturali) per prevenire traiettorie di povertà educativa
- **Focus scuola-famiglia:** generare relazioni responsabilizzanti tra scuola-famiglia-comunità, a partire dalla scuola come luogo di incontro e intercettazione precoce del disagio
- **Focus comunità educante:** rafforzare il lavoro congiunto degli attori educativi (genitori, insegnanti, operatori scolastici e sociali)

Partner tecnico	Padova (Pd)	Fondazione Emanuela Zancan onlus Centro studi e ricerca
Partner tecnico	Torino (To)	Fondazione Paideia Onlus
Abruzzo	Pescara (Pe)	Fondazione Caritas Dell'Arcidiocesi di Pescara -Penne
Abruzzo	Pescara (Pe)	Anfass Onlus Pescara
Abruzzo	Pescara (Pe)	Comune di Pescara
Abruzzo	Pescara (Pe)	Consultorio familiare CIF Pescara
Abruzzo	Pescara (Pe)	Consultorio familiare Ucipem - Amici del consultorio Onlus
Abruzzo	Pescara (Pe)	PRO.formazione.Academy
Abruzzo	L'Aquila (Aq)	Regione Abruzzo
Abruzzo	Chieti (Ch)	Università G.D'annunzio di Chieti - Pescara
Calabria	Motta San Giovanni (Rc)	Cooperativa sociale Marta A R.L.
Campania	Benevento (Bn)	Cooperativa sociale Delfini di terra a r.l.
Campania	Sassinoro (Bn)	Associazione culturale Paesi dell'acqua
Campania	Sassinoro (Bn)	Associazione turistica Pro loco Sassinoro
Campania	Sassinoro (Bn)	Comune di Sassinoro
Campania	Benevento (Bn)	Si può fare Società cooperativa sociale Onlus
Emilia Romagna	Reggio Emilia (Re)	Madre Teresa Cooperativa sociale
Emilia Romagna	Reggio Emilia (Re)	Progetto Crescere Società cooperativa sociale
Emilia Romagna	Reggio Emilia (Re)	Comune di Reggio Emilia

Emilia Romagna	Cadelbosco di Sopra (Re)	Unione Terre di Mezzo
Lazio	Roma (Rm)	L'accoglienza soc. Coop. Soc. Onlus
Lazio	Roma (Rm)	Associazione Casa Betania
Marche	San Benedetto del Tronto (Ap)	Onlus Santa Teresa D'Avila
Marche	Grottammare (Ap)	Comune di Grottammare
Marche	San Benedetto del Tronto (Ap)	Comune di San Benedetto Del Tronto
Lombardia	Nave (Bs)	La Vela società cooperativa Onlus
Lombardia	Gardone Val Trompia (Bs)	Civitas SRL
Lombardia	Nave (Bs)	Associazione musicale Sarabanda
Lombardia	Nave (Bs)	Associazione sportiva dilettantistica equestre "il ciliegio"
Sardegna	Cagliari (Ca)	Centro Panta Rei Sardegna Cooperativa Sociale
Sardegna	Cagliari (Ca)	Centro per la giustizia minorile per la Sardegna
Sicilia	Modica (Rg)	Associazione di volontariato Don Giuseppe Puglisi
Sicilia	Noto (Sr)	Caritas diocesana di Noto
Sicilia	Modica (Rg)	Comune di Modica

Le azioni di Ribes

Ribes propone una serie di azioni tra loro integrate e complementari:

- 1. AFFIANCAMENTO FAMILIARE.** Una famiglia aiuta un'altra famiglia in cui è presente un minore con bisogni educativi speciali (patto educativo).

L'affiancamento familiare è un intervento preventivo che promuove le risorse presenti in ciascuna persona e investe sulle potenzialità di crescita di adulti e bambini, favorendo l'autonomia e una maggiore inclusione sociale delle famiglie coinvolte.

Sono stati realizzati 114 affiancamenti familiari rispetto ai 120 previsti, con uno scostamento di 6 affiancamenti, mentre il numero delle famiglie che hanno partecipato al progetto è di 225, tra affiancate e affiancanti, a fronte delle 200 previste, e 154 i minori con Bisogni Educativi Speciali coinvolti, spesso più di uno all'interno dello stesso nucleo.

80 affiancamenti familiari si sono conclusi secondo i tempi previsti all'interno del patto, per 25 è stata necessaria una proroga di 6 o 12 mesi e 9 si sono interrotti prima del termine.

- 2. AFFIANCAMENTO DI CLASSE.** All'interno di una stessa classe, più famiglie sostengono uno o più minori BES (patto di classe).

L'affiancamento classe si è posto come elemento di coesione tra il mondo scuola, le famiglie e il sistema di relazioni esistente all'interno del gruppo classe. Con la collaborazione delle dirigenti e dei docenti sono state individuate le classi che avevano una maggiore necessità e sono state proposte attività laboratoriali finalizzate ad accrescere le capacità di inclusione dell'intera classe e a favorire gli elementi positivi appartenenti al bambino o ai bambini Bes, al fine di permettergli la costruzione di relazioni funzionali con i compagni. Nello specifico, erano previsti 120 affiancamenti classe, al termine del progetto ne sono stati attivati 139, a testimonianza della crescente esigenza delle scuole di avere un supporto specifico sul tema Bes.

È inoltre necessario considerare che le attività progettuali sono state ben accolte da tutte le scuole a cui sono state proposte, a dimostrazione di quando l'argomento "povertà educativa" sia sentito e reale.

L'affiancamento di classe prevedeva il coinvolgimento delle famiglie, con l'intento di creare un sistema inclusivo che permettesse sia ai bambini, che ai genitori, di stringere relazioni. Mentre la risposta del sistema classe e scuola è stata più che soddisfacente, la risposta delle famiglie è stata più lenta e meno proattiva. **La situazione pandemica, che ha determinato una chiusura della scuola all'esterno e una minore possibilità di socializzazione, ha sicuramente influenzato il numero di famiglie coinvolte: 77 a fronte delle 300 previste.** Gli interventi dell'affiancamento classe si sono concentrati maggiormente sul minore e sul gruppo classe.

- 3. DOTE CULTURALE.** I partner co-costruiscono per ogni affiancamento pacchetti di opportunità culturali per i minori e le famiglie. Vengono creati nuovi protocolli di collaborazione (patto territoriale). La dote culturale è una opportunità prevista per gli affiancanti familiari e di classe, rivolta sia alle famiglie e ai minori affiancati che alle famiglie e ai minori affiancanti.

Le doti erano state pensate, originariamente, per garantire ai minori l'accesso ad opportunità culturali, sportive e ricreative, progettate con le famiglie ed inserite all'interno del patto. Le doti erano finalizzate, da un lato ad ampliare la possibilità di accesso ad attività extrascolastiche, dall'altro ad avviare una sensibilizzazione alla fragilità sociale, condividendo gli obiettivi di crescita dei minori tra scuola, famiglia, territorio.

Nel periodo di emergenza pandemica, durante il periodo di sospensione delle attività sportive, culturali e ricreative, essendo risultato difficile utilizzare le doti così com'erano state pensate e, soprattutto, avendo rilevato bisogni diversi, è stato possibile ampliare le modalità di utilizzo dell'importo a disposizione di ciascun minore prevedendo anche percorsi di sostegno psicologico, potenziamento scolastico, spese specialistiche o acquisto di beni primari sempre legati alla crescita e allo sviluppo multidimensionale del minore.

Hanno usufruito delle doti **283** famiglie a fronte delle **240** previste. Gli importi sono stati definiti a seconda dei bisogni emersi.

- 4. CREATIVE LEARNING.** Attivazione di laboratori STEM, linguistico-culturali, di cittadinanza attiva, sulle life-skills.

Le attività di creative learning hanno previsto l'attivazione di laboratori da svolgere all'interno delle classi selezionate per gli affiancamenti. I laboratori proposti rispettavano le seguenti tematiche: stem, linguistico culturali, cittadinanza attiva, life skills. Originariamente erano previste 160 ore di laboratori per ogni scuola, 40 per ogni classe, prevedendo la partecipazione di 120 classi, per un totale di 2600 bambini. Nella realtà dei fatti, sono state coinvolte 145 classi, lavorando con 2982 bambini. In ciascuna classe è stata fatta un'attenta valutazione del bisogno e, sempre rispettando le tematiche iniziali, sono stati proposti laboratori personalizzati nelle modalità di attuazione e nelle ore dedicate. Infatti, le differenze numeriche sono state date dalla necessità di alcune scuole di concentrarsi solo su determinate tematiche, permettendo l'estensione dei laboratori anche ad altri minori.

- 5. VITAMINE PER LA SCUOLA.** Attivazione di laboratori di sostegno extrascolastico pomeridiano ed estivo; training per genitori (per supporto all'accompagnamento ai compiti dei figli); training per insegnanti (per intercettazione precoce dei BES); acquisto risorse strumentali per la scuola.

Le attività rientranti in Vitamine per la scuola hanno compreso percorsi di doposcuola e attività estive che hanno coinvolto i bambini in momenti didattici e in momenti ludici. Sul piano nazionale era previsto il coinvolgimento di 2400 bambini, nella realtà i bambini che hanno beneficiato del servizio sono 1313. In fase progettuale, i gruppi di sostegno pomeridiano erano stati pensati come classi, con il coinvolgimento di più bambini contemporaneamente. Tuttavia, già dai primi mesi è emersa la necessità, rafforzata durante l'emergenza sanitaria, di offrire un sostegno mirato ed intensivo ai minori con Bisogni Educativi Speciali. Pertanto, nella maggioranza delle situazioni, il doposcuola è stato gestito in modalità one to one o in gruppi con due minori.

All'interno dei training, sono stati coinvolti 889 genitori e 726 insegnanti, rispettivamente in 51 e 74 cicli formativi. Le tematiche sono state pensate con il coinvolgimento dei destinatari,

predisponendo, in ciascun istituto scolastico, la modalità più corrispondente e garantendo la possibilità di partecipazione sia a distanza che in presenza.

L'importante partecipazione avuta durante gli incontri, conferma quanto il tema Bes e le tematiche che riguardano la povertà educativa siano attuali, ma anche quanto sia sentita la necessità di informarsi e formarsi. Il dato più evidente è dato dal numero di assistenti sociali, quadruplicato rispetto al previsto, e di insegnanti presenti.



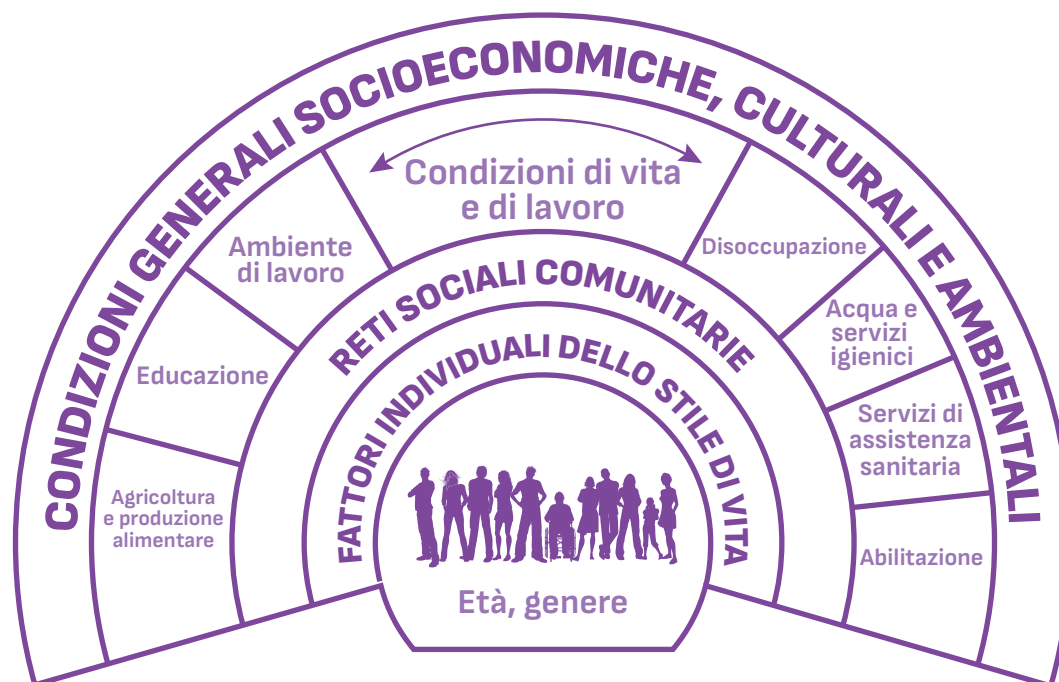
PARTE 2

IL CAMPO DI AZIONE DI RIBES

Introduzione

Il progetto Ribes si propone come progetto preventivo che, attraverso un approccio multidisciplinare e multilivello, intende lavorare per il raggiungimento di uno stato di maggiore benessere delle famiglie e dei bambini. Possiamo quindi dire che le azioni di Ribes si inseriscono in una prospettiva di promozione della salute, che viene definita dall'**Organizzazione Mondiale della Sanità** come "stato di totale benessere fisico, mentale e sociale e non semplicemente assenza di malattie o infermità"⁴. Oggi questa definizione tradizionale è affiancata da una nuova concezione, in cui viene evidenziata la "capacità di adattamento e di auto gestirsi di fronte alle sfide sociali, fisiche ed emotive"⁵, anche in linea con la visione proposta dall'*International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*⁶ che ne sottolinea la relazione con gli elementi di contesto che possono ostacolare o facilitare l'esplicitarsi delle capacità della persona. In questo senso, come mettono in luce le ricerche scientifiche, **le condizioni socioeconomiche, culturali e ambientali giocano un ruolo di primo piano, insieme alla capacità della persona di integrarsi e interagire con il proprio contesto di vita**. La visione olistica del concetto di salute è resa evidente, in particolare, nei determinanti sociali della salute, che indicano i fattori non medici che influenzano lo stato di salute di un individuo e, più estesamente, di una comunità o di una popolazione. Insieme agli elementi individuali (età, genere, fattori costituzionali), nei determinanti sociali sono indicati ambiti che riguardano le condizioni di vita e di lavoro (produzione alimentare, servizi di assistenza sanitaria, igiene, ma anche educazione, disoccupazione, condizioni abitative). Un posto particolare è occupato dalle reti sociali e comunitarie: come sottolinea l'*Healthy People 2030*⁷, le relazioni e le interazioni con famiglia, amici e comunità possono avere un grande impatto sulla salute e sul benessere, tanto che l'obiettivo primario è aiutare le persone a ottenere il sostegno di cui hanno bisogno nei luoghi in cui vivono, lavorano, imparano, giocano, avendo cura di sviluppare interventi per aiutare coloro che non hanno la possibilità di trovare supporto in modo autonomo⁸.

Parlare di salute e benessere significa quindi riferirsi a un concetto ampio e multidimensionale, che va ben oltre la dimensione esclusivamente medica.



4 Ottawa Charter for Health Promotion. WHO, Geneva, 1986

5 Machteld H. et al. (2011) *How should we define health?* BMJ; 343: d4163

6 World Health Organization Geneva (2001), Switzerland; OMS - Organizzazione Mondiale della Sanità (2005) *ICF - Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Versione breve, Erickson, Trento https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42417/9788879466288_ita.pdf

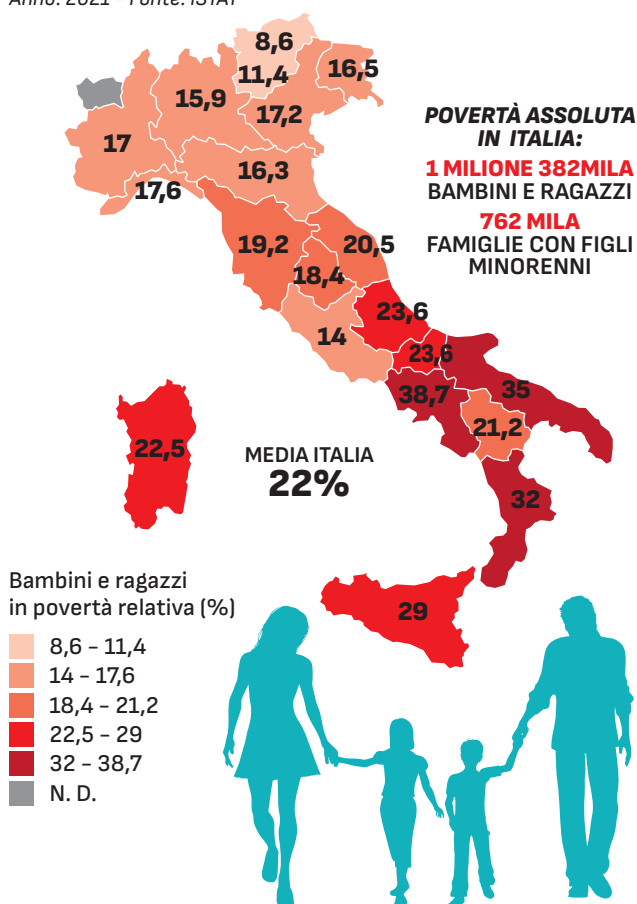
7 <https://health.gov/healthypeople>

8 *ibidem*

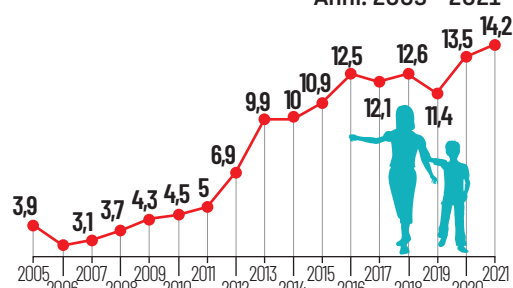
Ridisegnare la mappa delle opportunità

In questo quadro complesso e multidimensionale, risulta evidente come le differenze di opportunità, in termini di condizioni economiche e ambienti nei quali le persone vivono, crescono e lavorano, giochino un ruolo cruciale. **Il tema delle disegualianze continua a costituire un problema pressante, che deve diventare un elemento primario in tutte le strategie di sviluppo.** Come messo in luce dall'Atlante dell'infanzia 2022⁹, la povertà minorile in Italia è quadruplicata a partire dalla crisi globale del 2007/2008, arrivando a colpire un minore su 7 nel 2021 (il 14,2%). Si nota una particolare vulnerabilità dei bambini e delle bambine che hanno genitori con cittadinanza non italiana: in questo caso oltre 1/3 delle famiglie con minori è esposto al rischio di povertà assoluta. Critica anche la situazione delle famiglie numerose: 1/5 delle famiglie con 3 o più figli è in povertà assoluta mentre di contro lo è 1/16 delle famiglie con 1 figlio. A questo si aggiungono i divari regionali: nascere e crescere nelle regioni del Nord e Centro Italia o nel Mezzogiorno non è la stessa cosa, e i dati relativi alla povertà sia assoluta sia relativa, presentano ancora oggi discrepanze di valore allarmanti: sono il 16% i minori del Sud Italia in povertà assoluta, mentre sono l'11% i minorenni in povertà che vivono nel Centro Italia. In Campania quasi 2 famiglie su 5 (con figli sotto i 18 anni) hanno un tenore di vita molto inferiore alla media italiana, a fronte di 1 famiglia su 6 nelle Regioni del Nord.

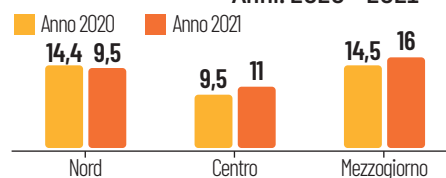
Bambini e ragazzi di 0-17 anni in povertà relativa per regione (%)
Anno: 2021 - Fonte: ISTAT



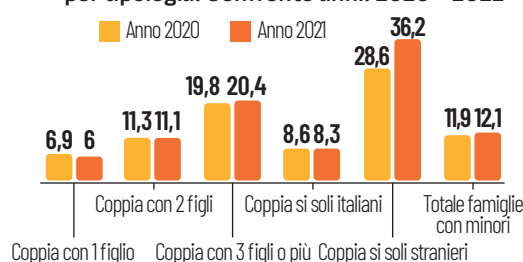
Bambini e ragazzi in povertà assoluta (%)
Anni: 2005 - 2021



Bambini e ragazzi in povertà assoluta (%)
Anni: 2020 - 2021



Famiglie con bambini e ragazzi in povertà assoluta (%) per tipologia. Confronto anni: 2020 - 2021



(fonte: nota 9)

Questi elementi mettono in luce come le politiche sociali e i servizi assistenziali siano oggi sempre più chiamati a implementare **un'ottica sistemica**, che integri l'intervento rivolto al singolo individuo/famiglia in una logica di potenziamento dei contesti territoriali e dell'accesso alle opportunità possibili. In questo senso appare decisiva una forte sinergia con le politiche territoriali economiche e scolastiche.

9 Pulcinelli C., Pistono D. (a cura di) (2022) Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia 2022 "Come stai?" La salute delle bambine, dei bambini e degli adolescenti Save the Children, Roma https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/atlanete_infanzia_2022.pdf

Tale prospettiva non rappresenta solo un'attività indispensabile per riuscire a dare risposte a bisogni complessi, ma è parte fondante di una concezione della salute e del benessere come promozione di un migliore adattamento all'ambiente per il raggiungimento della propria autonomia possibile. **Il concetto stesso di povertà educativa, se riletto nella sua multidimensionalità, porta l'idea di una pluralizzazione delle povertà che, se a livello micro riguardano la qualità della vita dei singoli soggetti, a livello meso e macro includono il benessere di gruppi sociali e comunità e si riferiscono alle politiche pubbliche per contrastare tale fenomeno**¹⁰. Come sottolinea Amartya Sen¹¹, la possibilità di agire, in quanto individui, è infatti vincolata dai percorsi sociali, politici ed economici che ci sono consentiti.

Sin dalle sue origini il progetto Ribes si è mosso nella direzione di costruire opportunità possibili e accessibili per bambini e bambine. Si è pensato di coinvolgere nel percorso alcune tra le Regioni del Mezzogiorno e del Centro Italia con i tassi più rilevanti di povertà relativa: la consapevolezza delle disuguaglianze contestuali e dell'importanza di lavorare in una prospettiva di sistema è stata la base per la modulazione di percorsi orientati all'implementazione di servizi e opportunità per le famiglie proprio a partire dalle risorse locali, anche informali. Per rispondere alle disuguaglianze contestuali si è cercato di costruire un modello plastico capace di "ascoltare" e di ricostruire le sue peculiarità adattandosi ai contesti specifici. Accanto a questo, si è investito in modo strutturato e continuativo nello scambio continuo tra territori protagonisti del progetto, in modo da favorire contaminazioni e reciproco supporto.

Il supporto sociale come motore di benessere

Come mettono in evidenza i discriminanti sociali della salute, **il tema del benessere è fortemente condizionato dalla presenza e qualità delle reti sociali e comunitarie, ossia dalla qualità delle relazioni interpersonali e del supporto sociale. Il concetto di "supporto sociale"** si riferisce ai sistemi protettivi (formali o informali) che, come dimostrato da molti studi dagli anni 70 a oggi, influenza lo stato di salute psicofisica degli individui e la qualità della vita percepita. In particolare, il sostegno sociale può svolgere una funzione di "cuscinetto" verso gli eventi negativi, contribuendo ad aiutare la persona ad affrontare le situazioni stressanti sia quando si presentano (aiutando a modificare il significato attribuito all'evento stressante), sia quando sono accadute (favorendo lo sviluppo di strategie di fronteggiamento)¹². Dal punto di vista delle funzioni, il supporto sociale si può distinguere in forme di vero e proprio aiuto materiale (sostegno strumentale), consigli pratici nel comprendere e affrontare gli eventi problematici (sostegno informativo), relazioni accoglienti, che contribuiscono a rafforzare l'autostima (sostegno emotivo) e appartenenza a gruppi formali o informali (sostegno affiliativo). Oltre al sostegno concretamente ricevuto, un ruolo importante è rivestito dal sostegno percepito, ossia quello che la persona crede sia disponibile in caso di necessità: questo secondo aspetto è strettamente collegato alla percezione di essere parte di una rete di relazioni significative. Il supporto sociale, che si colloca nell'interfaccia tra il sistema individuale e il sistema sociale, può infatti essere considerato una delle funzioni che la rete può assumere¹³.

Riferendosi, in particolare, alla dimensione familiare e adottando una prospettiva di *positive coping multidimensionale* (secondo cui, se una delle dimensioni protettive/generative del benessere va in crisi, altre risorse entrano in gioco per "compensare" il deficit), gli esiti del rapporto del triennio di ricerca 2019-2021 del *Family International Monitor* confermano la rilevanza delle risorse relazionali, sottolineando come una rete sociale di buona qualità possa compensare la crisi di altre dimensioni del benessere (come la perdita di reddito/lavoro o una separazione), mentre ampie risorse economiche non siano in grado di controbilanciare la difficoltà di un impoverimento relazionale¹⁴.

10 Bocaccin L. (2021) "Verso una definizione sociologica della povertà educativa" in D. Bramanti, E.Carrà (a cura di) *Famiglia e povertà relazionale*, Studi Interdisciplinari sulla famiglia 32, Vita e Pensiero, Milano pp.45-58

11 Sen A. (2014) *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano

12 Caplan G. (1976), "The Family as a Support System", in Caplan G., Killilea M. (eds), *Support Systems and Mutual Help*, Grune&Stratton, New York.

13 De Piccoli N. (2007) *Individui e contesti in psicologia di comunità*, Unicopli, Milano

14 Belletti F., Casanova G. (2021) "Forza e fragilità delle relazioni familiari alla prova della povertà multidimensionale. Metodo, dati e prime linee interpretative dal progetto Family International Monitor" in Bramanti D. e Carrà E. (a cura di) *Famiglia e povertà relazionale*, Studi Interdisciplinari sulla famiglia 32, Vita e Pensiero, Milano, pp.217-240

Nella loro globalità, le azioni proposte dal progetto Ribes, a prescindere dagli obiettivi e strumenti specifici, poggiano su una logica relazionale, che attraversa lo sguardo progettuale in tutte le sue dimensioni proponendo “un modello di prevenzione e contrasto allo svantaggio socio-economico, linguistico e culturale centrato sul potenziamento di opportunità relazionali e culturali non solo dei minori ma anche della famiglia”.¹⁵ Sia le attività rivolte in modo diretto a bambini e bambine, sia gli interventi a sostegno della genitorialità, hanno l’obiettivo generale di rafforzare le “capabilities”¹⁶, ossia la combinazione tra risorse relazionali (proprie e del contesto) e la capacità di fruirne e impiegarle operativamente. L’affiancamento, sia familiare sia di classe, si sviluppa in particolare con la finalità specifica di stimolare e accrescere le reti di supporto sociale delle famiglie, in un’ottica di reciprocità e di interconnessione tra dimensioni formali e informali.

Capitale sociale come risorsa condivisa

Adottando uno sguardo più ampio, il tema delle reti sociali si connette alla dimensione del capitale sociale, concetto di derivazione sociologica che studia se e in che modo le reti di relazioni e i legami sociali possano costituire un patrimonio comune a vantaggio di tutta la comunità, contribuendo al benessere sociale e al senso di appartenenza. In sintesi, **il capitale sociale descrive le risorse disponibili agli individui attraverso la loro appartenenza alle reti comunitarie. L’intreccio tra gli aspetti strutturali, sociali e relazionali connessi al capitale sociale concorre a determinare la qualità di vita percepita**¹⁷.

Parlare di capitale sociale significa riferirsi sia alle connessioni e ai legami esistenti nella struttura gruppale, che favoriscono comprensione e supporto (capitale sociale di tipo *bonding*-creare legami significativi e strutturanti), sia alle connessioni che legano diverse comunità e gruppi, che favoriscono un accesso più ampio a una molteplicità di risorse (capitale sociale di tipo *bridging*-costruire ponti e opportunità). In questo senso, possiamo considerare il capitale sociale come la somma delle risorse accessibili all’individuo in quanto parte di una rete durevole di relazioni di conoscenza reciproca formali e informali¹⁸, che non coinvolge solo aspetti interpersonali, ma ha un riverbero anche sulle dimensioni sociali allargate. Attraverso il capitale sociale, infatti, è possibile incrementare l’accessibilità a una serie di risorse istituzionali, culturali, economiche, agevolando il miglioramento della propria posizione sociale e l’integrazione nella comunità di riferimento. Insieme alle reti di relazione, altri aspetti fondamentali sono la fiducia nelle relazioni interpersonali, che si pone alla base dei legami di solidarietà, e le competenze individuali e comunitarie, intese come autostima, autoefficacia ed empowerment sia personale sia sociale. Si possono quindi considerare parte del capitale sociale tutte quelle risorse, iniziative e processi che connettono tra loro le persone e permettono lo sviluppo di reti e legami sociali¹⁹.

Il capitale sociale e umano è inoltre presente tra le cinque condizioni essenziali che influenzano il divario nello stato di salute delle persone insieme a servizi sanitari, sicurezza del reddito/protezione sociale, condizioni di vita, occupazione/condizioni di lavoro. Il capitale sociale occupa una percentuale del 15% sullo stato di salute e all’interno di tale percentuale il 43% è costituito dalla mancanza di fiducia²⁰.

I partner del progetto Ribes hanno orientato le loro azioni con l’obiettivo di mobilitare nuove risorse locali, attivandosi per combinare in modo creativo quelle esistenti, cercare nuove intese e partnership, individuare e rendere disponibili risorse cognitive, emotive e strategiche per costruire un bene collettivo, valorizzando il capitale sociale esistente e investendo sulla generazione di risorse utili per costruire e sostenere servizi innovativi²¹. In questa direzione si sono mosse anche le iniziative progettuali, sviluppate

15 Progetto Ribes 2017-GEN-00512

16 Sen A. (1999) *Commodities and Capabilities*, Oxford University Press

17 L’OMS (1993) definisce la qualità della vita come “il modo con cui le persone percepiscono la loro posizione nella vita, nel contesto della cultura e del sistema di valori in cui vivono e in relazione con i loro scopi, attese, norme e preoccupazioni”. La percezione della qualità di vita “incorpora in modo complesso la salute fisica di una persona, il suo stato psicologico, il suo grado di indipendenza, le sue relazioni sociali, le sue convinzioni personali e la sua relazione con gli elementi importanti dell’ambiente () la qualità della vita deriva da una valutazione soggettiva radicata in un contesto culturale, sociale e ambientale”.

18 Bordieau P. (1980) “Le capital social: note provisoires”, *Actes de la Recherche en Science Sociales*

19 De Piccoli N. (2007) op. cit.

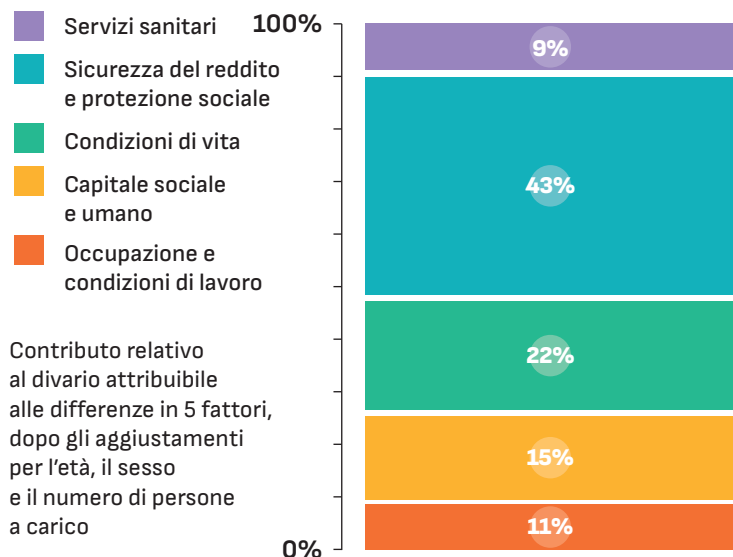
20 Fonte Eurofond European Quality of Life Survey (EQLS) 2003-2016, in Pulcinelli C. e Pistono D. (a cura di) (2022) *Atlante dell’infanzia (a rischio) in Italia 2022* op.cit.

21 Camerlinghi R., D’Agella F. (2003), “Le nuove sfide della cooperazione sociale” in *Generare Capitale Sociale: una sfida per le imprese sociali*, a cura di Animazione Sociale e Impresa Sociale, supplemento al numero 5/2004 di Animazione Sociale e al

(fonte: nota 9)

Scomposizione dell'impatto delle cinque condizioni essenziali che influenzano il divario dello stato di salute tra il 40% più ricco e il 40% più povero

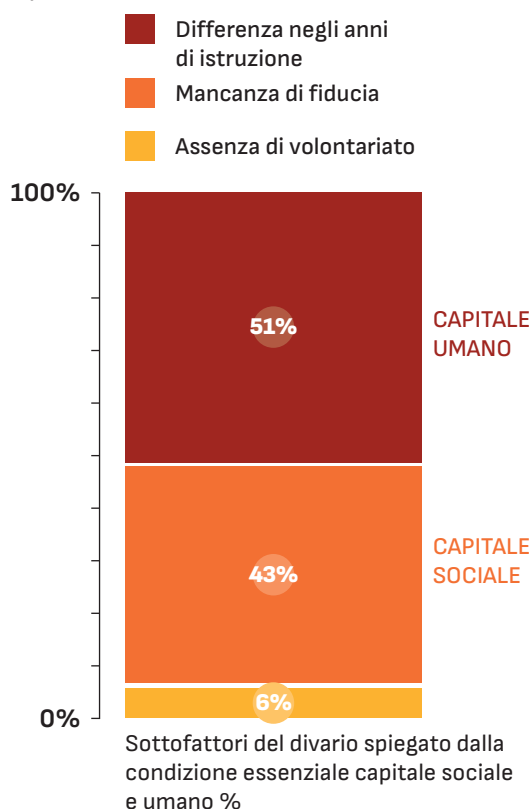
Fonte: analisi di scomposizione utilizzando i dati del campione italiano di Eurofond European Quality of Life Survey (EQLS) 2003-2016



Contributo relativo al divario attribuibile alle differenze in 5 fattori, dopo gli aggiustamenti per l'età, il sesso e il numero di persone a carico

Scomposizione del sottofattore capitale sociale e umano

Fonte: analisi di scomposizione utilizzando i dati del campione italiano di Eurofond EQLS 2003-2016



per e con famiglie e bambini/e, che hanno mantenuto non solo uno sguardo specifico, ma una connessione sempre aperta con le dimensioni più ampie, con l'obiettivo di generare relazioni fiduciarie e riattivare la consapevolezza di una appartenenza partecipativa alla propria realtà locale.

Poter fruire delle risorse: l'autoefficacia personale e sociale

Accedere alle risorse relazionali e sociali richiede da parte degli individui un'attivazione e una convinzione di essere in grado di poterne fruire, insieme alla percezione di poter contribuire al loro sviluppo. Le modalità con cui le persone interpretano gli eventi, traggono vantaggio dai loro talenti, colgono le opportunità delle circostanze, determinano i loro obiettivi e si impegnano per raggiungerli sono influenzate dalla convinzione di efficacia personale²². L'autoefficacia, inserita anche dall'OMS tra le *life skills* fondamentali per sviluppare un adattamento positivo e affrontare efficacemente i cambiamenti, è definita da Bandura come la convinzione delle proprie capacità di organizzare e realizzare le azioni necessarie a gestire adeguatamente le situazioni per raggiungere i risultati prefissati²³. **Le convinzioni di autoefficacia regolano quindi aspirazioni, scelte comportamentali, definizione e mantenimento degli impegni, ma anche scelta delle situazioni, dei contatti sociali e delle attività²⁴: la persona non cerca situazioni che non considera alla sua portata.**

L'autoefficacia non è però una predisposizione innata o data una volta per tutte, ma è una capacità che si modifica nel tempo e può essere costruita attraverso diversi tipi di esperienze e grazie al contributo dell'individuo e delle sue relazioni sociali²⁵. Lo stesso Bandura individua, tra le fonti di autoefficacia: i **successi** (ossia le esperienze di gestione efficace, che consolidano l'apprendimento e possono essere trasferiti in altri ambiti), **le esperienze vicarie** (ossia l'osservazione e il confronto con altre persone che

numero 71-72 sett/dic 2003 di Impresa Sociale, pp. 38-46

22 Caprara G.V. (2001), "Presentazione all'edizione italiana" in Bandura A. (2000) *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erikson, Trento

23 Bandura A. (2000) op. cit.

24 De Piccoli N. (2007) op. cit.

25 Bonino S. (2018), *Mille fili mi legano qui. Vivere la malattia*, Laterza, Roma

riescono a raggiungere un determinato obiettivo e da cui possiamo imparare), **la persuasione** (che può arrivare da altre persone verso cui si ha fiducia e che sono considerate più esperte, ma anche da noi stessi attraverso il ricordo di realizzazioni positive) e **gli stati d'animo positivi** (che contribuiscono a potenziare la percezione di poter riuscire).

È importante notare che, affinché si possa promuovere un sentimento di autoefficacia, non è sufficiente l'impegno personale, ma è necessario un contesto che ne favorisca l'espressione: condizioni di deprivazione, scarse opportunità, relazioni sociali insufficienti hanno un impatto negativo e costituiscono un ostacolo, spesso insormontabile, per lo sviluppo identitario individuale. Recuperare senso di responsabilità sociale e attenzione alle dimensioni contestuali è dunque una parte integrante per l'implementazione di percorsi di crescita delle persone. Il cambiamento personale e quello sociale sono approcci complementari: sinergici e non antagonisti²⁶.

Le esperienze di rispecchiamento e reciprocità all'interno delle relazioni di affiancamento proposte nel progetto Ribes costituiscono un'occasione per confrontarsi con l'alterità in un contesto che promuove una dimensione di fiducia per potersi sperimentare nelle proprie risorse, partendo dall'accettazione dei propri limiti e dalla consapevolezza di non essere sufficienti a se stessi. Questo non vale solo per i destinatari primari delle azioni, che hanno una difficoltà riconosciuta, ma per tutti gli attori coinvolti nel processo (bambini, famiglie della classe, famiglie affiancanti, operatori, insegnanti). A conferma di questa dimensione, gli esiti sull'affiancamento familiare a livello nazionale mostrano in particolare come il sentimento di autoefficacia sia indicato come un item migliorato non solo per le famiglie affiancate, ma anche per le affiancanti. Gli strumenti utilizzati nell'affiancamento, familiare e di classe, sono pensati e resi funzionali per sostenere le persone nel costruire obiettivi raggiungibili, per accompagnarle, attraverso la socializzazione dei risultati raggiunti, in un processo di maggiore consapevolezza delle proprie risorse e della capacità di utilizzarle. Tale consapevolezza e capacità diventano poi un patrimonio personale familiare che può essere usato anche in altri contesti.

Promuovere l'empowerment

Anche l'empowerment è indicato come parte del capitale sociale. Ma cosa si intende per empowerment? Dal punto di vista etimologico la radice di empowerment è la parola "potere": all'interno del concetto di empowerment, ampio e di non facile declinazione, il potere viene concepito nella sua dimensione non prevaricante. Da un lato l'accrescimento del "potere di", in quanto capacità di azione e mobilitazione di risorse. Dall'altro il potenziamento del "potere con": un potere condiviso, caratterizzato da dimensioni partecipative e il cui raggiungimento rafforza "e non delimita" il potere degli altri ma, al contrario, produce una sorta di potenziamento condiviso e quindi di beneficio sociale. **A livello individuale, l'empowerment si può definire come il processo con cui una persona prende coscienza della sua possibilità di esercitare un maggiore controllo sulla propria vita e sul proprio ambiente**²⁷. Come sottolinea Foucault²⁸, il potere può essere esercitato solo da soggetti liberi, che possono confrontarsi con un ampio spettro di possibilità e comportamenti realizzabili, che abbiano consapevolezza di sé nel contesto di vita e nelle relazioni, e si percepiscano come "capaci di".

A livello collettivo, l'empowerment si dispiega nell'ambito della comunità e dell'influenza politica, agendo sul tema delle diseguaglianze sociali e restituendo visibilità attraverso la partecipazione di coloro che sono normalmente esclusi. Il tema della partecipazione, fondamentale nella definizione stessa dell'empowerment (e anche della libertà), viene considerata sia nei suoi aspetti **bottom-up** (attivazione di cittadini e associazioni) sia nella dimensione **top-down** (stimolazione della partecipazione da parte delle istituzioni). Zimmerman e Rappaport²⁹ ne specificano la duplice veste di processo (azioni che consentono agli individui di ottenere maggior potere) e di risultato (ciò che le persone riescono a ottenere attraverso i processi di partecipazione attiva ai loro contesti). I processi possono essere facilitati, ma non imposti: facilitare l'empowerment significa accompagnare le persone nel comprendere le loro

26 Bandura A. (1996) "Il senso di autoefficacia personale e collettivo" in Bandura A. (a cura di) *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Erickson, Trento

27 Rappaport J. (1984) "Studies in empowerment: Introduction to the issue", in *Prevention in Human Services*, vol. 3, pp.1-7

28 Foucault M. (1982) "The subject and the power" in Dreyfus H. e Rabinow P. (a cura di) *Beyond structuralism and hermeneutics*, Brighton, Harvester Press, pp.208-226

29 Zimmerman, M.A. e Rappaport, J. (1988) "Citizen participation, perceived control and psychological empowerment", in *American Journal of Psychology*, 16(5) pp.725-750

priorità attivando percorsi i cui risultati non sono prevedibili in partenza³⁰. Sicuramente, però, parlare di empowerment significa riferirsi non solo a obiettivi di crescita personale e interiore, ma anche a cambiamenti nella situazione sociale esterna (quantomeno quella più prossima) e nelle proprie condizioni di vita. La dimensione di partecipazione condivisa porta inoltre a soffermarsi sulle dinamiche di potere nella relazione tra professionisti e utenti, in una logica che riflette in modo consapevole sulle asimmetrie e lavora per valorizzare le reciproche risorse. Forse aiuta l'idea pedagogica (anche genitoriale) di simmetria-asimmetrica, laddove si instaura un rapporto di simmetrico cambiamento/influenza (educatore-educando) senza per questo negare l'asimmetria connessa alla professionalità messa in campo (o al sussistere delle responsabilità genitoriali).

Nell'ambito del progetto Ribes viene introdotta una nuova figura professionale: il manager di prossimità (MdP). Questo particolare ruolo si propone come connettore tra processi individuali e collettivi, favorendo l'attivazione di risorse formali e informali, in una logica di compartecipazione per il raggiungimento di obiettivi condivisi. Al di là delle sue dimensioni più strettamente professionali, compito del manager di prossimità è dare ascolto e voce ai diversi attori coinvolti per agevolare la reciproca comunicazione ed espressione. Il MdP non solo agisce in una logica di co-progettazione che includa tutti gli stakeholder parte del processo, ma cerca di far sì che (pur nell'ambito del proprio ruolo e delle proprie competenze) ciascuno percepisca il valore del proprio contributo, attraverso un costante lavoro di valorizzazione e riorganizzazione. Gli obiettivi del lavoro dei manager di prossimità guardano oltre l'esito dello specifico intervento: l'intento è quello di generare "semi" che nel tempo possano svilupparsi in modo autonomo, consentendo alle persone (inclusi anche i professionisti) di sentirsi attori della loro vita, di ampliare le possibilità di scelta e di rivolgersi alla loro comunità con maggiore fiducia e partecipazione.

Prevenzione e promozione della salute

Un'ultima riflessione riguarda il tema della prevenzione e promozione della salute. Gli interventi preventivi sono azioni intenzionali orientate a ridurre la probabilità del verificarsi di un problema rivolte alla popolazione, alla comunità o a dei suoi sottogruppi. **Tradizionalmente, la letteratura opera una distinzione tra:** **a) prevenzione primaria**, che ha l'obiettivo di ridurre l'incidenza in senso generale, ossia si rivolge a tutta la popolazione per prevenire l'insorgere di problematiche e patologie; **b) prevenzione secondaria**, finalizzata a ridurre la prevalenza, ossia a individuare precocemente le situazioni a rischio offrendo supporto prima che le problematiche si inaspriscano; **c) prevenzione terziaria**, che interviene quando il problema è manifesto, essa ha l'obiettivo di ridurre durata, impatto e cronicizzazione, cercando di attenuarne anche le conseguenze. La distinzione tra i vari piani non è però sempre così netta, specialmente nelle situazioni di carattere sociale. Ad esempio, i gruppi di auto aiuto possono avere finalità curativa e riabilitativa, collocandosi a cavallo tra prevenzione secondaria e terziaria. In generale, comunque, obiettivo della prevenzione è intervenire prima che il problema si manifesti o prima che si aggravi in maniera importante, attraverso l'eliminazione o riduzione delle cause potenziali. Questo significa lavorare da un lato per diminuire i fattori di rischio, intesi come caratteristiche individuali o ambientali la cui presenza si associa a una maggiore probabilità di sviluppare disagio. Dall'altro lato significa potenziare i fattori protettivi, intesi come caratteristiche individuali o ambientali che contribuiscono ad aumentare lo stato di benessere. In complementarietà agli interventi di prevenzione (che mirano ad agire sui fattori modificabili per ridurre la probabilità che un problema si manifesti) si trovano gli **interventi di promozione**, che concorrono alla creazione delle condizioni che favoriscono una situazione di benessere e sviluppo positivo. L'accento, in questo caso, non è più sul problema specifico: viene superato così il pericolo di etichettamento insito in una visione esclusivamente preventiva, ossia il confronto tra un comportamento "disagiato" e un comportamento ritenuto "normale" a cui si dovrebbe tendere. Non si tratta però di approcci distinti o in competizione, ma piuttosto di azioni che dovrebbero essere concepite come congiunte. La letteratura ha evidenziato la maggiore efficacia dell'utilizzo di strategie integrate capaci di operare a vari livelli³¹: micro-livello, progetti che agiscono sulle relazioni diadiche o familiari, come relazioni genitori-figli; meso-livello, interventi che favoriscono la relazione tra diversi micro-livelli, come ad esempio scuola-famiglia; macro-livello, azioni in grado di incidere sulle norme e l'organizzazione dell'ambiente socio-culturale, come il clima scolastico. Uno sguardo sistemico, capace di connettere l'intervento individuale con il contesto allargato,

30 Santinello M., Vieno A., Lenzi M. (2009) *Fondamenti di psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna

31 Bronfenbrenner U. (1986) *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna

diviene metodologicamente importantissimo. Uno sguardo che è al tempo stesso elemento di metodo e obiettivo ambizioso da raggiungere. Uno sguardo sistemico che riteniamo indispensabile per incidere in modo significativo sulle traiettorie di vita delle persone.

Il progetto Ribes si propone come modello multidimensionale per la prevenzione della povertà educativa, rivolgendosi a minori che si trovano in quella “zona grigia” di disagio non certificato che, se non intercettato precocemente, rischia di consolidarsi in una fragilità tendente all’aggravamento e alla cronicizzazione. Le azioni proposte escono quindi da una logica esclusivamente specialistica, proponendo uno sguardo attento alle dimensioni trasversali e a una valorizzazione delle relazioni informali e della possibilità di fruire delle risorse comunitarie. Ribes è stato sviluppato con l’ambizione di lavorare parallelamente sia sulle dimensioni di prevenzione secondaria e, in alcuni casi, anche terziaria, sia sulla promozione di un benessere ampiamente inteso, in quanto la scommessa è che per tutti gli attori (anche coloro che non sono direttamente interessati dal problema) possano essere favoriti nel loro percorso di crescita. Lo sguardo progettuale si concentra sul micro e meso livello, in particolare rispetto alle relazioni genitoriali e peer to peer, e all’asse relazionale famiglia-scuola-territorio. La costante attenzione al coinvolgimento di una rete allargata, anche istituzionale, è stata pensata con la finalità di incidere, nel tempo, anche a livello di macro sistema.



PARTE 3

GLI STRUMENTI/AFFIANCAMENTO FAMILIARE

Introduzione

L'affiancamento familiare³² è un intervento di carattere preventivo che offre un sostegno a famiglie che vivono un periodo di difficoltà nella gestione della propria vita quotidiana e/o nelle relazioni educative con i figli. Nel suo sviluppo operativo, l'affiancamento prevede lo sviluppo di una relazione tra due famiglie (una famiglia affiancante e una famiglia affiancata) che, per un periodo di tempo progettualmente definito, collaborano per il raggiungimento di obiettivi concordati. In particolare, la famiglia affiancante accompagna la famiglia affiancata in un cammino di progressiva consapevolezza sia delle proprie potenzialità di crescita, sia dei propri limiti. **L'obiettivo è quello di promuovere l'autonomia, intesa come capacità di individuare le risorse proprie e dell'ambiente di riferimento, e quindi la capacità di gestire sia il quotidiano sia eventuali criticità.** Tutto il percorso avviene in un costante dialogo tra le dimensioni formali e informali che il contesto presenta. Il focus dell'intervento è sviluppato in un'ottica *family-centered* e *asset-based*³³, ossia spostando la centralità dell'intervento dal bambino all'intero nucleo familiare e partendo dalle risorse presenti in tutti gli attori per potenziarle, attraverso un approccio che valorizza il supporto non professionale e la relazione di reciprocità tra pari, in una sinergia complementare con l'intervento istituzionale dei servizi.

Nel progetto Ribes l'affiancamento familiare viene implementato coinvolgendo nuove realtà territoriali, ma soprattutto le azioni vengono sviluppate attraverso un maggiore coinvolgimento del mondo scolastico e indirizzate, in modo specifico, a famiglie con bambini che presentano problematiche ascrivibili all'area BES terza fascia.

A chi si rivolge

L'affiancamento familiare si rivolge a nuclei familiari in situazione di fragilità che non riescono temporaneamente, con le proprie risorse, a fronteggiare la compresenza di più problematiche interne (gestione organizzativa e relazionale rispetto a coppia, figli, quotidianità) o esterne (rete parentale e/o amicale, istituzioni scolastiche, sanitarie, sociali), ma che non presentano comportamenti ritenuti pregiudizievoli per la vita dei bambini (quali abbandono, abusi e maltrattamenti fisici e/o psicologici) che richiedano l'attivazione di contesti di tutela³⁴. In particolare, **la metodologia dell'affiancamento familiare si dimostra efficace in situazioni di affaticamento delle figure genitoriali, fragilità educative, problemi di apprendimento e scolastici dei figli, momenti di cambiamento o transizione complessi, problemi di salute di uno o più componenti, conciliazione dei carichi familiari critica, fragilità delle reti familiari primarie e secondarie, difficoltà a orientarsi e utilizzare le opportunità del territorio.**

Nell'individuazione delle famiglie da affiancare l'ottica, focalizzata sulla valorizzazione delle risorse, si pone come proattiva: si interviene al primo insorgere dei problemi o cercando di anticiparli, ponendosi in una dimensione di prevenzione e promozione del benessere, con l'obiettivo di contribuire alla diminuzione dei fattori di rischio e incrementare i fattori protettivi. L'elemento trasversale comune tra le famiglie è individuabile nella presenza di dimensioni di povertà relazionale: isolamento, marginalità sociale, scarsità o assenza di reti familiari e sociali di riferimento contribuiscono infatti in maniera significativa a trasformare difficoltà di per sé abbastanza comuni in elementi di criticità rilevante che, con il tempo, possono esacerbarsi. La solitudine, anche solo percepita, funziona come una di lente di ingrandimento dei

32 Maurizio M., Perotto N., Salvadori G. (2015) *L'affiancamento familiare. Orientamenti metodologici*, Carocci Faber, Roma

33 Cfr. Goodwin, N., Brown, A., Johnson, H., Miller, R., & Stein, K. V. (2022). "From People-Centred to People-Driven Care: Can Integrated Care Achieve its Promise without it?" *International Journal of Integrated Care*, 22(4), 17. DOI: <http://doi.org/10.5334/ijic.7515>; *TransForm. Integrated Community Care 4all. Strategy Paper to move ICC forward*. Edited by Philippe Vandenbroeck and Tom Braes (shiftN) as result of an expert workshop on 28–29 November 2019 in Brussels, 2020. Available online: <https://transform-integratedcommunitycare.com/strategy/>

34 Cfr. Bastianoni P., Taurino A., Zullo F. (a cura di) (2011), *Genitorialità complesse. Interventi di rete a sostegno dei sistemi familiari in crisi*, Unicopli, Milano; Serbati S., Milani P., (2013), *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*, Carocci, Roma.

problemi, incrementando disagio e tensione. La povertà relazionale è inoltre fattore predittivo di povertà educativa verso i figli, in quanto concausa di privazione di stimoli educativi o minore cura dei processi dicrescita³⁵.

Le famiglie che affiancano sono frequentemente già impegnate o con esperienza in ambito sociale e di volontariato; normalmente vivono nel medesimo territorio o hanno figli che frequentano la stessa classe o il medesimo istituto scolastico, e questo consente di inserire l'affiancamento nella quotidianità e di usufruire insieme delle opportunità a livello locale. Ogni famiglia mette a disposizione le proprie risorse e il tempo di cui può disporre: questo consente di rendere il progetto sostenibile anche per chi ha limiti di tempo dovuti al lavoro o ad altre motivazioni.

QUALI FAMIGLIE AFFIANCATE COINVOLTE

Nei progetti di affiancamento familiare avviati nel progetto Ribes sono state coinvolte 114 famiglie, di cui il 57% è di origine non italiana. Le famiglie con background migratorio provengono da diversi Paesi: Albania (3), Bangladesh (2), Burkina Faso (4), Costa D'Avorio (3), Repubblica Dominicana (3), Egitto (1), Ecuador (1), Filippine (4), Ghana (3), India (6), Marocco (6), Moldavia (1), Nigeria (5), Pakistan (2), Perù (2), Romania (6), Senegal (4), Serbia (1), Tanzania (1), Tunisia (3), Turchia (2), Ucraina (2). La prevalenza è stata di famiglie con uno o due figli (rispettivamente il 38% e il 34%), con una percentuale rilevante di nuclei monogenitoriali (42%), per un totale di 179 madri/padri. La maggior parte dei genitori, al momento dell'affiancamento, aveva un'occupazione stabile o occasionale (40% e 20%), ma un numero significativo di genitori si trovava in stato di disoccupazione (23%). Le caratteristiche delle famiglie affiancate coinvolte nel progetto Ribes trovano riscontro anche nei dati dell'affiancamento a livello nazionale, che vedono una prevalenza di nuclei monogenitoriali e/o con background migratorio.

Cosa accade tra le famiglie

A differenza dell'affidamento familiare (in cui il bambino/a è temporaneamente allontanato dalla propria famiglia di origine) o di altri interventi (rivolti in modo prevalente al bambino/a o ai suoi genitori), nell'affiancamento i bambini rimangono nella propria famiglia: come riportato nelle *Linee di Indirizzo nazionali per l'intervento con i bambini e le famiglie in situazione di vulnerabilità* "si sceglie intenzionalmente di valorizzare l'ambiente di vita della famiglia e del bambino" per sollecitare la "dimensione informale e la creazione e/o potenziamento di reti sociali"³⁶. L'affiancamento si pone dunque come intervento "leggero", volto a valorizzare e potenziare gli elementi di resilienza del nucleo³⁷ costruendo le basi per un empowerment del sistema familiare e dei diversi componenti³⁸: un intervento che consenta loro di migliorare l'ambiente di vita familiare, assumendo un ruolo maggiormente attivo nella comunità e di approcciarsi con crescente fiducia alle istituzioni di riferimento.

La relazione tra le famiglie si sviluppa attraverso occasioni concrete di incontro: aiuto per i compiti dei figli, supporto nella ricerca di lavoro o nell'apprendimento della lingua italiana, accompagnamento in impegni di vario tipo (in particolare connessi a problemi di salute e terapie), affiancamento nelle relazioni con docenti scolastici o altre figure istituzionali, coinvolgimento in attività per i figli (in particolare in area ricreativa e sportiva) anche attraverso l'utilizzo delle doti educative previste dal progetto. Molte sono inoltre le occasioni di momenti di festa, convivialità e socializzazione per tutto il nucleo, ma anche il semplice "stare insieme", chiacchierando davanti a un caffè o a una cena condivisa. Questi possono considerarsi gli elementi visibili (quello che concretamente accade) ma uno sguardo più attento è in grado di cogliere altri aspetti non subito evidenti, quali fare e ricevere confidenze, chiedere o suggerire consigli, condividere storie familiari e problematiche genitoriali e di coppia, ricevere e offrire ascolto e comprensione. **Al centro dell'affiancamento c'è la relazione, e proprio negli elementi relazionali si possono cogliere**

35 Cfr. Barioni G., Maurizio R., Perotto N., Salvadori G. "L'affiancamento familiare: riflessione sugli esiti in una prospettiva relazionale" (2021), in D. Bramanti, E. Carrà (a cura di) *Famiglia e povertà relazionale, Studi Interdisciplinari sulla famiglia* 32, Vita e Pensiero; SAVE THE CHILDREN (2014), *La lampada di Aladino - L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma, pp.173-196

36 MLPS (2017), *Linee di Indirizzo Nazionali sull'Intervento con Bambini e Famiglie in situazione di vulnerabilità*, Roma.

37 Walsh F. (2008), *La resilienza familiare*, Raffaello Cortina, Milano.

38 Putton A., Molinari A. (2011), *Manuale di empowerment con i genitori. Preparare i figli ad affrontare la vita*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna

i fondamenti della parità e reciprocità che lo caratterizzano: nell'affiancamento entrambe le famiglie decidono di impegnarsi per condividere insieme un percorso non scevro di ostacoli e di momenti difficili. In questo senso, non si tratta di un processo unidirezionale (in cui la famiglia che affianca ne aiuta un'altra in difficoltà), ma **entrambi i nuclei accettano la sfida dell'incertezza e, rispecchiandosi reciprocamente, pur nella consapevolezza delle differenze, imparano l'uno dall'altro, riconoscendosi nelle proprie risorse e vulnerabilità.** La relazione di sostegno porta il nucleo affiancante a rileggere anche la sua storia, mettendo in discussione i propri posizionamenti e le modalità di funzionamento: attraverso il progetto, la famiglia che affianca, in modo analogo a quella affiancata, vive infatti un'occasione di crescita di apertura al cambiamento. È auspicabile che venga progressivamente coinvolta anche la rete relazionale complessiva, nell'ottica di implementare il capitale sociale della famiglia: a volte bastano una festa di compleanno o una richiesta di aiuto occasionale per attivare relazioni positive. Lo stesso vale per la rete sociale della famiglia affiancata, spesso nascosta o poco percepita, che però trova nello sviluppo dell'affiancamento occasioni per emergere.

Ogni affiancamento ha indicativamente la durata di un anno, e può essere prorogato solo in caso di rilevanti cambiamenti della situazione che richiedano la riformulazione degli obiettivi. Il progetto dopo un anno finisce, ma la relazione continua, come confermano i dati sulla valutazione d'impatto realizzata dalla **Fondazione Paideia** a conclusione del primo decennio di attività sul territorio nazionale. Il permanere delle buone relazioni di scambio di aiuto reciproco tra famiglie nel tempo dovrebbe favorire il miglioramento del tessuto relazionale sociale e anche del rapporto con le istituzioni (scuola, servizi sociali,). È importante, infine, sottolineare il fatto che si tratta di una relazione basata sulla libertà e che le due famiglie hanno la possibilità, se vogliono, di interrompere il percorso.

GLI STRUMENTI DELL'AFFIANCAMENTO FAMILIARE

Le azioni dell'affiancamento assumono valore se poste in sinergia e portate a consapevolezza in una dimensione progettuale complessiva. **Gli strumenti operativi hanno l'obiettivo di consentire alla relazione informale tra le famiglie di svilupparsi in un sistema consapevole che sia anche proiettato all'esterno. L'ottica è quella del "prendersi cura di chi ha cura",** in una integrazione di sguardi e competenze in cui nessuno viene lasciato da solo. In questo senso, la relazione tra le due famiglie si inserisce in un quadro più ampio, in cui ciascuno porta un proprio peculiare contributo, nel pieno rispetto di ruoli e funzioni, ma soprattutto delle persone che sono chiamate ad abitare un territorio. Gli strumenti proposti dall'affiancamento costituiscono delle tracce, dei possibili itinerari, delle opportunità attraverso cui ogni realtà territoriale costruisce la propria peculiare modalità di intervento. Pur rimanendo dentro linee guida che consentono al progetto di svilupparsi in una cornice definita c'è lo spazio per una modulazione che si adatti al territorio valorizzando le risorse presenti, un cammino analogo a quello che coinvolge le famiglie affiancate e affiancanti.

• Il tutor

Ogni affiancamento prevede la presenza di un tutor, con funzioni di monitoraggio e supporto della relazione. Il tutor è in particolare un supporto per la famiglia affiancante e costituisce un costante riferimento per l'operatore sociale che segue la famiglia affiancata. **Il suo ruolo di monitoraggio è essenziale per rispondere in tempo reale agli eventi e, quando possibile, anticipare crisi e passaggi difficili nell'affiancamento. Il tutor ha una funzione di raccordo: è una "cerniera" tra la dimensione professionale e non professionale, tra lo sviluppo relazione delle famiglie e le istituzioni.** Ha la responsabilità di sostenere la relazione tra i due nuclei familiari, accompagnando il progetto operativo rispetto all'aderenza agli obiettivi scritti nel patto educativo. La sua presenza e disponibilità, anche fuori degli orari di "canonici", è il primo punto di accoglienza dei problemi che possono emergere e allo stesso tempo il primo valorizzatore delle aree di potenzialità della relazione. Svolge il suo ruolo anche presidiando i limiti dell'intervento per evitare che la famiglia affiancante possa sentirsi emotivamente sovraccaricata in alcuni momenti delicati. Il tutor è un riferimento continuativo per la famiglia affiancante, che deve sentirsi sicura di avere qualcuno con cui confrontarsi e riflettere su ciò che accade nel percorso, certa di essere ascoltata da una persona competente, non giudicante, capace di consigli e di ricarica emotiva. Ci si attende dal tutor una capacità di comunicare e di costruire relazioni efficaci, di attivare e sostenere senza sostituire, di facilitare la collaborazione e lavorare sui conflitti, di attivare e promuovere processi fiduciosi. Questo richiede di essere in grado di ascoltare empaticamente, osservare in modo consapevole e valutare la distanza più idonea a instaurare un buon rapporto con le famiglie, evitando però di essere invischiato

negli eventuali aspetti poco funzionali delle dinamiche relazionali. A seconda dell'assetto locale, delle risorse disponibili e delle decisioni operative valutate dal gruppo tecnico, la scelta del tutor può orientarsi su volontari esperti provenienti dalla rete territoriale o su professionisti interni alle organizzazioni sociali. Nell'ambito del progetto Ribes, in alcune situazioni, il ruolo di tutor è stato svolto nelle fasi iniziali dai manager di prossimità, anche per consentire agli operatori di sperimentarsi in modo diretto per meglio comprendere le dimensioni di sistema.

• Il patto educativo

A inizio progetto, le famiglie, supportate dagli operatori e dal tutor, scrivono un documento condiviso nel quale sono definiti obiettivi, modalità operative, durata dell'affiancamento: il patto educativo. Il patto non è un documento amministrativo, un formulario da compilare, ma è *l'esito di un processo relazionale e di co-costruzione*. **Si tratta di un documento esplicito e consensuale: le famiglie vengono aiutate dagli operatori e dal tutor nel definire gli obiettivi in modo chiaro e particolareggiato.** Sono oggetto di lavoro: le informazioni riportate in merito alle famiglie; le azioni previste per ciascuna famiglia, per il tutor, per il servizio sociale e per eventuali altri attori. Tempi e impegni di ciascuno vengono condivisi, il progetto prende forma solo attraverso il consenso e l'accordo di tutte le parti. A queste condizioni, il patto diventa strumento di supporto e tutela per tutti i firmatari:

- costituisce una guida, che riporta l'attenzione agli obiettivi e aiuta le famiglie a rimanere consapevolmente nella dimensione progettuale;
- detta i tempi e scandisce le frequenze delle attività, consentendo alle famiglie di orientarsi nel percorso e di non eccedere in forme di delega o di sostituzione deviando nell'una o nell'altra direzione;
- rimane il punto di riferimento per valutare eventuali cambiamenti connessi all'evoluzione della relazione, al variare del contesto o all'emergere di nuovi problemi/obiettivi;
- fornisce le linee di riferimento al tutor nel suo lavoro di monitoraggio e sostegno alla relazione;
- è lo strumento utilizzato per la valutazione, durante e a termine del percorso;
- aiuta le famiglie e gli operatori a leggere i cambiamenti avvenuti e valutare gli obiettivi raggiunti.

Il patto è dunque la cornice entro cui l'affiancamento si muove: offre sicurezza e confini a entrambi i poli della relazione ma anche a tutte le figure coinvolte. Costituisce inoltre, per le famiglie, il punto di partenza ufficiale del progetto, e proprio la parola "patto" ne evidenzia l'essere condizione e premessa perché qualcosa si verifichi. **È importante che il patto sia scritto con un linguaggio semplice, comprensibile da tutti i firmatari, affinché possa costituire uno strumento utile e fruibile durante il percorso.** Ciò che viene scritto nel patto rappresenta il punto di partenza, quello che le famiglie sono state in grado di elaborare nella condivisione iniziale (intento progettuale). Gli operatori sono consapevoli che gli elementi di problematicità sono spesso diversi e a volte maggiori di quelli condivisi nel progetto. In tal senso occorre avere consapevolezza che, oltre agli obiettivi espliciti, ci troviamo in presenza anche di obiettivi impliciti: ci sono le speranze e le aspettative non dette sia dalle famiglie sia degli stessi operatori, che potranno esplicitarsi o svilupparsi nel percorso di costruzione di relazioni fiduciarie, in cui le famiglie possono sperimentare una condivisione capace di provocare il cambiamento auspicato. Spesso, durante l'itinerario relazionale proposto dal percorso, emergono nuove consapevolezze, crescita e cambiamenti, che vanno accolti, accompagnati e a volte ri-orientati: il patto si fa veramente educativo e reciproco. Lo sviluppo delle relazioni percorre strade originali, connesse alle biografie dei protagonisti e il tutor, in questo momento, diventa anche il guardiano delle eccedenze relazionali.

QUALI OBIETTIVI NEI PATTI EDUCATIVI?

Gli obiettivi concordati nei patti educativi sono inerenti diverse aree. Una gran parte dei patti presenta obiettivi che riguardano il **sostegno genitoriale nella gestione e relazione con i figli**, con attività quali aiuto per lo studio e il percorso scolastico, supporto nell'accompagnamento ad attività scolastiche ed extrascolastiche, supporto nella programmazione e organizzazione della routine quotidiana, ma anche sostegno rispetto alla crescita e alle capacità genitoriali, confronto su modelli educativi e sulle modalità di gestione dei figli (nell'ottica del reciproco scambio e rispecchiamento). Proprio lo **scambio tra famiglie** rappresenta un elemento centrale, presente nella maggioranza dei patti, e si esprime in attività come condividere momenti insieme, creare una relazione di aiuto e confronto, sviluppare un clima di reciprocità,

offrire un supporto emotivo. Non mancano, accanto a queste dimensioni più “immateriali”, le attività volte ad aiutare nella **gestione e organizzazione della quotidianità**, sia come aiuto organizzativo per meglio conciliare i tempi di vita e lavoro, sia come sostegno per le documentazioni istituzionali e le pratiche burocratiche, per la ricerca di un lavoro o di una nuova abitazione, oppure per l’apprendimento della lingua italiana e per incrementare la propria integrazione sociale, anche attraverso un confronto tra culture con modelli organizzativi e gestionali differenti. Un altro tema fondamentale è quello dell’accompagnamento verso il “fuori”, per meglio **conoscere il territorio e le sue opportunità** socializzanti, di apprendimento e di tempo libero per adulti e bambini, ma anche affiancamento nella relazione con gli enti del territorio, come scuola, enti sociali e sanitari. Un posto privilegiato è occupato infine dal tema delle reti amicali e sociali, sia per gli adulti, sia per i bambini: costruire nuove reti relazionali e occasioni di socializzazione, partecipare a momenti di ritrovo collettivo nella comunità, ampliare conoscenze e amicizie tra adulti, ma anche favorire socializzazione e integrazione dei bambini, attraverso incontri tra pari del gruppo classe, partecipazione ad attività pomeridiane o estive, partecipazione ad attività sportive, artistiche e ricreative.

• I percorsi formativi

Sia le famiglie affiancanti sia i tutor che si avvicinano all’affiancamento vengono coinvolti in un percorso formativo, iniziale e in itinere. Alle persone che si mettono a disposizione per svolgere la funzione di tutor sono garantiti un percorso di formazione preliminare e una supervisione durante il progetto. **La formazione iniziale ha l’obiettivo di consentire agli aspiranti tutor di approfondire la conoscenza dell’affiancamento in senso generale**, con un focus sulle peculiarità del ruolo del tutor sia rispetto alle azioni (ruolo, strumenti, metodologia), sia al sistema di relazioni previste (con l’operatore sociale, le famiglie, le eventuali associazioni) e alle competenze basilari. Uno dei temi principali è la cura della relazione tra le due famiglie: cosa osservare, come rapportarsi, con quali modalità intervenire. Incontri periodici di supervisione accompagnano i tutor durante tutta la durata degli affiancamenti, con l’obiettivo di rielaborare l’esperienza, analizzare problemi e difficoltà incontrate, rileggere il proprio agire con uno sguardo autoriflessivo.

Anche le famiglie affiancanti, prima di essere coinvolte negli affiancamenti, accedono a un percorso iniziale di formazione: è un momento essenziale, in quanto è la prima occasione di approfondirne la conoscenza e di valutare l’effettivo interesse e la praticabilità, per la propria famiglia, di essere coinvolta. Oltre a comprendere il funzionamento dell’affiancamento, è importante per le famiglie approfondire le peculiarità di un metodo fondato sulla co-progettazione e l’interazione fra figure diverse, riflettendo sulle proprie risorse e limiti, sui pregiudizi, sulla capacità di costruire relazioni e di affrontare crisi e cambiamenti. La famiglia che sostiene deve, sua volta, essere in grado di chiedere aiuto, di riconoscere le proprie fatiche e affidarsi ad altri in grado di aiutarla a riconoscere impasse comunicativi, resistenze interne al cambiamento e stili relazionali. Proprio per imparare a stare in tale complessità, oltre alla figura del tutor, alle famiglie affiancanti vengono offerti incontri periodici di formazione e confronto che le accompagnano per tutta la durata della loro esperienza.

• Il gruppo tecnico

Normalmente il processo è presidiato da un’équipe multidisciplinare (gruppo tecnico), prevalentemente composta da enti del pubblico e del privato sociale. **Nell’ambito del progetto Ribes questa funzione è stata svolta dai Welfare Student Group, che si sono occupati di presidiare il progetto complessivo dal punto di vista tecnico e operativo.** Il gruppo multidisciplinare è il primo reale impegno nel progetto, che precede le azioni operative: gli operatori sono chiamati a ricercare equilibri dinamici tra le esigenze di presidio dei tempi e dei risultati e gli elementi di natura tecnica, metodologica e strumentale che ne consentiranno la realizzazione. A questo si affianca l’esigenza di presidio delle relazioni (interne ed esterne al gruppo di lavoro) e la necessità di mantenere un atteggiamento esplorativo, che consenta di andare creativamente oltre gli schemi definiti per risolvere questioni e nodi che si presentano. Il progetto viene sperimentato alla ricerca della cucitura su quel determinato territorio: una struttura elastica che, senza perdere identità, sia capace di adeguarsi, secondo una modalità relazionale e di reciprocità. La stessa struttura relazionale che si auspica tra le famiglie dovrebbe caratterizzare infatti tutti i livelli di lavoro.

RIFLESSIONI SULL’AFFIANCAMENTO FAMILIARE NEL PROGETTO RIBES

Ogni percorso di affiancamento familiare è unico e racconta una storia scritta a più mani che, in

nessun caso, si può descrivere come itinerario di tipo lineare: ogni percorso ha momenti di criticità o di svolta positiva, passi in avanti, fermate, passi indietro o laterali. È in questo procedere che la famiglia affiancante sostiene la famiglia affiancata nel comprendere il suo modo di muoversi, le sue traiettorie, i criteri di scelta adottati nelle decisioni. Possiamo dire che la sostiene nello sviluppo di un apprendimento volto ad acquisire e/o potenziare le proprie risorse verso il raggiungimento di una migliore competenza, autonomia e partecipazione alla vita sociale della comunità. **Nello stare a fianco, la famiglia non indica obiettivi o strategie in modo direttivo, ma piuttosto accompagna, in modo leggero e gentile, la famiglia affiancata nel suo percorso, sostenendola, incoraggiandola e valorizzandola.** L'affiancamento è, ugualmente, un'occasione di apprendimento e autoriflessione per la famiglia affiancante e, nonostante le asimmetrie sicuramente presenti in una relazione di aiuto, la ricerca è orientata a costruire una dimensione di rispecchiamento e reciprocità, ponendo le basi per un rapporto tra pari di fiducia e comprensione.

Sia le famiglie affiancanti, sia il sistema organizzativo che, nel progetto Ribes, ha promosso e coordinato l'affiancamento familiare, hanno condiviso alcune attenzioni metodologiche, che hanno consentito di sviluppare esperienze di supporto non sostitutivo. La prospettiva è quella di coeducazione, in cui ci si educa a vicenda, come sostiene Freire³⁹, con la mediazione del mondo:

- Le famiglie si sono conosciute in un peculiare contesto sociale, in cui entrambe erano inserite, condividendone risorse e criticità: il contesto, inteso come territorio, ma anche più semplicemente come scuola, quartiere, paese, concorre a definire sia le dimensioni di cornice, sia le possibilità di azione nella ricerca di opportunità e riferimenti che possano costituire degli appigli per implementare processi di empowerment comunitario;
- La conoscenza tra le famiglie ha richiesto tempo ed è avvenuta in un determinato tempo della storia di entrambe: due famiglie si incontrano e, pur in una relazione in cui qualcuno decide di impiegare tempo e pensiero per aiutare l'altro, condividono aspetti sia di risorsa, sia di difficoltà. Una particolare destabilizzazione è stata portata dal periodo del lockdown, in cui entrambe le famiglie si sono trovate a fronteggiare difficoltà comuni, ricostruendo il loro progetto con modalità diverse da quelle sperimentate fino a quel momento;
- La conoscenza tra le due famiglie è stata di tipo relazionale: possiamo dire che la relazione si è sviluppata attraverso alcune fasi caratteristiche. Una prima fase, in cui le famiglie si sono conosciute e sono entrate in interazione, iniziando a trascorrere del tempo insieme, condividendo esperienze e attività per la realizzazione degli obiettivi previsti nel patto; una seconda fase, in cui si è sviluppata una relazione vera e propria, attraverso una maggiore vicinanza che ha consentito di scambiare, donare e ricevere qualcosa; una terza fase (raggiunta, probabilmente, da non tutte le famiglie) in cui si sono costruiti legami fiduciari, contribuendo a dare vita a una relazione generativa che ha portato dimensioni di crescita e sviluppo in entrambe;
- Le esperienze di affiancamento hanno costruito conoscenza e azione in modo integrato: la conoscenza non è stata sviluppata "a tavolino", con una fase di comprensione e approfondimento iniziale seguita da una fase operativa di realizzazione, ma si sono vissute insieme esperienze concrete in cui, anche attraverso il supporto formativo e l'azione di tutor e manager di prossimità, è stato mantenuto un livello di riflessività per trasformare le esperienze in apprendimenti espliciti e fruibili.

L'AFFIANCAMENTO NEL SUO SVILUPPO OPERATIVO

L'affiancamento si configura come un modello plastico, in costante evoluzione a partire dagli esiti e dagli elementi che le diverse esperienze mettono in luce: ogni territorio rielabora gli strumenti proposti a partire dalla situazione contestuale, compiendo scelte volte a integrarlo con gli elementi organizzativi e le scelte progettuali già in atto. Questo processo, ha dato vita, anche all'interno del progetto Ribes, a un panorama eterogeneo che, pur convergendo nei presupposti e nelle linee di intervento complessive, ha lasciato spazio alla definizione di processi costruiti sulla base di una sostenibilità concreta e delle partnership esistenti. **Viene proposta una costante prospettiva sperimentale e di apprendimento dall'esperienza⁴⁰, nella consapevolezza che la complessità mal si conforma a risposte precostituite e all'importazione di**

39 Freire P. (2018) *Pedagogia degli oppressi*, EGA Edizioni Gruppo Abele, Torino

40 Lewin K. (2005), *La teoria, la ricerca, l'intervento*, a cura di P. Colucci, Il Mulino, Bologna.

programmi non suscettibili di essere rivisitati in una prospettiva locale⁴¹. Ogni nuova strada richiede infatti una rilettura degli assetti progettuali, con la definizione attenta di processi che possano rendere l'affiancamento efficace nella specificità delle situazioni affrontate. Durante il periodo pandemico, l'affiancamento ha mostrato una potenzialità non prevista nel sapersi ripensare e offrire come strumento agile di sostegno pratico e relazionale, soprattutto a favore delle famiglie più vulnerabili, particolarmente colpite dall'isolamento relazionale e sociale. Una modalità di intervento leggera, in grado di attraversare quegli interstizi spesso inaccessibili alla sola dimensione professionale. Una leggerezza che "ri-guarda le situazioni e le ri-conosce"⁴² attraverso percorsi resi possibili dal competente lavoro e dalla creatività dei tanti operatori, insegnanti e persone che si sono resi disponibili a lasciarsi coinvolgere.

La Fondazione Paideia accompagna a livello scientifico e metodologico, da quasi vent'anni, i percorsi e le sperimentazioni di affiancamento familiare attraverso itinerari formativi, di consulenza e supervisione alle realtà locali su tutto il territorio nazionale⁴³. La sperimentazione pilota sull'affiancamento familiare è stata sviluppata nel 2003 in collaborazione il Settore Minori e il Settore famiglia della Città di Torino: il percorso e gli esiti di questa prima esperienza hanno dato luogo a una prima pubblicazione⁴⁴. Gli anni di lavoro hanno consentito alla metodologia individuare linee guida diffuse sul territorio italiano e inserite come politica nell'ambito dei Servizi Sociali territoriali, attraverso integrazioni nei regolamenti dei servizi sociali a livello locale e l'inserimento dell'affiancamento in alcune normative regionali. In particolare l'affiancamento è oggi presente all'interno delle Linee d'indirizzo nazionali: l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità (2017), compreso, come azione di vicinanza, anche nelle Linee d'indirizzo nazionali per l'affidamento familiare (2012)⁴⁵ e incluso nel Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi Sociali 2021-2023⁴⁶.

Nei molti anni di lavoro sull'affiancamento si sono integrate diverse valutazioni, sviluppate sia direttamente dalla Fondazione Paideia, sia con il contributo di enti esterni⁴⁷. Si è trattato di valutazioni sia quantitative, sia qualitative, con una sostanziale convergenza degli esiti, seppur con articolazioni e sfumature diverse. In particolare, i risultati confermano che, anche quando il progetto di affiancamento finisce, le relazioni continuano, spesso trasformandosi in amicizie, sia tra i genitori sia tra i figli, consentendo quindi lo sviluppo di un capitale relazionale a lungo termine. La pluriennale esperienza di lavoro sull'affiancamento ha consentito inoltre agli operatori di Paideia di incontrare centinaia di operatori, tutor, famiglie affiancate e affiancanti ascoltati, a conclusione del percorso, con interviste individuali semi strutturate e focus group a tutti i partecipanti.

GLI ESITI DELL'AFFIANCAMENTO FAMILIARE A LIVELLO NAZIONALE

In integrazione ai percorsi di valutazione qualitativa, nel 2016 la Fondazione Paideia ha avviato un percorso di ricerca sugli esiti dell'affiancamento familiare attraverso la costruzione di un impianto di valutazione con approccio quantitativo, in collaborazione con il Gruppo Tiresia del Politecnico di Milano. In

41 Salvadori G., Maurizio R., Perotto N., Barioni G. (2020) "L'affiancamento familiare: uno sguardo d'insieme", in Pavan A. (a cura di) *Due famiglie per crescere. Riflessioni e proposte per favorire l'affido familiare*, Fondazione L'Albero della Vita onlus, Carocci Editore, Roma, pp.135-138

42 Olivetti Manoukian F. (2015) "Postfazione. Leggerezza e molteplicità: suggestioni per intervenire nel sociale" in Maurizio R., Perotto N., Salvadori G. (2015) op. cit.

43 Oggi l'affiancamento è presente in territori di 16 regioni italiane e nel Canton Ticino in Svizzera. Nuove esperienze sono in fase di sviluppo.

44 Maurizio R. (2007), *Dare una famiglia a una famiglia. Verso una nuova forma di affido*, Edizioni Gruppo Abele, Torino. Scaricabile gratuitamente sul sito www.unafamigliaperunafamiglia.it

45 L'affiancamento è inoltre stato selezionato tra le buone prassi a livello nazionale dall'Osservatorio Nazionale sulla Famiglia e nel 2015 ha vinto il premio per l'innovazione sociale "Costruiamo il welfare di domani promosso dal Consiglio Nazionale Ordine Assistenti Sociali, Istituto per la ricerca sociale e Prospettive Sociali e Sanitarie. Costituisce uno dei moduli del Master "Affido, adozione e nuove sfide dell'accoglienza familiare: aspetti clinici, sociali e giuridici" dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano con cui, nel 2015 è stato organizzato il percorso di alta formazione "Promuovere e progettare l'affiancamento familiare". Il modello di affiancamento familiare di Paideia è stato anche proposto come disegno di legge nazionale (Proposta di legge lori 4006 *Disciplina dell'affiancamento familiare*, 1 agosto 2016), a fronte degli esiti riscontrati in questi anni di lavoro.

46 MLPS (2021) *Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi Sociali 2021-2023*, Roma

47 Cfr. Ressico M. (2011), "Ricognizione delle buone pratiche. Il Progetto Dare una famiglia a una famiglia", in Bramanti D., Carrà E. (a cura di), *Buone pratiche nei servizi alla famiglia. Famiglie fragili e famiglie con anziani non autosufficienti*, Osservatorio nazionale sulla Famiglia, Roma; cfr. Barioni G., Maurizio R., Perotto N., Salvadori G. "L'affiancamento familiare: riflessione sugli esiti in una prospettiva relazionale" (2021), in D. Bramanti, E.Carrà (a cura di) op. cit. , in cui sono descritti esiti della valutazione nazionale d'impatto realizzata in collaborazione il gruppo Tiresia del Politecnico di Milano.

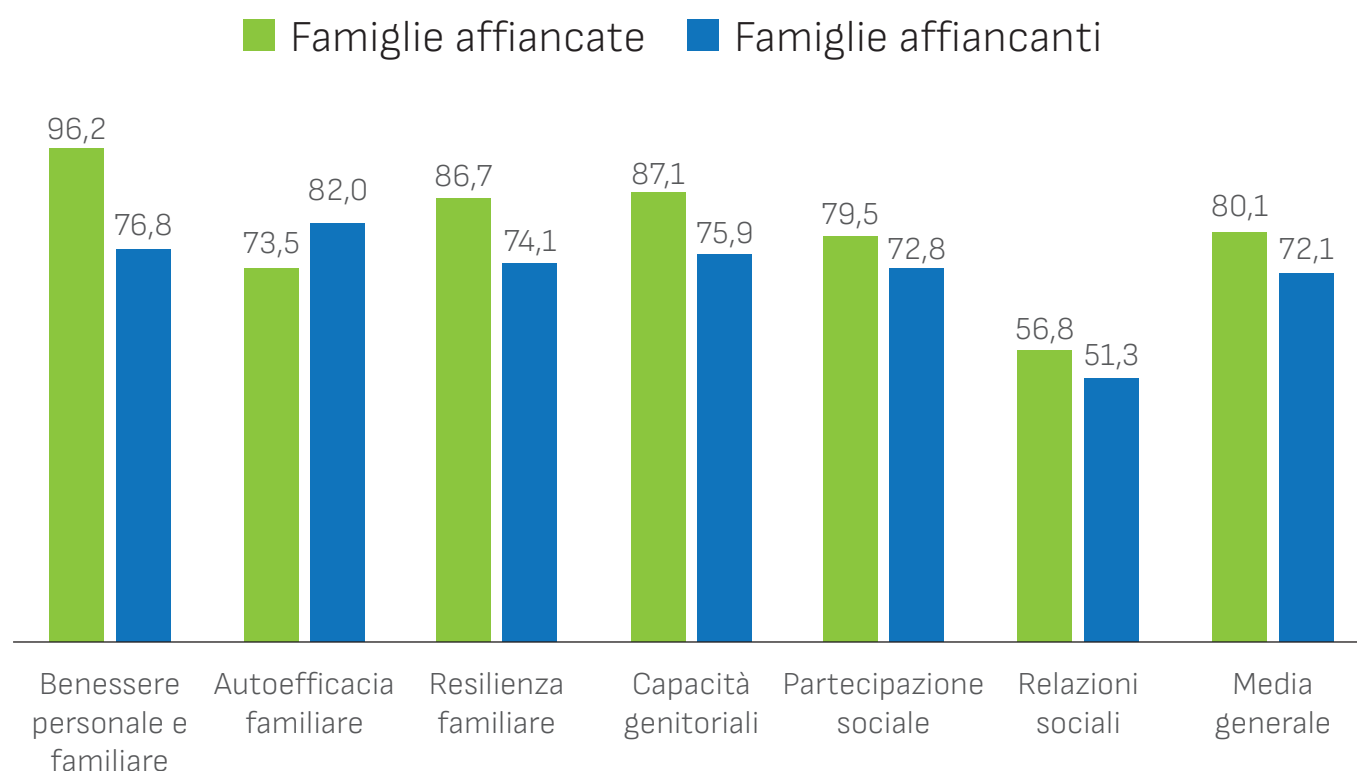
particolare, sono state ascoltate le famiglie affiancate e affiancanti mediante due questionari con costrutti analoghi:

- **Benessere personale e familiare:** giudizio positivo sulle prospettive future; grado di soddisfazione per la propria vita per il benessere personale; giudizio positivo sulle prospettive familiari, grado di soddisfazione per la propria vita familiare per il benessere familiare. È stata anche considerata la Family Harmony Scale (FHS)
- **Autoefficacia familiare:** dialogo familiare, riconoscenza e apprezzamento reciproco, gestione dei disaccordi e i processi decisionali per il futuro.
- **Resilienza familiare:** modalità di fronteggiare le difficoltà; modalità di superamento degli eventi dolorosi; maturità; resilienza.
- **Capacità genitoriali:** delega delle responsabilità educative; reazione agli insuccessi; ascolto dei figli; affetto e calore.
- **Partecipazione sociale:** grado di conoscenza dei servizi del territorio; propensione ad usufruire dei servizi presenti nel territorio; partecipazione ad attività sociali; dialogo interculturale.
- **Relazioni sociali:** soddisfazione per le relazioni amicali; soddisfazione per le relazioni familiari; presenza di amici su cui contare; presenza di familiari su cui contare.

Per ciascuno degli outcomes è stata calcolata la percentuale delle famiglie affiancate e affiancanti che hanno dichiarato di essere **migliorate**.

Gli esiti riscontrati hanno confermato l'ipotesi di fondo della Fondazione Paideia, ovvero che l'affiancamento costituisca un'esperienza di crescita e cambiamento per le famiglie sia affiancanti sia affiancate, e che contribuisca alla **prevenzione e riduzione della povertà relazionale**, incidendo in modo significativo sulla vita di famiglie che presentano difficoltà temporanee.

FAMIGLIE AFFIANCATE E AFFIANCANTI CHE DICHIARANO DI ESSERE MIGLIORATE RISPETTO A CIASCUN OUTCOME



PARTE 4

GLI STRUMENTI/AFFIANCAMENTO CLASSE

INTRODUZIONE

L'affiancamento classe nasce all'interno del progetto Ribes come sperimentazione che innova l'affiancamento familiare e lo introduce all'interno della realtà scolastica, potenziando in particolare l'area della peer education e dell'apprendimento sociale. Il focus dell'affiancamento, legato alla famiglia nel suo insieme e al supporto alla genitorialità vulnerabile, si amplia per aprirsi all'area specifica dei bambini e delle bambine dei nuclei familiari coinvolti. **Mantenendo lo sguardo alla persona nella sua globalità, ai legami sociali e al contesto di vita, e con una costante attenzione all'asse scuola-famiglia-comunità, il gruppo classe diventa luogo privilegiato per sperimentarsi e lavorare insieme verso obiettivi definiti in modo congiunto.**

A CHI SI RIVOLGE

L'affiancamento classe ha come destinatari privilegiati bambini e bambine della scuola primaria e secondaria di primo grado ascrivibili a quell'area di svantaggio socio-economico, linguistico e culturale incluso nella categoria BES Area III (DM 27/12/2012). **A differenza dei bambini con disabilità certificata (BES Area I, L.104/92), per cui sono previsti un PEI (Piano Educativo Individualizzato) e un insegnante di sostegno, e dei bambini con disturbi evolutivi specifici (BES Area II, L. 179/10), per cui è obbligatoria la stesura del PDP (Piano Didattico Personalizzato), insieme all'utilizzo di strumenti compensativi e misure dispensative, questi minori si trovano in una sorta di "zona grigia", non sempre facilmente individuabile.** Sono bambini che presentano, in quella particolare fase della loro vita, problematiche che, anche se non certificate o diagnosticate, richiedono una particolare attenzione educativa: ad esempio, minori che faticano a integrarsi nel gruppo classe a causa di una scarsa conoscenza della lingua italiana, o che vivono una particolare situazione emotivo-relazionale (ad esempio, disagio comportamentale/relazionale, ansia, disturbi del comportamento che incidono sull'apprendimento scolastico), oppure che abitano in contesti deprivanti e sono quindi maggiormente esposti a rischio di povertà educativa o che, a causa di situazioni temporanee (ad esempio traumi recenti, lutti, separazione dei genitori) si trovano a vivere un periodo di particolare affaticamento. **Sono bambini a volte "non visti" ma esposti a fattori di rischio che, se non portati all'attenzione nelle fasi preventive con interventi mirati, hanno maggiori probabilità di incorrere in traiettorie di svantaggio scolastico e sociale e di cronicizzare vulnerabilità che richiederanno in futuro interventi complessi.** Contemporaneamente, una precoce categorizzazione (anche in queste situazioni un PDP è infatti possibile in seguito a una decisione collegiale dei docenti) può correre il rischio di cristallizzare difficoltà legate a situazioni contingenti e in una fase di forte dinamicità evolutiva. Questo non significa che non sia importante intervenire in modo specifico e individualizzato, ma porta all'attenzione a quanto possa essere delicato e, in alcuni casi, poco funzionale, riferirsi esclusivamente a definizioni precise dei singoli bisogni: molto spesso ci si trova infatti di fronte a una rete di fragilità che si intersecano in maniera complessa. Certamente le diverse situazioni vanno decodificate nei singoli elementi e devono essere attivate le opportune competenze negli interventi, ma sempre nell'ottica di costruire uno sguardo olistico e di valorizzare le potenzialità del contesto relazionale e di apprendimento, per contribuire a sviluppare quei fattori protettivi indispensabili per consentire l'emergere delle risorse di ciascuno.

SCUOLE COINVOLTE ALL'INTERNO DEL PROGETTO

Abruzzo	Istituto Comprensivo Pescara 7 Plessi: Raffaele La Porta - Luigi Antonelli	Pescara (Pe)	Scuola primaria e secondaria di primo grado
Abruzzo	Istituto Comprensivo Pescara 4 Plessi: San Giovanni Bosco - Michetti	Pescara (Pe)	Scuola primaria e secondaria di primo grado

Abruzzo	Istituto Comprensivo Pescara 1 Plesso: Ugo Foscolo	Pescara (Pe)	Scuola secondaria di primo grado
Abruzzo	Istituto Comprensivo Pescara 2 Plesso: Vittorio Colonna	Pescara (Pe)	Scuola secondaria di primo grado
Calabria	Istituto O.Lazzarino	Reggio Calabria (Rc)	Scuola infanzia, primaria e secondaria
Campania	Istituto Comprensivo "E. De Filippo"	Morcone (Bn)	Infanzia e primaria
Emilia Romagna	Istituto Comprensivo E.Comparoni Plessi: G.Pascoli - Dandelion	Bagnolo in Piano (Re)	Scuola infanzia e primaria
Emilia Romagna	Istituto Comprensivo Cadelbosco di Sopra	Cadelbosco di Sopra (Re)	Scuola primaria e secondaria di primo grado
Emilia Romagna	Istituto Comprensivo Castelnovo di Sotto A.F	Castelnovo di Sotto (Re)	Scuola primaria e secondaria di primo grado
Emilia Romagna	Istituto Comprensivo Pertini 2 Plessi: R.Pezzani - M.Polo - S.Pertini 2	Reggio Emilia (Re)	Scuola primaria e secondaria di primo grado
Emilia Romagna	Istituto comprensivo Einstein Plessi: Einstein - Ca' Bianca - A-Ariosto - M.M.Boiardo (Bagno)	Reggio Emilia (Re)	Scuola primaria e secondaria di primo grado
Lazio	Istituto comprensivo Paolo Stefanelli	Roma (Rm)	Scuola secondaria di primo grado
Lazio	Istituto comprensivo Antonio Rosmini	Roma (Rm)	Scuola primaria e secondaria di primo grado
Lazio	Istituto comprensivo Nino Rota	Roma (Rm)	Scuola secondaria di primo grado
Lombardia	Istituto comprensivo di Nave Plessi: Galileo Galilei - Don Milani	Nave (Bs)	Scuola primaria e secondaria di primo grado
Lombardia	Istituto comprensivo di Bovezzo Plessi: A.Vivaldi - Collodi	Bovezzo (Bs)	Scuola primaria e secondaria di primo grado
Lombardia	Istituto comprensivo di Sarezzo Plessi: La Pira - Pintossi - Soggetti	Sarezzo (Bs)	Scuola primaria e secondaria di primo grado
Lombardia	Istituto comprensivo Ponte Zanano Candia	Sarezzo (Bs)	Scuola primaria
Marche	Istituto suore Pie Operaie dell'Immacolata Concezione	San Benedetto Del Tronto (Ap)	Scuola primaria

Marche	Istituto paritario San Giovanni Battista	San Benedetto Del Tronto (Ap)	Scuola primaria
Sardegna	Istituto Santa Caterina Plessi: scuola Riva - Buon Pastore - Sacro Cuore - Santa Caterina	Cagliari (Ca)	Scuola primaria
Sardegna	Istituto Santa Caterina Plessi: scuola Cima - Via Piceno	Cagliari (Ca)	Scuola secondaria di primo grado
Sicilia	Istituto comprensivo statale S. Marta E. Ciacieri	Modica (Rg)	Scuola infanzia, primaria e secondaria
Sicilia	Istituto professionale alberghiero di stato	Modica (Rg)	Scuola secondaria di primo grado
Sicilia	Istituto comprensivo Carlo Amore	Modica (Rg)	Scuola primaria
Sicilia	Istituto comprensivo statale Giacomo Albo - Giovanni XXIII	Modica (Rg)	Scuola secondaria di primo grado

DA COSA È COMPOSTO L'AFFIANCAMENTO CLASSE

L'affiancamento classe ha dei destinatari specifici, ma si muove con una visione allargata e inclusiva, con interventi multidimensionali che coinvolgono, a vario titolo, destinatari diversi: allievi e allieve della scuola, genitori, insegnanti, contesto scolastico e sociale. **L'idea alla base è che, attraverso azioni diverse e complementari sviluppate nell'arco di un anno scolastico, si possa realizzare un intervento intensivo capace di incidere positivamente non solo sul potenziamento delle capacità di apprendimento dei minori destinatari, ma anche sulla costruzione di un clima relazionale di classe inclusivo**, uscendo da una focalizzazione unicamente centrata sul problema specifico e considerando la persona nelle sue diverse dimensioni e contesti di appartenenza. L'affiancamento classe è dunque composto da varie tipologie di attività: creative learning, vitamine per la scuola e doti culturali.

• Creative learning

I creative learning sono cicli di proposte laboratoriali a sostegno delle competenze cognitive e non cognitive destinati alle classi per cui è attivo l'affiancamento: **in ogni classe e in ogni scuola i laboratori vengono differenziati, in quanto sono concordati con gli insegnanti a partire dalle specifiche esigenze riscontrate**. Tutte le attività sono comunque condotte secondo metodi metacognitivi e di apprendimento cooperativo, declinate sulla base delle necessità di apprendimento dei diversi ordini scolastici.

Tra i creative learning troviamo:

- 1. Laboratori STEM e STEAM:** attività che implementano competenze nel campo della scienza, della tecnologia e dello sviluppo, tra cui il calcolo mentale (strategie di base e co-costruzione di strategie che permettono il calcolo veloce); attività di problem solving (fasi di soluzione del problema, comprensione del testo, rappresentazione grafica, pianificazione dei passaggi per la soluzione); ricerca online (l'uso critico di internet per le ricerche di contenuto). Un posto particolare è occupato in Ribes dai laboratori di video making Viki-lab, attraverso cui i bambini, partecipando in modo diretto alla produzione, hanno modo di raccontarsi e raccontare i loro contesti di vita attraverso un prodotto "visibile", capace di rendere tangibile alla comunità l'esito di un lavoro in cui i bambini diventano protagonisti di una comunità che si racconta;
- 2. Laboratori linguistico-culturali:** attività in connessione con il programma didattico di italiano, storia e geografia su tematiche scelte, attività al museo, teatro, laboratori interculturali in collaborazione con le famiglie (es. fiabe interculturali);
- 3. Laboratori di cittadinanza attiva:** attività concrete di responsabilizzazione rispetto alla cura di sé e

- del proprio ambiente di vita (ad esempio parchi cittadini, raccolta differenziata, consumo intelligente);
- 4. Laboratori sull'affettività e sulle life skills:** attività che mirate a potenziare le risorse relazionali e personali, secondo l'approccio delle life-skills dell'OMS (emotive, relazionali, cognitive).

ALCUNI ESEMPI DI LABORATORI DELL'AFFIANCAMENTO CLASSE

I laboratori proposti nelle classi coinvolte nel progetto Ribes hanno previsto una proposta diversificata e, pur nella suddivisione rispetto alle quattro aree previste, ogni realtà locale ha costruito percorsi ad hoc a partire dalle proprie peculiari esigenze. I laboratori di seguito descritti ne rappresentano alcuni esempi.

Nell'area **STEM** e **STEAM**, i laboratori hanno avuto come obiettivo trasversale la motivazione all'apprendimento e alla partecipazione attiva, con particolare attenzione alle difficoltà linguistiche e all'utilizzo di canali molteplici di espressione (verbali e non verbali) e di strumenti tecnologici, per consentire a tutti di esprimersi a partire dalle proprie competenze e modalità privilegiate. Tutte le attività hanno cercato di partire dall'esperienza per stimolare la riflessione metacognitiva sul proprio funzionamento, proponendo strategie utilizzabili anche dai docenti. In particolare:

- Stimolare la curiosità e la ricerca di costruzioni di significato, potenziare la codifica, la categorizzazione, l'immagazzinamento e il recupero delle informazioni (Laboratorio "immagini parlanti");
- Sperimentare l'uso di diversi canali di apprendimento, rafforzare il ragionamento metacognitivo e la consapevolezza del proprio apprendimento (Laboratorio "insolita...mente");
- Realizzare con i ragazzi una trasmissione radio, partecipando anche a un laboratorio Stem di radio web, per consentire un miglioramento della capacità di esposizione orale, nella scrittura creativa e nella collaborazione reciproca, insieme a un migliore utilizzo delle tecnologie quali pc e smartphone (Laboratorio radio);
- Sperimentare una didattica basata sull'utilizzo delle risorse multimediali (peraltro facilmente riproducibile a casa), sfruttando canali quali il visivo-non verbale e l'uditivo e alimentando la partecipazione di tutti i ragazzi nonostante le grandi differenze che li caratterizzano;
- Approfondire l'utilizzo delle tecnologie attraverso attività di robotica e di coding;
- Raggiungere una forma non attraverso un contorno da riempire, bensì con l'uso di superfici colorate e piene che modellano i soggetti da rappresentare che richiamano attività proposte nel programma didattico (storia, geografia, scienze), partendo dall'osservazione e dall'imitazione di disegni realizzati dall'insegnante, per poi arrivare a produzioni autonome, utilizzabili anche come "quaderni di studio";
- Proporre lo studio delle opere d'arte antiche per sviluppare le potenzialità attraverso esperienze di carattere espressivo e creativo, curando anche l'attenzione verso l'aspetto estetico;
- Promuovere l'inclusione attraverso l'approfondimento dell'uso di strumenti tecnologici per le autonomie quotidiane e la scoperta dell'utilità delle Pecs come strumento di comunicazione: un esempio di tecnologia accessibile a tutti rinforzata dagli strumenti dei mattoncini Lego e dai giochi istruttivi in legno e dei giochi di carte della Djeco.

Attraverso la variegata proposta di laboratori **LINGUISTICO-CULTURALI** e di **CITTADINANZA ATTIVA**, le classi hanno potuto confrontarsi con diverse discipline e contenuti multi-tematici che hanno consentito l'acquisizione di nuove abilità, l'esplorazione del proprio territorio e l'avvio di confronti su tematiche sociali e comunitarie. Tra gli argomenti trattati:

- Il tema del bullismo, attraverso un laboratorio espressivo di cinema che ha consentito la produzione di un cortometraggio
- Il riconoscimento delle differenze percettive e lo stimolo della creatività attraverso laboratori espressivi di manipolazione
- L'arte come linguaggio universale e strumento di civiltà e integrazione tra i popoli, con la creazione di un proprio persona libro d'arte da parte dei partecipanti e l'attribuzione di un titolo personalizzato alle creazioni dei compagni.
- L'espressione teatrale come mezzo per mettersi in gioco, superando le timidezze personali e aumentando il livello di coesione del gruppo, anche attraverso lavori di improvvisazione sulla commedia, attraverso la scoperta del proprio personaggio e l'uso del corpo con esercizi di rilassamento, lavoro sulla voce e sul diaframma, presa di coscienza dello spazio scenico, ascolto

dell'altro e del pubblico.

- Riflessioni condivise e rielaborazione dei contenuti a seguito della visione di documentari (ad esempio quello sull'opera di Maria Lai), di letture animate (come La Gabbianella e il gatto, per lavorare sul tema delle diversità) o di Silent Books
- La crescita nella collaborazione reciproca attraverso i laboratori Viki-Lab, che hanno consentito di imparare a costruire una sceneggiatura e curare la realizzazione del prodotto finale, scoprendo un diverso uso delle tecnologie e riflettendo sulle modalità di comunicazione per raccontare il proprio territorio.
- Attività extrascolastiche, gite ed escursioni in città per integrare il programma scolastico e stimolare una maggiore conoscenza e interazione con il proprio contesto territoriale.
- La creazione partecipata di un giardino (Il giardino di Ribes) in un quartiere a forte rischio di devianza, di cui i ragazzi e le ragazze si sono presi cura fino all'inaugurazione cittadina alla presenza del sindaco, con la compartecipazione del comune che lo ha abbellito con delle panchine per una più ampia fruizione dei cittadini

I laboratori su **AFFETTIVITÀ E LIFE SKILLS** hanno portato i partecipanti a esplorare le proprie modalità relazionali, emotive e comunicative, con l'obiettivo di promuovere una maggior consapevolezza di sé, modalità più efficaci di stare in gruppo e una maggiore attenzione e valorizzazione delle differenze e peculiarità di ciascuno. Tra le attività proposte troviamo:

- Laboratori su emozioni e affettività per potenziare l'empatia e la capacità di vedere gli aspetti positivi dell'altro, ribaltando il focus attentivo sui difetti, lavorando sui concetti di "relazione", cura di sé e dell'altro, con la creazione di un termometro e di un vocabolario delle emozioni;
- Giochi manuali, racconti e video per indagare, riconoscere e trovare il giusto modo di esprimere le emozioni, soprattutto nel gruppo classe;
- Laboratorio di Yoga per potenziare autostima, capacità di rilassarsi e concentrarsi;
- Espressione delle emozioni attraverso rappresentazioni grafiche e video, per sviluppare la capacità di riconoscere le emozioni proprie e altrui, diversi modi di esprimerle e comunicarle, capacità di riconoscimento e disinnescamento di dinamiche disfunzionali all'interno del gruppo classe
- Educazione al fair play e alla comunicazione efficace: giochi di socializzazione, percorsi a staffetta, giochi sportivi;
- Uso delle parole "volgari" conosciute dai ragazzi per attribuire un significato chiaro e corretto;
- Condivisione delle esperienze dei primi innamoramenti, consigli su come dichiararsi o gestire la frustrazione di un no, riflessioni su come corpo, pensieri e stati d'animo cambino con l'adolescenza, anche affrontando temi delicati come prostituzione, stalking e violenze sessuali, riconoscendo l'importanza di dare valore al proprio corpo e a quello altrui;
- Attività di problem solving individuale e di gruppo e gestione di ansia e stress esterno, attraverso creazione di situazioni-tipo da risolvere;
- Riconoscimento della propria e altrui situazione di fragilità e/o disabilità, anche attraverso la mutua condivisione di problematiche vissute attraverso una metodologia di educazione non formale ed educazione emotiva, con attività ludico ricreative (giochi, lettura, teatro) per favorire l'integrazione.

• Doti culturali

Nell'ambito del progetto Ribes bambini e le bambine coinvolti nell'affiancamento e le loro classi hanno avuto a disposizione una dote culturale di cui usufruire presso realtà convenzionate del territorio di riferimento. **Per ogni bambino e gruppo classe sono state costruite, in raccordo con insegnanti e genitori, dei percorsi ad hoc, in particolare programmando attività culturali e sportive, sia in orario scolastico sia in momenti extra scuola.** Le doti sono state pensate con la finalità di rafforzare la connessione scuola-famiglia-territorio, aiutando i bambini a conoscere maggiormente le opportunità della propria realtà locale e a sperimentarsi in contesti diversi da quello scolastico. **L'obiettivo è incrementare l'autoefficacia dei bambini in maggiore difficoltà e di innescare un ciclo virtuoso di "successo relazionale-motivazione-partecipazione-successo scolastico", a partire dalla scoperta di nuovi talenti "extra-curricolari", contribuendo a intervenire sul circuito "insuccesso scolastico-demotivazione-isolamento"**⁴⁸. Il periodo pandemico ha richiesto una rivisitazione delle doti (spesso non fruibili nella forma in cui erano state

48 Progetto Ribes 2017-GEN-00512

inizialmente pensate) che hanno costituito però un'occasione preziosa per riprendere l'accesso al territorio e aiutare i bambini a ripensarsi in una normalità relazionale.

• **Vitamine per la scuola**

Le vitamine per la scuola nascono con l'idea di offrire degli "innesti" mirati che possano costituire una fonte di potenziamento di aree specifiche, in complementarietà con l'intervento scolastico ordinario. **Sono iniziative che, per la maggior parte, si svolgono in orario extrascolastico e coinvolgono gruppi di bambini in particolare difficoltà su alcuni ambiti (sia delle classi direttamente inserite nell'affiancamento, sia dell'istituto scolastico allargato), insegnanti delle scuole partner e gruppi di genitori delle classi in cui viene attivato l'affiancamento.** Accanto a questa tipologia di interventi, le vitamine includono una dotazione tecnologica per le scuole, volta ad arricchire la disponibilità di strumenti utili per l'implementazione dell'apprendimento. Ogni territorio coinvolto in Ribes ha modulato modalità e frequenza dello svolgimento in funzione delle situazioni incontrate e, in particolare, il periodo pandemico ha richiesto approcci creativi non previsti inizialmente e accompagnamenti individuali nelle situazioni caratterizzate da maggiori vulnerabilità.

Tra le vitamine troviamo:

1. **Supporto extrascolastico:** sostegno allo studio realizzato in orario pomeridiano e nel periodo estivo, attraverso l'attivazione di spazi studio ad hoc e il potenziamento degli spazi già esistenti. Le attività sono dirette ad acquisire consapevolezza e consolidamento delle capacità, anche in preparazione degli esami della scuola secondaria di primo grado
2. **Training per genitori:** cicli informativi/formativi per i genitori con minori con difficoltà scolastiche, per sostenerli nell'affiancamento dei figli durante lo studio a casa (metodologie, strumenti compensativi) e momenti di ascolto individuale ove necessario.
3. **Training per insegnanti:** gruppi interattivi di confronto e di incontri su temi quali l'intercettazione precoce dello svantaggio socio-culturale, la didattica inclusiva (setting pedagogico, modalità didattiche cooperative, tutoring, gestione della classe, strumenti compensativi), alleanza pedagogica con la famiglia.
4. **Acquisto e concessione in comodato gratuito alla scuola di strumenti tecnologici** hardware e software (supporto all'apprendimento e all'alfabetizzazione), in supporto alle attività laboratoriali e di sostegno scolastico-extrascolastico per gli allievi in maggiore difficoltà.

ALCUNI ESEMPI DI VITAMINE PER LA SCUOLA

Ai bambini e bambine delle classi sono stati proposti prevalentemente laboratori extrascolastici di studio, corsi estivi di supporto all'apprendimento e di preparazione agli esami per l'ingresso nella scuola secondaria.

Gli insegnanti e i genitori sono stati coinvolti in diversi incontri informativi e formativi sull'affiancamento familiare e di classe e di momenti di restituzione dei percorsi organizzati nelle classi. Hanno inoltre avuto la possibilità di partecipare a incontri/percorsi formativi su diverse tematiche di interesse. In particolare, per i docenti sono stati organizzati momenti di confronto su temi quali educazione alle relazioni, dinamiche di classe, disturbi specifici di apprendimento, utilizzo dei software liberi per DSA e BES, ruolo dell'insegnante di sostegno come ponte, lavoro in equipe e ascolto, creazione spazi di inclusione per potenziare la creatività individuale, gestione dello stress, comunicazione, lettura del bisogno, metodologie e strategie nell'accogliere le fragilità, uso consapevole dei social, analisi del contesto e strategie di contrasto alla povertà educativa, valutazione come processo inclusivo, formazione al modello evolutivo dei bisogni. Nel periodo pandemico, l'attenzione è stata rivolta a come essere insegnanti al tempo del Covid, utilizzando al meglio gli strumenti e le possibilità a disposizione.

I genitori sono stati coinvolti in incontri di riflessione partecipate su temi quali i no e i sì che aiutano a crescere, la promozione di autoefficacia e autostima nei bambini, la gestione dei conflitti, il supporto genitoriale e la monogenitorialità, l'esplorazione dei codici materno, filiale, paterno, il gioco come strumento educativo, l'uso consapevole di social e videogiochi.

Genitori e insegnanti hanno inoltre partecipato a momenti formativi comuni, in particolare sull'educazione alle relazioni, il delicato tema della preadolescenza, le dinamiche di classe, l'importanza delle social skills, le strategie di inclusione nel contesto scolastico.

LE TIPOLOGIE DI AFFIANCAMENTO CLASSE

L'affiancamento classe si muove su due assi principali di intervento, che vengono concordati sulla base delle situazioni specifiche e delle decisioni concordate con gli insegnanti delle classi coinvolte. Si tratta di due modalità di approccio che hanno molti elementi comuni, ma che si differenziano per il focus più o meno esplicito rispetto ai bambini in particolare difficoltà:

- 1. Affiancamento classe "Asse 1"** All'interno del gruppo classe vengono individuati uno o più bambini ascrivibili alla categoria BES Area III e una o più famiglie disponibili all'affiancamento. Insieme alle attività rivolte all'intera classe, vengono predisposte azioni specifiche per le famiglie coinvolte, supportate dalla disponibilità delle doti educative: le attività sono parzialmente al di fuori del contesto scolastico (ad esempio, azioni di supporto nei compiti, partecipazione a eventi informali, attività educative e sportive, supporto ai genitori in particolari momenti di difficoltà). Parallelamente, il progetto viene condiviso con la classe e vengono organizzate le attività previste per l'intero gruppo, con particolare attenzione agli obiettivi individuati per i destinatari privilegiati del progetto.
- 2. Affiancamento classe "Asse 2"** All'interno del gruppo classe vengono individuati uno o più bambini ascrivibili alla categoria BES Area III, ma tutti gli interventi sono rivolti all'intero gruppo classe: si esce dalla focalizzazione sul singolo destinatario e viene privilegiato un approccio maggiormente indirizzato al gruppo di pari. I laboratori sono affiancati da attività ad hoc, che hanno l'obiettivo di potenziare gli apprendimenti relazionali e sociali (come esperienze culturali, esperienze sportive, gite, feste, supportate dalla disponibilità delle doti educative), che contribuiscono a incoraggiare la consapevolezza dei bambini e promuovono la costruzione di occasioni di coinvolgimento per genitori e insegnanti.

La scelta di delineare due assi differenziati di intervento è nata a seguito della progettualità operativa: inizialmente l'affiancamento era stato pensato solo di "Asse 1", ma dai confronti con gli insegnanti è emerso che l'individuazione di destinatari definiti all'interno di un gruppo classe, se non in particolari situazioni, avrebbe corso il rischio di generare un processo di stigmatizzazione non in linea con gli obiettivi dell'intervento. Inoltre, all'interno delle classi spesso i docenti hanno rilevato la presenza di una pluralità di bambini in difficoltà su vari aspetti (anche non formalmente individuati) e questo ha portato a una rimodulazione delle scelte operative per accogliere l'eterogeneità delle problematiche rilevate e per migliorare l'impatto sull'intero gruppo classe. Queste considerazioni sono state anche alla base della decisione di coinvolgere, in alcune attività specifiche (come il supporto scolastico di Vitamine per la scuola), anche allievi di altre classi non direttamente incluse nell'affiancamento, al fine di sostenere la scuola nelle sue peculiari esigenze riscontrate. **L'affiancamento di "Asse 2" è stato dunque il frutto di una co-progettazione che ha accolto le complessità presenti e ha saputo rimodularsi, pur mantenendo gli obiettivi individuati nella fase iniziale.** Tale modalità di affiancamento si è rivelata più appropriata per la quasi totalità delle situazioni, tanto che, a fronte di 139 affiancamenti classe attivati, solo in 3 casi si è scelto l'affiancamento diretto a uno o più bambini specifici.

IL PATTO DI CLASSE

Come nell'affiancamento familiare, anche nell'affiancamento classe lo strumento del patto costituisce il punto di inizio del progetto: anche in questo caso, il patto è il documento in cui sono scritti, in modo concertato, gli obiettivi che si desiderano raggiungere, i tempi e le attività che accompagneranno il percorso. Nell'affiancamento classe il patto viene costruito insieme ai bambini dopo un lavoro preliminare con gli insegnanti e, quando possibile, anche insieme ai genitori della classe. **Il patto rappresenta la prima vera attività proposta ai bambini: è il momento in cui prendono consapevolezza, in modo corale, delle difficoltà su cui ritengono utile investire le loro energie e si confrontano sulle dimensioni relazionali all'interno del loro gruppo.** Ogni classe coinvolta nel Progetto Ribes, ha elaborato un prodotto diverso, sia nella forma sia nei contenuti, attraverso un percorso iniziale di uno o più incontri che li ha accompagnati nella riflessione. L'attenzione principale è stata dare voce a tutti, utilizzando strategie cooperative che consentissero anche ai bambini in genere meno protagonisti di portare il loro punto di vista, contribuendo alla costruzione del prodotto collettivo. Parallelamente, è stato un modo per aiutare a vedersi e apprezzarsi reciprocamente per le proprie peculiarità, lasciando emergere le potenzialità di ciascuno. Il patto, spesso elaborato in forma grafica (differenziato, certamente, a partire dall'ordine scolastico coinvolto), ha costituito una guida durante il percorso e, come per l'affiancamento familiare, un elemento utile per valutare insieme,

alla fine dell'anno, gli esiti riscontrati dai bambini. Il patto è stato inoltre uno strumento utile per confrontarsi con genitori e insegnanti, che ha aiutato a socializzare gli obiettivi trasversali del percorso (a prescindere dalle singole attività proposte), contribuendo a orientare lo sguardo di tutti nella medesima direzione. I bambini e le bambine hanno potuto, sin dall'inizio, "dire la loro", e gli adulti hanno potuto aiutarli, anche in contesti diversi da quelli laboratoriali, a leggere i passaggi e gli spostamenti nelle direzioni da loro desiderate. In particolare, nella prospettiva del ciclo di vita (life span), il patto ha contribuito a integrare la dimensione delle aspettative verso il futuro, troppo spesso trascurate, come elemento utile per rileggere il presente in una modalità più consapevole e come leva attivante e motivazionale.

ALCUNI CONTENUTI DEI PATTI DI CLASSE

Tra gli obiettivi dei patti di classe costruiti insieme ai bambini troviamo in primis lo **sviluppo di competenze comunicative e di un clima di classe collaborativo e di inclusione**: aumentare il dialogo, creare esperienze relazionali positive e gratificanti con i compagni, favorire socializzazione e conoscenza interpersonale, incrementare l'ascolto attivo e le capacità empatiche, promuovere socializzazione e partecipazione, potenziare la collaborazione verso obiettivi comuni, favorire l'inclusione di tutti all'interno del gruppo classe, con particolare attenzione a chi è più in difficoltà, creare occasioni di confronto e scambio tra esperienze e personalità diverse, favorire l'autostima. In questo processo un posto di rilievo è occupato dall'**autoconsapevolezza di sé e delle proprie emozioni**, migliorando la capacità di conoscerle, esprimerle e gestirle in un clima di dialogo e fiducia interpersonale. In parte rilevante sono inclusi anche **obiettivi di apprendimento**: capacità di pianificare un compito ed essere in grado di rielaborare una proposta, migliorare l'esposizione orale, riconoscere il proprio stile di apprendimento e i propri canali privilegiati nell'apprendere, supportarsi tra peer nell'apprendimento, favorire l'acquisizione di competenze linguistiche (specie per gli allievi stranieri), sostenere la frequenza scolastica e lo svolgimento dei compiti, favorire la motivazione allo studio attraverso esperienze di autoefficacia, migliorare le competenze informatiche, imparare l'uso degli strumenti tecnologici, sperimentare l'uso di diversi canali per riconoscere quello più adatto, sviluppare un atteggiamento più positivo verso la matematica.

Sono inoltre emersi temi quali il bullismo, il significato del mondo dei videogiochi in relazione al reale, la necessità di fare esperienze culturali e sperimentarsi in uscite per conoscere il territorio, il potenziamento della capacità espressiva con la realizzazione di una trasmissione radiofonica di classe o la produzione di un documentario, tecniche manuali e artistiche di vario tipo, la costruzione di uno spettacolo teatrale con performance finale.

Un'ultima area è stata quella trasversale ad adulti e bambini, con un lavoro per promuovere una migliore adesione al sistema di regole, sviluppare maggiore cura nel rispettare i turni durante una conversazione, gestire il rapporto con i pari e con gli adulti attraverso una comunicazione efficace, fortificare il rapporto tra alunni e docenti, suggerire agli insegnanti spunti per un approccio didattico alternativo e ai genitori nuove strategie educative con i loro figli.

IL GRUPPO DEI PARI NELL'AFFIANCAMENTO CLASSE

L'affiancamento classe è stato pensato per supportare, in particolare, i bambini e le bambine più in difficoltà all'interno del gruppo classe. Lo sguardo è stato dunque primariamente rivolto ai destinatari privilegiati, con cui si è strutturato un percorso più attento e concertato con insegnanti e famiglie. La scelta di favorire gli interventi rivolti a tutto il gruppo classe ha consentito di costruire esiti più ampi, e in questo senso possiamo dire che sono stati destinatari tutti gli allievi e le allieve che hanno partecipato. **Le attività di gruppo, che hanno caratterizzato quasi tutte le scelte formative rivolte ai bambini, hanno posto le basi per un apprendimento sociale⁴⁹, che sottolinea l'importanza di osservazione e imitazione per l'acquisizione di nuovi comportamenti e l'importanza di contesti motivanti e non competitivi, che favoriscano la relazione interpersonale.** L'approccio di cooperative learning ha inoltre stimolato lo sviluppo potenziale delle competenze⁵⁰ grazie alla relazione reciproca e al supporto tra peer che i bambini hanno avuto modo di sperimentare. Questo ha anche consentito, grazie soprattutto alla differenziazione

49 Bandura A. (2000) op. cit.

50 Vygotskij, L. (2010) *Lo sviluppo psichico del bambino*, Editori Riuniti, Roma

delle attività proposte (non solo di carattere cognitivo), di dare spazio a una dimensione di scaffolding⁵¹ (processo attraverso cui un partner più esperto offre il proprio aiuto per la risoluzione di un problema) non solo tra insegnanti e allievi, ma anche tra i bambini stessi: alcune attività, in particolare, hanno lasciato emergere competenze diverse, e i bambini più in difficoltà nell'ambito scolastico hanno potuto dimostrare i loro talenti, dando vita a processi di rispecchiamento positivo e di valorizzazione delle loro risorse.

Spostando lo sguardo sugli adulti, l'affiancamento classe ha creato l'occasione di riflettere insieme (tra insegnanti e operatori del progetto Ribes, ma anche insieme ai genitori) sulle modalità di individuazione e approccio rispetto ai problemi infantili e adolescenziali, sviluppando uno sguardo congiunto e attento a individuare in modo precoce i primi segnali di difficoltà. Concertare le attività proposte e connetterle al percorso scolastico ha permesso inoltre una maggiore consapevolezza delle reciproche competenze tra gli enti coinvolti e, nonostante le grandi difficoltà dovute in particolare alla chiusura del periodo pandemico, ha favorito la contaminazione tra ambiti scolastici ed extrascolastici. **I percorsi formativi e di confronto reciproco hanno accompagnato anche gli adulti in una dimensione di scambio relazionale e di supporto reciproco:** certamente il progetto è stata un'occasione che ha consentito di predisporre ambiti privilegiati non sempre possibili nella dimensione ordinaria, ma il pensiero è stato rivolto a trasferire modalità operative che possano essere un valido supporto anche nel futuro.

PER UNA LETTURA TRASVERSALE

La scuola dovrebbe rappresentare un argine alla crescita delle disuguaglianze, garantendo a tutti i minori l'opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare le proprie capacità, talenti e aspirazioni⁵². Sappiamo che questo non è semplice, e che ai gap territoriali in termini di difficoltà strutturali si aggiunge spesso l'utilizzo depotenziato delle risorse disponibili in termini di approcci pedagogici, cooperazione interdisciplinare e offerta educativa extrascolastica. La prospettiva rimane comunque l'implementazione della scuola come luogo inclusivo, il cui compito non è solo quello di evitare che le differenze si trasformino in disuguaglianze ma che le differenze (socioculturali, linguistiche, di apprendimento, di funzionalità) siano considerate valori che arricchiscono l'intera comunità⁵³. Su questo la legislazione è molto ricca: dalla legge 517/77 che ha abolito le classi speciali per i ragazzi/e con disabilità, alla legge 170 del 20120 sui disturbi specifici di apprendimento (DSA), fino al riconoscimento dei Bisogni Educativi Speciali con la direttiva ministeriale 27 dicembre 2012. La normativa italiana riconosce l'inclusione come valore fondante del sistema educativo ed esplicita che ognuno, in un periodo della propria vita, può manifestare, per diversi motivi, bisogni educativi speciali che richiedono una particolare attenzione e un'offerta personalizzata. In questo senso, il parametro di riferimento rimane l'*International Classification of Functioning* dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (ICF), che si propone come un modello di classificazione bio-psico-sociale attento all'interazione fra la capacità di funzionamento di una persona e il contesto sociale, culturale e personale in cui essa vive.

Ma quali sono i passi fondamentali per ripensare alla scuola in termini di ambiente inclusivo e attento alla valorizzazione delle peculiarità di ciascuno? Ci affidiamo, per una riflessione su questo aspetto, ad alcuni punti indicati nelle Linee guida per la didattica inclusiva⁵⁴ che ripercorrono, in modo sorprendentemente sincronico, le basi da cui l'affiancamento classe ha preso forma:

- **“Promuovere una didattica inclusiva, nel quale ragazze e ragazzi siano protagonisti”:** creare spazi all'interno della scuola in cui si possa fare esperienza di didattica attiva. Questo significa creare condizioni che favoriscano un apprendimento partecipato e personalizzato, in grado di stimolare motivazione, interesse, curiosità e desiderio di interagire con il contesto. In questo

51 Bruner J. (1992) *La ricerca di significato. Per una psicologia culturale*, Boringhieri, Torino

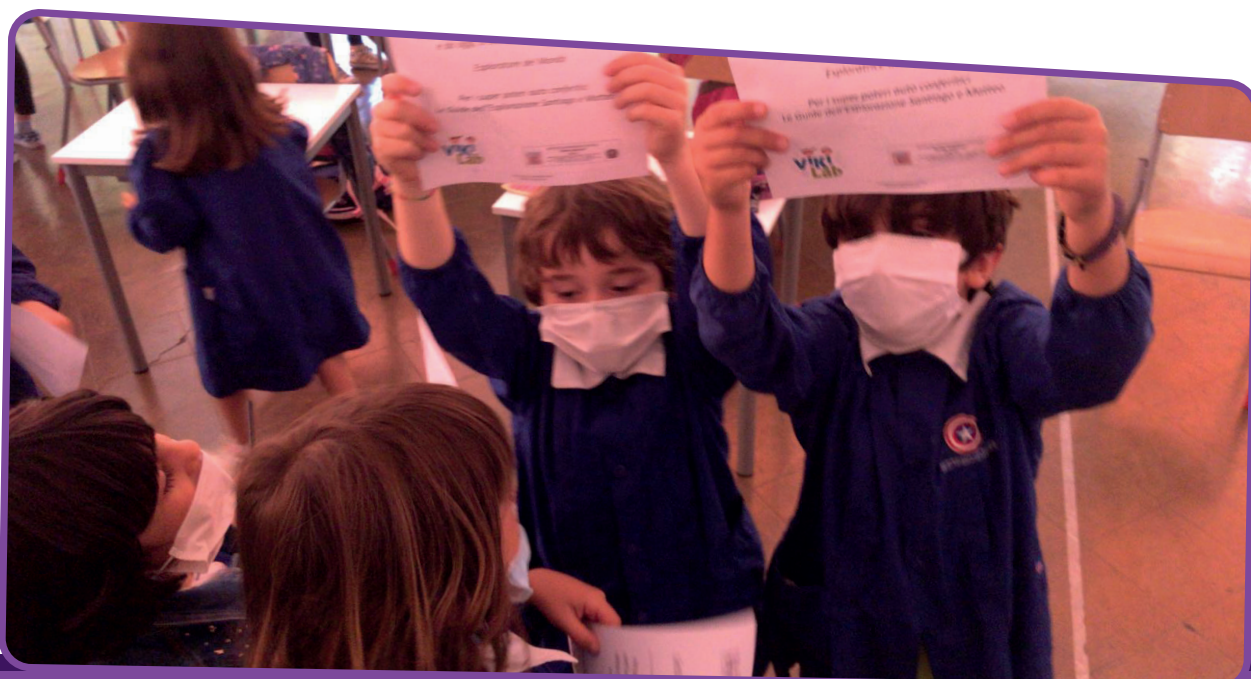
52 SAVE THE CHILDREN (2022) *Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana* <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/alla-ricerca-del-tempo-perduto.pdf>

53 Pulcinelli C., Pistono D. (a cura di) *Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia 2022* op.cit.

54 Dal Zovo S., Demo H. (a cura di) (2022) *Fare didattica inclusiva nel contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*, Save the Children: ricerca - azione redatta all'interno di “Futuro prossimo”, progetto selezionato dall'impresa sociale Con i Bambini, nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/fare-didattica-inclusiva-nel-contrasto-alla-dispersione-scolastica-e-alla-poverta-educativa.pdf>

processo è importante che gli insegnanti siano facilitatori di apprendimento e aiutino i loro studenti e studentesse a trovare un buon equilibrio tra fiducia nelle proprie possibilità e apertura alla crescita e al cambiamento.

- **“Ripristinare il nesso tra scuola e vita”**: connettere l’esperienza di apprendimento fatta all’interno della classe alla vita trascorsa fuori dalla scuola. In questa direzione sono utili le esperienze che attivano il pensiero critico, le riflessioni metacognitive e le capacità decisionali, aiutando ragazzi e ragazze a sentirsi competenti, capaci, con una propria opinione e in grado di partecipare concretamente alle scelte e alla soluzione di problemi, sviluppando un’autostima fondata sulle esperienze concrete e sul campo.
- **“Rendere l’apprendimento un percorso cooperativo”**: promuovere il riconoscimento di compagni e compagne di classe come risorse, favorendo relazioni significative, collaborazione e solidarietà reciproca. La letteratura evidenzia come l’apprendimento cooperativo e tra pari produca un clima inclusivo di lavoro e di apprendimento, in cui le interazioni generano consapevolezza e favoriscono il dialogo. A questo concorre anche la promozione del lavoro di rete tra i docenti e il coinvolgimento di realtà diverse sul territorio, il cui sguardo congiunto può aiutare nello sviluppo di processi collaborativi e nell’individuazione precoce delle situazioni di disagio.
- **“Valorizzare le differenze individuali”**: riconoscere le singolarità di ognuno, con una modalità didattica plurale e flessibile. Questo significa anche prendere in considerazione la possibilità di differenziare ad hoc i percorsi per alcuni obiettivi, ragionando su basi di equità didattica per poter offrire a ciascuno quello di cui ha bisogno a livello educativo e introducendo più opzioni nelle attività proposte. In alcuni casi può essere efficace creare gruppi di apprendimento eterogenei e promuovere la narrazione di sé, garantendo interventi di sostegno dove se ne ravvisi la necessità.
- **“Valorizzare il ruolo delle attività extrascolastiche”**: aprire la didattica a collaborazioni con associazioni e servizi sul territorio ed estendendo l’offerta formativa alle famiglie e alla comunità. Questo significa lavorare in sinergia con il territorio e fare rete per arricchire il percorso formativo, promuovendo opportunità di assistenza allo studio individuale o di gruppo, attività extrascolastiche (come laboratori creativi e aggregativi, attività culturali e sportive).
- **“Promuovere la formazione continua dei docenti e l’innovazione didattica”**: accompagnare gli insegnanti a riflettere, in un percorso di formazione continua che consenta di acquisire nuove competenze professionali e personali e favorendo occasioni di scambio tra docenti per confrontarsi su criticità e strategie individuate per affrontarle, anche con il coinvolgimento di esperti esterni. In particolare, è importante integrare nella formazione docenti un focus sulle competenze socio-emotive, essenziali non solo per il ruolo di insegnante, ma anche per la persona stessa.



PARTE 5

PARTNERSHIP E COMUNITÀ

INTRODUZIONE

Per affrontare problemi complessi come la povertà educativa, un approccio individualista si mostra sempre più inadeguato⁵⁵: si tratta infatti di un disagio sociale articolato, che coinvolge molte dimensioni (condizioni personali, familiari e sociali, vulnerabilità economica, materiale e relazionale, inadeguatezza dei contesti) e che può trovare un'efficace interlocuzione solo mediante il concorso di più attori sociali (sia formali sia informali) che operano all'interno di reti di relazioni e partnership territoriali⁵⁶. Il tema della costruzione di alleanze territoriali, che consentano di proporre "risposte complesse a problemi complessi", si è configurato come solida base attraverso cui sviluppare le azioni proposte dal progetto Ribes, punto di partenza e obiettivo per la costruzione di una visione metodologica e operativa che ha orientato il percorso.

COSA SONO LE PARTNERSHIP

Parlare di partnership non significa riferirsi a una forma organizzativa definita, ma piuttosto a un processo in cui persone e organizzazioni (pubbliche, private e civiche) si impegnano volontariamente per occuparsi di scopi sociali comuni, mettendo insieme le proprie risorse e competenze⁵⁷. **La partnership sociale identifica quindi una collaborazione paritaria tra organizzazioni, fondata su relazioni reciproche in cui risorse, capacità e rischi sono condivisi per il conseguimento di un obiettivo progettuale che non sarebbe raggiungibile da ciascuno in modo individuale**⁵⁸. Si tratta, spesso, di soggetti che provengono da ambiti differenti, con visioni non sempre convergenti sui problemi e ciascuno con uno sguardo su aspetti peculiari: l'attivazione di una partnership consapevole consente di valorizzare le differenze, capitalizzando la pluralità degli approcci e generando una reciproca contaminazione. In questo senso, il lavoro in partnership è luogo privilegiato per l'innovazione, in quanto è in grado di generare strategie e visioni che sono qualcosa di più e di diverso dalla semplice somma dei loro componenti⁵⁹. La compresenza di attori sociali molteplici è dunque in grado di generare una "virtuosa complessificazione"⁶⁰, capace di mettere in circolo una maggiore quantità (e spesso qualità) di risorse metodologiche e operative. La ricerca ha oggi messo in luce i vantaggi derivanti dall'adozione di approcci di tipo collaborativo, confermandone non solo un più elevato contributo di innovazione, ma anche un aumento della fiducia e del capitale sociale, una maggiore efficacia nell'utilizzo delle risorse, una migliore equità di accesso a servizi e a opportunità territoriali⁶¹. Nel campo dei servizi alla persona, lavorare in partnership costituisce dunque sempre più una scelta strategica: non si tratta però del semplice "mettersi insieme", ma di ripensare a una propria identità collettiva in contesti capaci di generare relazioni fiduciarie e cooperative, in grado di connettere i valori di riferimento e il bisogno di riconoscimento di cui ciascuno è portatore⁶².

IL WELFARE STUDENT GROUP COME STRUMENTO DI PARTNERSHIP COOPERATIVA

Dal punto di vista operativo, uno degli strumenti privilegiati per promuovere percorsi di sviluppo in partnership è la costituzione di gruppi di lavoro multidisciplinari, in cui sono rappresentate le diverse

55 Ripamonti E. (a cura di) *Costruire reti territoriali per il contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa. Linee guida*, Save the Children 2022 <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/linee-guida-costruire-reti-territoriali-il-contrasto-alla-dispersione-scolastica-e-alla-poverta.pdf>

56 Bocaccin L. (2021) Verso una definizione sociologica della povertà educativa in Bramanti D., Carrà E. (a cura di) *Famiglia e povertà relazionale*, Studi Interdisciplinari sulla famiglia 32, Vita e Pensiero, pp.45-58

57 Moro G. (2005) *Azione Civica. Conoscere e gestire le organizzazioni di cittadinanza attiva*, Carocci Faber, Roma

58 Bramanti D. (2010) *Le partnership: costruire relazioni fiduciarie e promuovere buone pratiche* in Bocaccin L. (a cura di) *Le partnership sociali: concettualizzazione ed evidenze empiriche*, Franco Angeli

59 Cfr. Quaglino G.P., Casagrande S. Castellano A. (1992) *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo. Una proposta di intervento nelle organizzazioni*, Franco Angeli; Kaneklin C. (2010) *Il gruppo in teoria e in pratica. L'intersoggettività come forza produttiva*, Franco Angeli

60 Bocaccin L. (2021) op. cit.

61 Ripamonti E. (a cura di) op. cit.

62 Bramanti D. (2010) op. cit.

prospettive degli enti partecipanti. **All'interno del progetto Ribes queste equipe multiprofessionali sono state denominate Welfare Student Group (WSG). Ogni partner locale ha dato vita a diversi WSG sul proprio territorio, che hanno incluso una conformazione diversificata, includendo terzo settore, scuola, enti pubblici e altre realtà associative. In ogni istituto scolastico e in ogni comune coinvolto è stato composto un gruppo di lavoro che, pur occupandosi delle proprie particolari micro-progettualità, ha lavorato in connessione con il più ampio contesto territoriale locale, anche grazie alla visione complessiva e alle occasioni di incontro proposte dal manager di prossimità. I WSG possono essere definiti come contesti in cui i diversi soggetti si sono impegnati per riconoscersi come reciprocamente e responsabilmente necessitanti⁶³, stabilendo un accordo condiviso per concorrere allo sviluppo delle strategie progettuali a partire dalle peculiarità individuate nei rispettivi contesti. Si è trattato di un percorso lungo, non sempre lineare, che ha richiesto di conoscersi e trovare convergenze su visioni e problematiche. La formalizzazione esplicita dei gruppi di lavoro ha consentito, in questa direzione, di generare spazi sia fisici sia di pensiero⁶⁴ per confrontarsi, darsi tempo e soffermarsi sulle questioni, pur nel frenetico susseguirsi di incombenze quotidiane. In questo processo è stato fondamentale valutare le condizioni di partenza, condividendo dati, delimitando gli ambiti di intervento e individuando gli obiettivi fondamentali della rete in modo consensuale⁶⁵. In particolare, i WSG sono stati chiamati a riflettere per individuare famiglie e bambini destinatari degli affiancamenti familiari e di classe, e questo ha richiesto un processo di confronto su indicatori e modalità di individuazione di segnali di disagio anche (e soprattutto) in una fase embrionale. Sono ambiti su cui è importante approcciarsi con passi leggeri, avendo cura di muovere lo sguardo tra individui e contesti, nella ricerca di strategie efficaci e sostenibili per intervenire in modo preventivo sui problemi, evitando stigmatizzazioni e generando risposte integrate, capaci di tenere insieme modalità diversificate di interventi e una costante permeabilità di dimensioni professionali, formali e informali. Le decisioni dei gruppi si sono mosse tra vincoli e risorse individuali e di contesto e, in particolare nel periodo della pandemia, i percorsi hanno richiesto un forte investimento in strategie innovative, non pensate inizialmente, per presidiare gli obiettivi previsti, pur rimanendo nella cornice generale che il bando aveva delineato. In questo senso, nei WSG si sono create convergenze tra processi top down e bottom up, fondati su una reticolarità dei rapporti tra comunità e persone, con un focus sulla rete che è stato, al medesimo tempo, obiettivo e metodo di lavoro⁶⁶.**

DAI WELFARE STUDENT GROUP ALLE ALLEANZE TERRITORIALI

Le azioni dei WSG si sono intrecciate con le dimensioni di contesto allargato. La finalità di Ribes è stata, sin dalle sue origini, uscire da una logica esclusivamente progettuale e, pur nella consapevolezza della temporaneità di quel particolare assetto, investire sulla costruzione di elementi di sistema capaci di influire sul lungo termine. **Insieme alla scuola e ai servizi sociali, gli enti del terzo settore che hanno coordinato i percorsi territoriali si sono attivati per concordare modalità di lavoro sostenibili e condivise, già pensate nel loro evolversi come nuclei sperimentali per una pratica che potesse essere inserita nei processi istituzionali di lavoro.** In questa direzione si sono mossi, ad esempio, i patti territoriali e gli accordi tra i diversi partner coinvolti a vari livelli nelle azioni progettuali. In tale processo è stato fondamentale dare visibilità degli esiti raggiunti in tutte le fasi del percorso di lavoro: eventi territoriali, momenti conviviali di incontro tra le persone, tavoli di riflessione per ragionare insieme sull'andamento e decidere i passaggi successivi sulla base dei risultati conseguiti. Un modo per fermarsi a raccontare, cogliere le tracce⁶⁷ e rappresentare in modo condiviso gli apprendimenti e le possibilità, e per aprirne di nuove, in una logica di co-costruzione e co-educazione, capace vedere nei mondi della convivenza comune dei luoghi riflessivi⁶⁸. Queste occasioni corali sono state affiancate da momenti di incontro istituzionali per analizzare i contributi portati dalle innovazioni di progetto e le possibili eredità per il territorio, fondamentali per porre le basi per una visione orientata al futuro. Anche il processo di monitoraggio e ascolto con i destinatari ha costituito uno strumento utile per rendere le persone maggiormente consapevoli dei passaggi effettuati e dei

63 Bocaccin L. (2021) op.cit.

64 Cau M., Maino G. (2018) Progettare in partnership nel sociale: cinque spunti pratici, Secondo Welfare <https://www.secondowelfare.it/terzo-settore/progettare-in-partnership-nel-sociale-cinque-spunti-pratici/>

65 Ripamonti E. (a cura di) op. cit.

66 Bramanti D. (2010) op. cit.

67 Lizzola I. "Educare è aver cura della vita comune" in Animazione Sociale 330/07, 2019

68 Ibidem

cambiamenti raggiunti, stimolando la comunità territoriale a guardare nella medesima direzione.

Si è trattato di un processo non scevro di ostacoli, e con esiti mai certi. Da un lato, l'affiancamento familiare costituisce una pratica riconosciuta a livello nazionale, ma oggi è ancor più difficile, per i servizi alla persona, ingaggiati in modo pressante sul fronte delle emergenze, riservare uno spazio di pensiero e di azione all'area preventiva. Dall'altro lato, con l'affiancamento classe si è proposta un'innovazione che è stata riconosciuta nella sua utilità, ma in cui l'utilizzo congiunto di risorse diversificate non è di semplice realizzazione senza un contesto lo preveda in modo strutturato. È un dato che le iniziative progettuali consentano una concentrazione di risorse non disponibili, nella medesima forma, nel lungo periodo. In questo senso, gli enti hanno lavorato non per una replicabilità tout court, ma per individuare quegli aspetti di approccio e di metodo che, accuratamente ripensati e riprogettati, potessero rientrare in una visione di intervento di sistema. Inoltre, a fronte di quasi quattro anni di attività, è stato importante valorizzare e potenziare il capitale sociale relazionale⁶⁹ raggiunto attraverso le reti relazionali attivate, le dimensioni di fiducia e reciprocità, la collaborazione che ha unito in partner nell'agire progettuale a livello micro, meso e macro, e che costituisce un patrimonio immateriale⁷⁰ capace di attraversare trasversalmente le dimensioni strutturali.

LE PARTNERSHIP ALL'INTERNO DEL PROGETTO RIBES

La prospettiva di partnership ha accompagnato lo sviluppo del progetto Ribes sin dalla sua ideazione. Il contesto era la risposta a un bando progettuale di finanziamento che, vincolando la partecipazione di soggetti in partnership, ha costituito una concausa dell'esistenza della rete, offrendo l'occasione e un condizionamento di cornice, definendo risorse economiche, tempi e finalità di azione⁷¹. L'interesse verso la partecipazione al bando è nato da alcune realtà che avevano sperimentato con esiti positivi l'affiancamento familiare sul loro territorio. Da questo input iniziale, il percorso che ha portato alla formulazione della proposta ha previsto diversi passaggi: dalla rielaborazione dell'idea iniziale, con l'obiettivo di ampliarla e implementarla arricchendola di elementi innovativi (come l'affiancamento classe, pensato ex novo per la partecipazione al bando, con l'obiettivo di includere in modo più sistematico la realtà scolastica e i bambini) all'incontro tra partner che, solo in parte, erano accomunati da una precedente esperienza sull'affiancamento. È stato, sin dall'inizio, un percorso di co-progettazione, che ha consentito a ciascuno di appropriarsi del contesto metodologico e di portare l'accento sugli aspetti maggiormente vicini alla propria realtà territoriale. L'approvazione della proposta progettuale ha portato, come sempre accade, a una ricostruzione degli assetti, non solo per il cambiamento di uno dei partner regionali previsti, ma soprattutto perché si è trattato di passare da una dimensione teorica comune a una traduzione operativa che aveva il compito di partire dalle peculiarità locali per adattarsi a realtà molto diverse tra loro, per storia e caratteristiche locali di contesti, dimensioni e servizi. È stata una sfida che ciascun partner ha deciso di cogliere appieno, pur vivendo una iniziale (prevista, ma mai semplice) sensazione di disorientamento nel passaggio da una dimensione idealizzante a una prospettiva di concretezza e realizzabilità⁷². Sono percorsi non lineari e mai scontati, resi ancora più complessi sia dal numero dei partner e dalla distanza territoriale, sia dall'attraversamento di situazioni non preventivabili come il periodo pandemico. Si è trattato di sviluppare modalità collaborative per raccordarsi sulle finalità progettuali e sviluppare sinergie operative, gestendo parallelamente i tempi previsti dal bando e le dimensioni formali del finanziamento⁷³: tutti aspetti che hanno richiesto di valutare costantemente strategie congiunte per adempiere agli oneri richiesti e di sostenersi reciprocamente per consentire lo sviluppo di un ritmo comune. Gli esiti dei quattro anni di lavoro hanno confermato le attese iniziali, non solo in termini di risultati progettuali, ma anche di contaminazioni reciproche e di apprendimenti condivisi. **Nel percorso sono state fondamentali le azioni di connessione e il presidio costante esercitate dal soggetto capofila e dal partner scientifico incaricato del monitoraggio metodologico e della formazione congiunta, che hanno consentito una costruzione di crescente appartenenza al progetto e la verifica della tenuta dell'assetto reticolare che si andava costruendo⁷⁴. Gli incontri nazionali, in presenza, hanno arricchito ulteriormente le possibilità di scambio**

69 Donati P. (2007) "L'approccio relazionale al capitale sociale" in Donati P. (a cura di) *Il capitale sociale. L'approccio relazionale*, numero monografico "Sociologia e politiche sociali", Vol.10, 1, pp. 9-39

70 Bocaccin L. (2021) op.cit.

71 Bramanti D. (2010) op. cit.

72 Cau M., Maino G. (2018) op. cit.

73 Ripamonti E. (a cura di) op. cit.

74 Bramanti D. (2010) op. cit.

allargato, offrendo la possibilità di organizzare formazioni ad hoc e di confrontarsi su temi specifici.

Ma il traguardo non sarebbe stato possibile senza un'adeguata strutturazione di strumenti atti a sostenere la cooperazione e, soprattutto, senza la costanza, la motivazione e la competenza di tutti i partner coinvolti.

LA PARTNERSHIP ALL'INTERNO DEL PROGETTO RIBES

Lo sviluppo del progetto Ribes è stato sostenuto da un forte e costante investimento sulla gestione della partnership nazionale tra i coordinatori degli enti territoriali coinvolti. L'**equipe nazionale di coordinamento** è stata costituita da Monica D'Alleva, coordinatrice nazionale del progetto (Fondazione Caritas Pescara) e dai coordinatori dei singoli enti locali: Erminio Di Filippo (Fondazione Caritas, Pescara), Marco Bellavitis (Associazione L'Accoglienza, Roma), Marta Chessa (Cooperativa Panta Rei, Cagliari), Marco Spreccà (Onlus Santa Teresa d'Avila, San Benedetto del Tronto), Valentina Trotta (Cooperativa Marta, Reggio Calabria), Silvia Capretti e Giada Gatti (Cooperativa La Vela, Brescia), Matteo Orlandini e Annunziata Cuscito (Cooperativa Madre Teresa, Reggio Emilia), Anna Maria Agosti (Cooperativa Progetto Crescere, Reggio Emilia) Donatella Nicoella (Cooperativa I Delfini della Terra, Benevento), Salvatore Garofalo (Associazione Don Puglisi, Modica), Giorgia Salvadori (Fondazione Paideia, Torino).

La Caritas di Pescara, come soggetto capofila, ha coordinato e portato avanti un'azione indirizzata sia al supporto dei singoli enti coinvolti, sia a facilitare un processo di scambio tra i territori. In questo senso, sono state promosse occasioni per definire in modo collettivo e partecipato le strategie e le direzioni di intervento e, in particolare durante il periodo pandemico, è stato possibile confrontarsi per riformulare le azioni inizialmente progettate mantenendo il focus sugli obiettivi.

Nei quattro anni di progetto sono stati organizzati **4 incontri nazionali** che, accanto alla formazione dei manager di prossimità (anche attraverso il coinvolgimento di esperti esterni e un convegno conclusivo), hanno visto i coordinatori dei diversi territori impegnati nel confronto sulle questioni generali e strategiche, con una costante attenzione alla sostenibilità delle azioni previste e con uno sguardo diretto al futuro, per capitalizzare le esperienze trasformandole in stimoli per le organizzazioni. Sono inoltre state organizzate 29 riunioni tra i coordinatori, sia in presenza (quando possibile) sia online, per consentire un tempestivo aggiornamento e ragionare insieme sulle decisioni. Accanto a questo lavoro trasversale, il soggetto Capofila ha accompagnato i singoli territori, con contatti periodici e incontri individuali, mensili o bimestrali, di supporto sulle questioni tecniche e strategiche.

PRENDERSI CURA DI CHI HA CURA: L'ACCOMPAGNAMENTO METODOLOGICO

Accanto al monitoraggio tecnico, il progetto Ribes ha previsto, già nella sua delineazione iniziale, un monitoraggio formativo e di supervisione metodologica per tutti i partner. Sono stati programmati incontri periodici con i singoli territori e momenti congiunti di confronto e reciproco scambio volti sia a favorire lo sviluppo di una visione strategica comune, sia a creare un contesto facilitante per un supporto reciproco, una condivisione degli esiti raggiunti e un fronteggiamento corale delle difficoltà incontrate. In particolare, i percorsi sono stati rivolti ai manager di prossimità, con incontri a volte estesi ai coordinatori e alla comunità territoriale.

Per ogni territorio è stato previsto un formatore esperto, incaricato di accompagnare i processi progettuali attraverso un affiancamento metodologico: incontri online, incontri in presenza nelle diverse sedi e di confronto con gli operatori locali e le famiglie coinvolte. Questi momenti sono stati occasioni di riflessione sull'andamento delle attività, approfondimenti e supervisioni sugli affiancamenti familiari e di classe, opportunità per condividere uno sguardo prospettico.

Gli incontri con le singole equipe territoriali sono stati intervallati da iniziative collettive rivolte ai manager di prossimità di tutti i territori (e, in un'occasione, anche ai formatori delle famiglie affiancanti): le tematiche sono state diverse, concordate a partire dall'emergere di questioni e domande, ma accomunate da una metodologia partecipativa, che ha consentito agli operatori di confrontarsi in modo interattivo, ascoltandosi e capitalizzando le reciproche strategie. L'apprendimento esperienziale all'interno del gruppo, capace di coniugare aspetti teorici e pratici, è stato un motore generativo per stimolare processi di crescita professionale aumentando la consapevolezza di sé, integrando la dimensione emotiva e cognitiva

e consentendo di tenere insieme le sfumature narrative di una pluralità di visioni⁷⁵.

Questo investimento così significativo su azioni di accompagnamento metodologico, nell'ottica del "prenderci cura di chi ha cura", è stato pensato per consentire al progetto di mantenere linee di sviluppo comuni e connesse, nonostante la rilevanza delle differenze territoriali. È inoltre stato uno strumento privilegiato per rileggere le ipotesi a partire dagli esiti via via raggiunti, consentendo di valutare e riprogettare le azioni partendo dagli stimoli derivanti dall'agire: in particolare, il periodo della pandemia ha richiesto un ripensamento della maggior parte degli assetti progettuali, e l'intensificazione degli incontri inter-territoriali è stata un'occasione preziosa per supportarsi a livello sia professionale sia umano. **Uno degli elementi cardine che ha portato alla progettazione di questa ritmicità di incontri di confronto è stata però la consapevolezza che solo attraverso la creazione di uno spazio di riflessività potesse essere possibile trasformare le esperienze in apprendimenti, rendendo consapevole e fruibile il sapere derivato dalle pratiche**⁷⁶. Nella realtà, infatti i problemi non si presentano come "dati", ma necessitano di essere costruiti a partire da situazioni ambigue e a volte perturbanti: è quindi fondamentale soffermarsi per dare spazio a una comprensione, a quella che si può definire, prendendo spunto da Schön, una epistemologia della riflessione nel corso delle azioni⁷⁷, fondamentale per affrontare in modo efficace le situazioni reali, connotate da incertezza, instabilità, unicità e conflitti. Questa capacità di sapere sostare nell'incertezza, rendendosi vulnerabili al dubbio e facendo della propria vulnerabilità una leva per l'azione (quella che Lanzara definisce "capacità negativa"⁷⁸) è uno degli elementi fondamentali della competenza professionale.

L'ACCOMPAGNAMENTO METODOLOGICO DI PAIDEIA

L'equipe della Fondazione Paideia, che ha accompagnato i nove territori per tutto il percorso, è stata composta da 4 operatori esperti di affiancamento familiare, processi di sviluppo di comunità e prossimità familiare: Giordano Barioni, Roberto Maurizio, Norma Perotto e Giorgia Salvadori. In particolare, il gruppo di lavoro di Paideia si è occupato di accompagnare le equipe territoriali dei manager di prossimità (attraverso incontri di formazione, monitoraggio, supervisione), di organizzare e condurre i momenti formativi per i manager a livello nazionale (sia in presenza sia online), delle visite in loco di monitoraggio e formazione nelle sedi dei nove territori coinvolti. Il lavoro è stato condotto in stretto raccordo con l'ente capofila, con cui si sono costruite le linee strategiche, gli obiettivi e le modalità di intervento.

Nei quattro anni del progetto Ribes gli esperti di Paideia hanno realizzato quasi 300 incontri (in presenza e online), per un totale di circa oltre 600 ore di formazione e monitoraggio: 170 incontri di confronto con le equipe locali dei manager, 30 visite nei territori (in cui sono stati organizzati 87 incontri formativi per le equipe locali, i docenti delle scuole, le famiglie, le associazioni, i tutor e la comunità locale), 28 percorsi formativi per i manager a livello nazionale.

Sono stati momenti importanti, che hanno dato la possibilità di lavorare a livello intra e inter territoriale, conoscendo da vicino le realtà locali e sostenendo i manager nel delicato e fondamentale ruolo di coordinamento e gestione delle attività progettuali. È stato un reciproco scambio, che ha arricchito sia i partecipanti sia i formatori attraverso riflessioni condivise, gestione di momenti di difficoltà e riprogrammazione, approfondimento di questioni trasversali sul senso e la direzione delle azioni progettate. Parallelamente, l'equipe di Paideia ha lavorato in modo costante e corale per riflettere sulle ipotesi di lavoro, rielaborare i contenuti emersi e offrire indicazioni condivise sulle tappe del percorso.

75 Radaelli S., Zandonai F. (a cura di) Quale managerialità per l'impresa sociale? In *Animazione sociale* 332/09, 2019

76 Bramanti D. (2010) op. cit.

77 Schön D.A. (1999) *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo Edizioni

78 Lanzara G.F. (1993) *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino

PARTE 6

IL MANAGER DI PROSSIMITÀ

INTRODUZIONE

L'approccio multidimensionale del progetto Ribes ha visto come snodo principale il manager di prossimità⁷⁹, una figura innovativa sperimentata in ciascuna delle 9 Regioni: l'idea è stata quella di prevedere una figura dedicata per funzioni trasversali che a volte rischiano di rimanere residuali, ma che costituiscono un elemento fondamentale per l'efficacia e la continuità delle singole azioni. Attraverso la presenza del manager di prossimità si è dunque scelto garantire un accompagnamento continuativo ai percorsi attivati e ai processi di lavoro, offrendo un riferimento definito per gli attori territoriali e le famiglie coinvolte nel progetto. Uno sguardo, quello del manager di prossimità, capace di spostarsi dalle dimensioni individuali a quelle di contesto, con una funzione di raccordo e facilitazione delle relazioni, di presidio e monitoraggio degli step progettuali, di attivazione di partnership e coinvolgimento della comunità locale. La figura e il ruolo del manager di prossimità sono stati anche oggetto di riflessione di una tesi di laurea magistrale, che ha aperto la possibilità di riflettere sulle scelte e sul percorso attraverso il contributo di uno sguardo esterno⁸⁰.

QUALI SONO I COMPITI DEL MANAGER DI PROSSIMITÀ

Il manager ha uno sguardo rivolto sia all'interno sia all'esterno, e si configura come il "custode" del progetto nel suo complesso: si prende cura dei legami, alimenta e valorizza le risorse, rimodula le azioni ove necessario, si preoccupa dei tempi e dell'andamento dei percorsi, relazionandosi con scuole, servizi, famiglie, realtà territoriali e con la propria organizzazione per favorire un'integrazione armonica tra dimensioni che rischierebbero di rimanere frammentate. Rileggendo il progetto Ribes alla ricerca dei compiti previsti per il manager di prossimità è impressionante rilevarne la dimensione e la complessità. Sono infatti sue funzioni:

- Supportare servizi e scuola nell'individuare i minori e le famiglie cui proporre l'inserimento nei progetti di affiancamento familiare e di classe
- Individuare, in collaborazione con scuola e servizi, volontari disponibili a essere coinvolti in qualità di famiglie affiancanti e tutor per gli affiancamenti familiari
- Coordinare gli incontri mensili di accompagnamento per famiglie affiancanti e tutor degli affiancamenti familiari
- Convocare e coordinare gli incontri periodici del Welfare Student Group
- Mappare, in collaborazione con le famiglie, le opportunità educative del territorio individuando quelle maggiormente adatte per la fruizione delle doti culturali
- Accompagnare il percorso di ogni classe coinvolta nell'affiancamento, attraverso incontri periodici con docenti, bambini e famiglie
- Attivare accordi e convezioni con realtà locali per costruire proposte educative a tariffe calmierate, contribuendo all'individuazione di risorse e a sensibilizzare sui temi della fragilità sociale
- Svolgere una costante funzione di cerniera tra le attività scolastiche e socio-educative pensate per ogni minore, al fine di promuovere una coerenza pedagogica tra i diversi mondi del bambino
- Informare in modo continuativo il proprio ente di riferimento sull'andamento delle attività e gli esiti raggiunti
- Dedicare un tempo non residuale alla cura delle reti, investendo sull'attivazione della comunità educante e sulla costruzione di relazioni fiduciarie, generando benessere attorno al minore con un approccio di "investimento sociale", capace di offrire un supporto concreto e continuativo
- Essere un elemento di regia per avviare nuove partnership tra scuola, servizi e comunità, facilitando la costruzione di letture condivise
- Sostenere, insieme ai tutor, la relazione tra i nuclei familiari coinvolti negli affiancamenti,

79 Per facilità di lettura si utilizzerà il termine manager riferito al maschile

80 Rossi Elisa, *Politiche sociali integrate: il ruolo del manager di prossimità*, Tesi di laurea in Teorie del Servizio Sociale e Politiche Sociali. A/A 2020/2021, relatore prof. Gui L., correlatore prof.ssa Vanto M.A., correlatore esterno Salvadori G.

mantenendo contatti regolari con il sistema istituzionale e presidiando il percorso affinché sia pertinente rispetto a bisogni e obiettivi, realistico in base alle risorse e proporzionato alle energie delle famiglie coinvolte

- Organizzare momenti informativi e formativi territoriali, volti a sensibilizzare e coinvolgere la comunità locale nelle attività e a restituire i risultati raggiunti nel percorso

L'etimologia della parola manager ci riporta all'espressione latina *manu agere*, ossia "condurre con la mano": eppure il manager non è qualcuno che conosce già la strada e che, semplicemente, aiuta gli altri a seguirla, ma è parte integrante del processo, e ne condivide incertezze e ambiguità⁸¹. **Negli anni di lavoro la figura del manager di prossimità è stata molte volte riletta e ripensata, da parte degli stessi protagonisti, alla ricerca di un equilibrio sempre dinamico tra l'operatività e lo sguardo di sistema, cercando di toccare tutti gli elementi previsti tra le sue funzioni senza perdersi o lasciarsi travolgere da grovigli e deleghe non sempre semplici da gestire.**

I MANAGER DI PROSSIMITÀ

I 29 manager di prossimità nel progetto RIBES:

Roberta Artioli, Annunziata Cuscito, Elena Coluccio e Giulia Guglielmini (Emilia Romagna); Alessandra Tosi, Francesca Buonasorte, Stefania Moroni e Fabio Olivieri (Lazio); Anna Rainone e Liliana Apollonio (Campania); Rosalba Puma, Annamaria Cerruto e Gabriella Gionfriddo (Sicilia); Margherita Caracciolo e Paolo Ciccì (Calabria); Massimo Verdecchia e Maria Chiara Verdecchia (Marche); Margherita Bianchetti, Marco Chillemi e Giada Gatti (Lombardia); Barbara Magliani, David Giovannoli, Genny Dosa e Martina Pasta (Abruzzo); Bianca Ingletto, Simona Muratori, Simona Zinzula, Rita Gungui e Veronica Aresu (Sardegna).

La maggioranza sono educatori (10 persone) e psicologi (9 persone), ma troviamo anche assistenti sociali (4 persone), pedagogisti (3 persone), operatrici sociali (2 persone) e una counselor.

CHI SONO I MANAGER DI PROSSIMITÀ

Il nome manager di prossimità può sembrare, all'apparenza, un ossimoro, in quando accosta, nella medesima espressione, due concetti che si pongono in antitesi. La scelta di questo nome, però, non è stata casuale, ma è nata dalla scommessa di cercare una compresenza tra due orientamenti che, solo se integrati, possono generare una base capace di porsi in modo complesso e connettere i molteplici elementi che accompagnano lo sviluppo di qualsiasi percorso progettuale.

Quando si è pensato all'introduzione del manager di prossimità, si è deciso di non vincolare questo ruolo a una precisa figura professionale. Avrebbero potuto essere manager di prossimità (e così è stato) educatori, psicologi, pedagogisti, assistenti sociali o altre figure professionali: l'elemento comune richiesto era un'esperienza lavorativa pluriennale in campo sociale e una competenza specifica nello sviluppo di progetti comunitari oltre, naturalmente, a una disponibilità di tempo e competenze da mettere a disposizione per tutta la durata del progetto. Ogni sede ha scelto da uno a tre manager locali, a seconda del numero degli istituti scolastici e delle dimensioni del territorio coinvolto. Sono state quasi tutte persone già precedentemente inserite in organico nelle cooperative partner, o comunque conosciute per precedenti collaborazioni: l'obiettivo è stato infatti investire su una formazione che potesse poi essere capitalizzata all'interno delle organizzazioni, importando nuove competenze e prospettive utili per lo sviluppo in un tempo che superasse quello del progetto.

Non legare il ruolo di manager di prossimità a una particolare figura professionale, privilegiando funzioni e competenze trasversali, è stata un'ipotesi in gran parte confermata dagli esiti del lavoro: si è trattato di un ruolo e una postura complessi, che ciascuno ha interpretato a partire dal proprio background professionale, ma anche in relazione alla realtà organizzativa di appartenenza e, soprattutto, alle caratteristiche della comunità locale incontrata. Il manager di prossimità si è mosso nella consapevolezza dell'inscindibilità tra le dimensioni individuali e la dimensione sociale più allargata, con uno sguardo, quindi, allo sviluppo di comunità, in cui le azioni professionali sono di natura complessa e non facilmente circoscrivibile⁸². Saper osservare, ascoltare e indagare, essere in grado di gestire la complessità

81 Cfr. Rossi E., op. cit.

82 Zamengo F. (a cura di) (2019) *Senso e prospettive del lavoro di comunità. Sguardi interdisciplinari attraverso le voci del*

e la diversità confrontandosi con sistemi di significato multipli, saper interpretare i bisogni, essere in grado di lavorare in rete e sapere gestire in modo adeguato la comunicazione sono sicuramente competenze pedagogiche essenziali⁸³ per un operatore chiamato a gestire dinamismi permeati da incertezza e ambivalenze. Si tratta di competenze, ma soprattutto di posture, che costituiscono la base in un lavoro che vuole generare prossimità individuando (con pazienza e con metodo) possibili strade da percorrere e aprendo prospettive nella consapevolezza delle risorse, ma anche dei limiti entro cui, comunque, è possibile realizzare qualcosa di positivo⁸⁴. Non vi è dubbio che ogni professionista abbia portato con sé la propria peculiare visione e i propri paradigmi impliciti, che hanno talvolta accentuato alcune dimensioni a discapito di altre, spostando l'attenzione su aree più note o verso cui si aveva maggiore esperienza. In questo, sicuramente, un ruolo fondamentale è stato giocato dalla dimensione grupppale, non solo nelle micro-equipe locali ma anche nei frequenti incontri a livello nazionale. L'investimento sulla dimensione collettiva ha consentito di rispecchiarsi e riconoscersi nel lavoro degli altri, individuando similarità e differenze, con un continuo raccordo verso un approccio condiviso ai compiti e ai problemi di volta in volta affrontati. Certamente tale assetto è stato possibile grazie alle condizioni "extra-ordinarie" offerte dalla dimensione progettuale: l'eredità, in questo senso, non è tanto (o solo) la sperimentazione di una figura professionale in sé, ma soprattutto la consapevolezza diffusa che le aree di competenza individuate nel manager di prossimità siano elemento essenziale da tradurre negli approcci all'agire sociale anche in altri contesti.

IMMAGINI CHE PARLANO

L'articolata complessità del ruolo del manager di prossimità non è stata semplice da interpretare per gli operatori coinvolti, soprattutto nelle prime fasi del progetto in cui, insieme al proprio personale posizionamento, prevalevano elementi metodologici e strumenti di lavoro ancora poco familiari. Anche i contesti territoriali presentavano sfide spesso non ancora esplorate: per qualcuno, era presente l'incertezza rispetto al mondo della scuola, per altri era meno conosciuto l'ambito della prevenzione e del lavoro in collaborazione con i servizi sociali territoriali. In ogni caso, si è trattato, per tutti, di mettere in discussione posizionamenti e saperi, aprendosi a una relazione con nuovi colleghi di altre regioni, e di entrare in una nuova rete nazionale di partner affidandosi all'accompagnamento di esperti in molti casi non ancora conosciuti, ingaggiandosi nel percorso mai scontato dell'affiancamento familiare (di cui qualcuno aveva già avuto precedente esperienza) e costruendo insieme le nuove linee guida per l'affiancamento classe.

Durante il percorso, i manager di prossimità hanno provato a definirsi attraverso alcune metafore⁸⁵. Sono emerse immagini quali un **giocatore di scacchi**, che sa immaginare le azioni da compiere, guardare l'insieme dei pezzi per scegliere la strategia migliore organizzando le mosse che portano al raggiungere l'obiettivo, disponibile a sacrificare alcune parti, ma senza perdere mai di vista l'altro; un **ponte** con piloni ben saldi in grado di riportare equilibrio nelle famiglie che rimangono indietro, per dare giustizia a chi si vede negare i diritti, che attraversa paesaggi diversi e prevede aree di sosta per chi è più affaticato; il "**prezzemolino**" della situazione, che si pone a metà fra tutti gli attori coinvolti nel progetto, sta un po' in mezzo e dappertutto; un **catalizzatore chimico**, che individua e velocizza percorsi che potrebbero avvenire spontaneamente, ma contempi estremamente lunghi; un **direttore di un'orchestra**, che mette insieme più suoni diversi, eseguiti da altri, ma allo stesso tempo il suo lavoro, la sua precisione e la sua preparazione sono fondamentali; un **caleidoscopio**, in quanto strumento capace di combinare insieme armoniosamente differenti singoli pezzi per comporre una figura compiuta, che non è statica e può mutare a seconda del momento e delle situazioni che via via si incontrano; un **ingegnere informatico**, che collega e connette ogni nodo della rete per creare la proprie rete di intelligenza artificiale. Ma anche un **frullatore**, un **tessitore di trame**, un **regista**, un **artigiano**, un **contadino**, un **posatore di mosaici** e un **pescatore**.

Sono metafore che ben evidenziano la poliedricità del ruolo e ne colgono diverse sfaccettature: tutte, in qualche modo, connesse alle dimensioni affrontate nella pratica quotidiana e alle rappresentazioni di sé all'interno del processo.

territorio, Franco Angeli

83 Ibidem

84 Olivetti Manoukian F. "L'operatore sociale di comunità. Accostare i problemi con leggerezza" in Animazione Sociale 327/07, 2022

85 Si ringrazia Elisa Rossi per il lavoro di raccolta delle metafore

UNA RIFLESSIONE A PARTIRE DALLE METAFORE

Uno dei temi ricorrenti nelle immagini proposte richiama la posizione del manager di prossimità all'interno del sistema: è dentro i processi, ma in grado di osservarli e ricostruirli per portare una dimensione di senso collettivo, lavorando “con” e “per” la comunità⁸⁶. **La cura delle reti è posta come dimensione centrale, ed emerge in modo evidente uno sguardo volto a sviluppare strategie di intervento capaci di integrare le differenze sul piano sia metodologico sia operativo, a preparare, pianificare e documentare percorsi che coinvolgono tutti i membri della rete, per sviluppare una cultura di lavoro condivisa e multidisciplinare**⁸⁷.

Alcune metafore evocano il tema dell'artigiano, richiamando la rilevanza del “conoscere in pratica”⁸⁸, un campo in cui la conoscenza si produce e circola attraverso connessioni che offrono un ordine provvisorio e si esprimono in artefatti, accadimenti e conversazioni. È un conoscere legato all'azione, inscritto nel corpo delle pratiche e depositato nel flusso dell'esperienza, a volte in modo implicito e inconsapevole⁸⁹. Per far sì che questa conoscenza possa diventare diffusa è necessario passare dal “conoscere in pratica” al “conoscere una pratica”⁹⁰, generando nuove interpretazioni in cui la trama possa essere costruita in modo collettivo, e questo richiede di uscire da una logica *problem-driven* (che strumentalizza e controlla le informazioni) per assumere un orientamento *mystery-driven* (orientato all'ascolto e al sentire in situazione)⁹¹. La posizione di ascolto consente di costruire fondamenta permeabili, esito di un approccio metodologico scelto come guida all'azione, ma anche frutto degli “scavi” che si fanno nell'incontrare persone e realtà, nell'aprire processi e realizzare progetti⁹². Questi elementi sono legati non solo all'agire dei professionisti, ma anche al sapere esperienziale portato dai destinatari, siano essi adulti o bambini, in cui compito dell'operatore è costruire contesti e linguaggi che ne favoriscano l'emergere, con il delicato compito di “credere nell'esperienza” delle persone⁹³ e individuarne risorse e potenzialità.

Tra i mille elementi che potrebbero ulteriormente essere analizzati in questo ricco lavoro metaforico, desideriamo sottolinearne ancora due. Il primo è la **creatività**, che consente di generare immagini dinamiche e produzioni di senso anche a partire da pezzi che sono all'apparenza casuali: porsi in modo creativo di fronte agli eventi e alle persone è uno strumento prezioso per individuare nuove soluzioni e strade percorribili, alimentando una modalità relazionale che non teme la molteplicità di punti di vista, ma che sposta l'accento dalle posizioni a volte oppostive agli interessi comuni⁹⁴, nella consapevolezza che sia necessario sostituire al pensiero dell'identità un pensiero delle somiglianze⁹⁵. Il secondo elemento è la **leggerezza**, che si esprime nelle attività piacevoli che sono state indicate in molti esempi. La leggerezza richiama l'affiancamento, che si pone come modalità di intervento leggero, ma è anche riferita al sapersi rappresentare mobili e in grado di fare qualche “salto”, qualche passaggio audace in territori spesso ancora inesplorati⁹⁶.

LA FIGURA DEL MANAGER NELLE PAROLE DI CHI LO HA VISSUTO

Negli incontri di formazione e confronto che li hanno accompagnati negli anni di progetto, i manager di prossimità hanno condiviso letture e riflessioni con grande generosità, contribuendo a co-generare una visione dinamica e capace di mantenere uno sguardo riflessivo su di sé e sul contesto, nonostante l'incedere delle attività e gli ostacoli incontrati. Attraverso le loro parole è possibile ripercorrere alcuni elementi fondanti del metodo che ha accompagnato lo sviluppo delle azioni e del peculiare ruolo rivestito all'interno delle dimensioni progettuali (I testi virgolettati sono citazioni tratte dai contributi dei manager di prossimità in occasione degli incontri formativi).

86 Zamengo F. (a cura di) (2019) op. cit.

87 Ripamonti E. (a cura di) op. cit.

88 Gherardi S. (2006) *Organizational Knowledge: the Texture of Workplace Learning*, Blackwell Publishing, Cambridge, MA

89 Scaratti G., Ripamonti S., Ivaldi S. (2018) “Conoscere e apprendere nelle organizzazioni” in Argentero P. e Cortese G.C. *Psicologia delle organizzazioni*, Raffaello Cortina Edizioni (nuova ed.)

90 Gherardi S. (2006) op.cit.

91 Ibidem

92 Lizzola I. (2019) op. cit.

93 Ibidem

94 Sclavi M., Susskind L. “Tre know-how per aprire percorsi di confronto creativo. Come raggiungere una decisione condivisa a partire da esigenze e punti di vista divergenti” in *Animazione Sociale* 328/05, 2019

95 Zanetta M. e Mosca M. (a cura di) “Noi siamo fatti di somiglianze. Contro il pensiero identitario – Intervista a Francesco Remotti” in *Animazione Sociale* 326/03, 2019

96 Olivetti Manoukian F. (2022) op. cit.

ALCUNI ELEMENTI DI METODO

Ribes è stato definito come “un progetto complesso, versatile, in continuo cambiamento, che va costruito nel tempo”: per qualcuno è stato il primo progetto “in cui mi sono confrontato con la complessità”. Seppur con alcuni momenti di disorientamento o sconforto, questa complessità è stata “un aspetto positivo, perché consente di rispondere alle evoluzioni che si incontrano” attraverso un “continuo mettersi in gioco, scontrarsi con le proprie capacità e incapacità”, ma anche una sfida da cogliere con entusiasmo perché “se siamo ‘scomodi’, se stiamo in piedi, diventiamo più reattivi, mentre a volte la ‘normalità’ ci porta ad accomodarci”. È importante, in questo processo, apprendere dall’esperienza, soffermarsi per “non andare ‘dritti come treni’, ma muoversi seguendo la realtà e la situazione incontrata, con flessibilità e costante riprogettazione”. Si deve essere attenti a “non accelerare i tempi” e consapevoli che “ci siamo dovuti modificare tante volte, e così sarà in futuro” anche se “questa capacità di adattamento non va sempre di pari passo con il susseguirsi degli eventi”.

Come muoversi in contesti che sono in continua trasformazione e attraversati da ambiguità e incertezze? I manager di prossimità hanno sottolineato, tra gli elementi essenziali, “individuare e concentrarci sulle risorse di tutti (degli operatori, delle famiglie, del territorio) perché solo progettando insieme è possibile muoversi verso il cambiamento desiderato”, ma anche “riadattarsi e inventare nuove strategie, con il coraggio di avere un po’ di irriverenza”. Un tema molto sentito è stato quello del linguaggio, in quanto occorre dotarsi di “linguaggi adatti per le diverse realtà e per i diversi strumenti, cambiando modalità ma tenendo a mente gli stessi obiettivi”. Nella costruzione dei patti con le famiglie, questo elemento è emerso con particolare intensità perché “non è facile costruire un patto, bisogna confrontarsi con le famiglie, e questo rende necessario semplificare e rendere i passaggi comprensibili”, in quanto “già il parlare del patto che si deve firmare spesso spaventa e può generare resistenze”. Certamente non sono movimenti scontati, perché “lavorare con servizi ci chiede di avere una forma, mentre con le famiglie è necessario un approccio diverso” e “è sfidante creare dei documenti che non siano tecnici e freddi”, capaci invece di costruire vicinanza e fiducia reciproca.

COSTRUIRE FIDUCIA

La fiducia è stata riconosciuta come dimensione trasversale indispensabile per creare le condizioni adatte a lavorare insieme. I manager di prossimità hanno sottolineato come sia stato importante “imparare a trasformare le richieste in domande, per provare a rispondere in modo congiunto ai problemi” e come la fiducia debba essere costruita attraverso la relazione, iniziando a “vivere il progetto in modo concreto”, “lavorando in modo costante sui rapporti interpersonali”, attenti a “coinvolgere in un modo non solo formale”. È inoltre stato importante investire su “momenti di restituzione e confronto, arricchiti da testimonianze di chi ha preso parte in modo diretto” e stimolare “una circolarità e un passa parola che generano risorse anche a livello orizzontale”, favorendo un protagonismo da parte di tutti i partner.

In questo, come hanno evidenziato i manager, il tempo e il patrimonio di esperienze condivise occupano un posto importante, perché permettono di “attingere dalle relazioni che abbiamo costruito”, “avere una consapevolezza diversa”, “comprendere che non eravamo ‘nemici’ ma che volevamo essere di supporto”. Grazie alla parte di storia già vissuta insieme, diventa possibile costruire su basi più solide, potendo contare sulla “testimonianza di chi ha partecipato lo scorso anno e che ora si pone come ponte per nuove esperienze”, partendo dagli esiti di “una formazione positiva, che ci ha permesso di creare un’alleanza e ha posto buone basi, anche se è cambiata la referente”. Sono stati individuati, quali elementi efficaci per la costruzione di rapporti fiduciari, anche il cercare di “circoscrivere i luoghi, concentrandosi su quelli più familiari, in cui avevo delle relazioni”, “valorizzare i vissuti di ognuno, ammettendo anche le nostre difficoltà come operatori, per affiancarsi nelle fatiche e favorire una reciprocità condivisa”, “condividere anche emozioni o vissuti non piacevoli, verbalizzando i non detti per non far sedimentare elementi che nel tempo possono corrodere la relazione”, “avere presente e prendersi carico delle dimensioni emotive, non solo nei confronti di bambini e famiglie, ma anche degli operatori”.

Riflettendo sulla loro figura peculiare e sul ruolo all’interno del progetto, i manager di prossimità hanno colto evoluzioni nel tempo: “all’inizio non comprendevo appieno il mio ruolo e ho fatto molta fatica, lavorando lo sento sempre più mio e mi stimola a portarlo avanti: bisogna saper aspettare, avere pazienza e questo è un bell’apprendimento” e “l’anno scorso avevo molta ansia di arrivare al risultato, ma oggi ho un

atteggiamento diverso e mi sembra di lavorare meglio". L'esperienza professionale ha consentito di "avere più padronanza degli strumenti offrendomi la possibilità di portare un valore aggiunto al progetto", ma anche "a livello personale Ribes ha tirato fuori cose di me che non conoscevo e mi ha fatto fare esperienze importanti".

In questo percorso, i momenti formativi e di confronto sono stati per i manager "utili per stimolare uno scambio di soluzioni e rafforzare la dimensione del gruppo all'interno del progetto", anche su "alcuni temi che nel lavoro da soli non emergerebbero". I componenti del gruppo sono stati "un po' come uno specchio, offrendo strategie utili e spunti interessanti, a cui magari non avevamo pensato" e, grazie la presenza di formatori ha favorito la presenza di "una lettura 'terza', che a volte può mancarci". Nei momenti di maggiore difficoltà, potersi ritrovare ha offerto "una carica per ripartire", "un 'termometro' e linfa per proseguire".



PARTE 7

UNA STORIA DI STORIE

INTRODUZIONE

C'era una volta. Cominciano così quasi tutte le storie che si raccontano ai bambini, che siano favole o racconti. C'è sempre un inizio in ogni storia che sia di un popolo, di un gruppo, di una famiglia o di una singola persona.

Ci sono storie che si raccontano e storie che restano sconosciute. Le storie che si raccontano sono, in genere, le storie di eroi, di grandi eventi. Rimangono invece sovente nell'ombra le piccole storie, quelle che apparentemente non hanno nulla da dire e che, a volte, sono storie di "perdenti", di "sconfitti", e altre volte sono semplicemente storie di normalità. Sono proprio queste le storie che Ribes ha incontrato nel suo percorso, e questo ha consentito al progetto stesso di diventare storia, una storia.

In fondo, questo è il destino dell'agire educativo, **come afferma Elisabetta Biffi, pedagoga dell'Università Bicocca di Milano, aiutando a scoprire questa prospettiva: "Educare richiede, infatti, al vivere di divenire vissuto e alla vita di divenire storia: vi è uno stretto collegamento fra vissuto e storie di vita; il primo rimanda infatti all'intenzionare, da parte del soggetto, il mondo e l'accadere, tramutando l'esistenza in esperienza, per così dire, da intessere nel proprio progetto di vita. Occuparsi di storie di vita significa proprio riportare il vivere a una dimensione progettuale che riconnette il presente al passato, che rende storico - contestualizzato, concreto, collettivo - ciò che si va sperando, in una trama che tende a un futuro progettuale: pensato, in costruzione. In estrema sintesi, significa riconoscersi quali educatori di storie".⁹⁷**

Possiamo dire che Ribes è stata un'occasione per riconoscersi educatori di storie a partire dall'incontro con storie di famiglie e di bambini, ma anche di operatori sociali e delle loro organizzazioni (del terzo settore, dell'ente pubblico), di docenti e delle istituzioni scolastiche in cui operano, insieme alle storie dei territori entro cui questi soggetti operano, costruiscono e dipanano le loro vite.

Proprio perché Ribes è stata una grande occasione di incontro con storie appare doveroso dare valore alle storie, ad alcune quanto meno, per coglierne non solo le dimensioni di normalità o di sconfitta, cui spesso (purtroppo) siamo abituati pensando alle persone che abitano il variegato mondo dei "servizi sociali", ma anche le dimensioni di riscatto, cambiamento, crescita, rinascita, unicità.

C'ERANO UNA VOLTA... OVVERO QUALCHE STORIA PER COMINCIARE A RIFLETTERE

Santiago è un papà vedovo con Marika, una figlia adolescente di 14 anni. La mamma è morta a causa di una malattia circa 3 anni fa. Si trattava di una coppia mista: mamma italiana, papà sudamericano: negli anni in cui sono stati insieme hanno avuto qualche momento di crisi e dei "tira e molla". Era la mamma a occuparsi prevalentemente della figlia, e Santiago si ritrova oggi con una ragazzina adolescente, completamente italiana, con cui lui è in difficoltà, non solo per i cambiamenti fisici tipici dell'adolescenza, ma anche per le richieste e i modelli culturali ed educativi, che non corrispondono a quelli che lui ha in mente. Inoltre, Marika, al padre "non gliela manda a dire", anche rinfacciandogli delle cose. Si tratta quindi di un rapporto tutto da ricostruire. La famiglia deve inoltre affrontare un problema economico, in quanto la mamma lavorava e ora non c'è più il suo reddito. Il papà è quindi in difficoltà sotto molti punti di vista.

Fatima è una signora marocchina che ha un bimbo di circa un anno e un fratello più grande di 7 anni. Sono in Italia da poco più di un anno (il bimbo più piccolo è nato qui). Attualmente sono ospiti in una casa famiglia e stanno facendo un percorso di autonomia. La situazione è complessa, soprattutto perché la mamma non parla italiano.

Jamil è un bambino del Bangladesh. I suoi genitori hanno attività commerciali nel territorio. Nel periodo Covid, oltre al forzato isolamento, nella famiglia di Jamil è intervenuta anche una malattia oncologica del papà, che ha richiesto diversi interventi. Jamil è rimasto quindi ancora più isolato: andava a scuola e nel pomeriggio stava a casa con il papà allettato, o al negozio in attesa di poter tornare a casa.

97 Biffi E. (2010). *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storie di vita e autobiografia*, Franco Angeli, Milano, pag. 9.

Marianna è una bambina che frequenta la prima elementare, con molti problemi. Tutti sono preoccupati perché presenta segnali di depressione: non legge, non scrive, è sempre sdraiata sul suo tavolo, striscia come un bruco (l'hanno definita così). Verso la fine della prima elementare non sa fare quasi nulla, e tutti pensano a una bocciatura, per un problema di tipo psicologico.

Franco è un uomo di successo, Flavia, la moglie, è una donna molto più semplice rispetto a lui. Il matrimonio finisce perché lei si sente manipolata, soggiogata: si sente una nullità. Nel tempo hanno avuto 5 figli: due adolescenti e 3 piccoli, l'ultimo di 4 anni. Il Servizio Sociale, a seguito di provvedimento di un Tribunale, è presente con progetti attivi per la mamma e i bambini, in particolare per le problematiche scolastiche di tutti i figli.

Marco è un bambino di 10 anni. Ha la mamma molto malata e costretta a stare a letto, mentre il papà lavora tutta la giornata, adesso ancora di più per far fronte alle spese legate alla malattia della moglie. C'è anche un fratello maggiore di 19 anni, che si impegna per aiutare economicamente la famiglia. Vivono in una casa di campagna un po' decentrata rispetto al centro della cittadina. Marco va tutti i giorni (sia che piova, che faccia caldo o freddo) a scuola con la bicicletta e uno zaino pesante, perché non solo ha i libri scolastici, ma anche i libri che lo facilitano nell'apprendimento: Marco è infatti un bambino BES con un disturbo del linguaggio. Quando è scoppiata la pandemia, Marco è rimasto chiuso nella sua casa in campagna.

Mary è una bimba filippina di 7 anni, con una mamma molto giovane e lavoratrice e con un fratellino appena nato. Mary ha qualche difficoltà scolastica e molto bisogno di essere affiancata nei compiti: le maestre l'hanno segnalata perché era molto indietro in classe e non riusciva a stare dietro ai compagni. E, con la nascita del fratellino, la mamma è ancora meno in grado di seguirla. Mary ha anche poche occasioni di fare vita sociale e di stare con gli altri bambini: anche questo aspetto è peggiorato dopo la nascita del fratellino e i maggiori impegni materni.

MISURARSI CON LE STORIE FAMILIARI: SGUARDI E PROSPETTIVE TEORICHE E TEMI ESSENZIALI

Le storie di questi genitori e di questi bambini, nelle loro semplicità, sono alcuni esempi delle storie che Ribes ha conosciuto grazie al lavoro con le scuole e i servizi sociali dei nove territori coinvolti nel progetto: sono tutte vite segnate da difficoltà, a volte recenti, a volte risalenti indietro nel tempo.

Si tratta di difficoltà che nell'Approccio allo sviluppo rientrano nel normale ciclo della vita di una famiglia, connesse cioè alle transizioni più tipiche come la nascita del primo o del secondo figlio, i passaggi di scuola, gli spostamenti di abitazione, i cambi nel lavoro. Transizioni e passaggi che, nella loro "normalità", sono quasi sempre presenti nelle vite di ciascuno e rispetto alle quali gli adulti genitori devono mettere in gioco competenze e capacità per fronteggiarne le sfide e le problematiche connesse.

L'Approccio allo sviluppo nasce come prospettiva teorica negli Stati Uniti intorno agli anni '40, con l'obiettivo di spiegare il cambiamento familiare. L'idea principale è che le famiglie cambiano forma e funzioni del loro ciclo di vita in una sequenza ordinata di stadi di sviluppo. Alla base vi è una visione ideal-normativa che nasce dall'esigenza sociale di riportare ordine e ritorno alla normalità dopo il periodo della guerra mondiale. Intorno agli anni ottanta sono elaborati diversi modelli⁹⁸ che focalizzano l'attenzione sulla famiglia "normale" e sulle dinamiche relazionali che la caratterizzano. **Dal punto di vista clinico questi riferimenti si sono rivelati utili per realizzare interventi terapeutici in grado di tenere conto delle peculiari problematiche relative alla fase del ciclo di vita che una famiglia sta attraversando.** L'intero sviluppo si muove lungo due assi: in quello verticale avviene la trasmissione dei modelli di relazione e di funzionamento di generazione in generazione, mentre in quello orizzontale si presentano tensioni, crisi, stress legati agli eventi para-normativi. La famiglia, per superare questi momenti, è costretta a riadattarsi continuamente, modificando i propri modelli interattivi.

Anche le difficoltà normative, che si possono considerare "comuni", chiedono dunque alla famiglia un continuo processo di adattamento e di modificazione dei propri modelli comunicativi, relazionali, decisionali all'interno e all'esterno.

Le storie descritte, però, sono storie in cui accadono anche eventi che rendono la situazione più

98 Cfr. Carter E., Mc Goldrick M. (1980) *The family life of cycle. A framework for family therapy*, Gardner Press, New York

complessa: un lutto, una grave malattia, una separazione conflittuale, la perdita del lavoro, l'emergere di un disturbo dell'apprendimento o di una disabilità in un figlio. Sono elementi che si configurano come stress significativi, che richiedono l'impiego di notevoli energie, competenze e risorse per essere affrontati in modo efficace.

Se l'approccio allo sviluppo ha aiutato studiosi e operatori a comprendere i processi tipici di una famiglia, sono stati necessari altri studi, iniziati alla fine degli anni settanta Mc Cubbin e Patterson⁹⁹ per capire come una famiglia è capace di fronteggiare situazioni di Family stress. La famiglia è un sistema continuamente sottoposto a sfide o richieste (demands) che si presentano sotto forma di eventi stressanti (stressor), che provocano tensioni (strain), alle quali la famiglia contrappone le sue capacità in termini di risorse e di comportamenti di coping e adattivi. La crisi emerge se la famiglia è sottoposta ad una serie di sfide che eccedono le sue capacità, con la creazione di uno squilibrio, più o meno persistente, che richiede profondi cambiamenti nell'organizzazione familiare. Altri studi¹⁰⁰ arricchiscono il pensiero sul Family stress ipotizzando che ciò che consente di ottimizzare i comportamenti di coppia risieda nella capacità di ciascun sottosistema di aumentare i livelli di coesione, di adattabilità e di comunicazione.

Una direzione importante degli studi, nell'ambito di questo approccio teorico, è quella dell'analisi dell'evento stressante in quanto tale. **Attraverso vari passaggi e teorizzazioni si è giunti a costruire una classificazione dello stress** (un evento perturbante che può provocare un cambiamento nel sistema familiare) che differenzia tra eventi normativi (cioè attesi e prevedibili) **ed eventi non normativi** (cioè inattesi e difficilmente o per nulla prevedibili). **Tra i primi si annoverano i principali avvenimenti che caratterizzano ogni fase del ciclo di vita della famiglia** (nascita di un figlio, ingresso a scuola del figlio, uscita di casa del figlio, perdita dei genitori). **Tra i secondi, si considerano eventi inattesi quali guerra, disastri naturali, bruschi cambiamenti dei ruoli familiari, lutti, gravi difficoltà lavorative o economiche, presenza di malattie gravi.** Un'altra distinzione è operata tra eventi acuti di breve durata ed eventi a lungo termine. Ciò che emerge è che non è la singola forza di un unico evento stressante a provocare le crisi più rilevanti per una famiglia, quanto piuttosto l'accumulo di sfide e richieste all'organizzazione familiare. Si richiama così il tema delle risorse sia nella prospettiva individuale sia in quella familiare, intendendo con il termine risorsa la capacità del sistema familiare di far fronte alle difficoltà (coping).

Si può fare riferimento, intorno a questi temi, al pensiero e agli studi dello psicologo Csikszentmihalyi, che, attraverso la teoria dei flussi di coscienza, sostiene che il benessere soggettivo dipende dal coinvolgimento in attività interessanti, in cui vi sia un equilibrio fra le sfide poste dall'attività e le abilità possedute dal soggetto per affrontarle. Queste attività piacevoli, che generano uno stato soggettivo definito flow (poiché forniscono un livello ottimale di informazioni nuove), si differenziano dalla noia (situazione nella quale le risorse appaiono superiori alla sfida), dall'ansia (situazione nella quale le risorse appaiono insufficienti ad affrontare le sfide poste) e dall'apatia (situazioni in cui sia le sfide sia le risorse appaiono di scarso valore).¹⁰¹

Per reggere alle normali transizioni e agli stress impreveduti, le famiglie necessitano di possedere adeguate capacità di coping familiare. Questa capacità si rafforza tanto più i membri condividono valori, scopi e impegni, hanno una visione ottimistica e realistica, considerano i fatti della vita in funzione delle circostanze e non in assoluto, hanno fiducia nel mondo esterno e nell'apporto che può venire da esso, ritengono di poter controllare e influenzare gli eventi. Parallelamente, la rete sociale costituisce un fattore di primaria importanza, laddove si caratterizzi come insieme d'informazioni scambiate a livello interpersonale che offrono sostegno sociale si fondi su un senso di appartenenza con reciproci obblighi, comprensione e condivisione. Sono tutti fattori protettivi su cui le famiglie incontrate da Ribes presentano delle fragilità.

RITORNARE ALLE STORIE FAMILIARI PER PENSARE IN MODO NUOVO

Rileggendo nuovamente i brevi cenni alle storie proposte si può cogliere - come bene afferma un proverbio - come in certe situazioni sembra proprio che "piova sempre sul bagnato", ovvero, che si addensino più problematiche e fatiche contemporaneamente, generando uno squilibrio tra sfide da affrontare e risorse di cui si dispone. Un aspetto che si può cogliere in tutte le storie è, infatti, la contemporanea presenza di diversi elementi di fragilità familiare che si presentano in forma compiuta o come un possibile divenire.

99 Cfr. Mc Cubbin H. I., Patterson J. (1981) *Systematic assessment of family stress, resources and coping* University of Minnesota, Family Social Science, St. Paul

100 Cfr. Olson D. H., Stewart K. (1990) *Multisystem assessment of health and stress (MASH)* University of Minnesota, Minnesota

101 Cfr. Csikszentmihalyi M. (2021). *Flow. Psicologia dell'esperienza ottimale*, ROI Edizioni, Milano

La storia di Marika e Santiago aiuta a comprendere come una vita “normale” di un’adolescente possa diventare, improvvisamente, complicata e difficile. Un lutto, la perdita di un genitore per la figlia e della moglie per il marito, genera non solo un dolore difficile da accogliere e accettare, ma anche conseguenze non volute, che determinano per padre e figlia non poche difficoltà: di comunicazione, di vita e, in questo caso, anche di gestione di aspetti culturali che si intrecciano con le difficoltà tipiche dell’adolescenza. In più, i problemi economici derivanti dal venire meno di uno stipendio, costituiscono una novità non semplice da gestire e a cui la famiglia non era abituata.

La storia di Fatima lascia emergere come la mancata conoscenza della lingua italiana possa rendere ancora più difficile un processo di integrazione sociale per un nucleo familiare con due bambini e un solo genitore, che si trova già a fronteggiare un complesso percorso di autonomia sociale.

Nella famiglia di Jamil le vicende e le difficoltà che hanno accomunato molti nuclei nel periodo del Lockdown si sono ulteriormente (e in modo imprevisto e improvviso) complicate con l’emergere di un’altra questione delicata, l’insorgenza di una malattia grave in uno dei genitori.

La storia di Marianna ci parla di una bambina che, sin dal suo ingresso nella prima classe della scuola primaria, presenta segnali preoccupanti di un forte disagio psicologico, oltre a non partecipare alla vita scolastica in modo attivo e efficace. Il suo destino sembra segnato, già verso la fine dell’anno scolastico.

La famiglia di Flavia sembra all’apparenza adeguata e felice, ma i problemi che emergono portano a una rottura della relazione coniugale e alla necessità di cercare un sostegno, sia per la madre, sia per i cinque figli.

La madre di Marco ha una malattia importante che la costringe a stare a letto e il padre lavora molto per guadagnare il denaro necessario per la vita familiare. Marco avrebbe bisogno di aiuto e supporto per le sue difficoltà di apprendimento, ma non ha la possibilità di averli, e la pandemia ha ulteriormente ridotto la sua socializzazione.

Mary ha notevoli problemi scolastici già nel primo anno, a cui si aggiunge una difficoltà nel socializzare con gli altri bambini. La nascita di un fratellino incide negativamente sulle sue fragilità, in quando la mamma ha ancora meno tempo e possibilità di supportarla.

Sono storie, queste, che somigliano a tante altre. Storie di famiglie con vite relativamente normali, che virano in modo inatteso verso situazioni di crisi e fatiche superiori alle possibilità di fronteggiamento e che, in molti casi, proseguono nel silenzio.

Se è vero quanto in precedenza affermato, ossia che le famiglie l’attraversamento di transizioni e stress imprevisti viene facilitato sia dalle capacità di coping familiare, sia dalla possibilità di disporre di buone reti sociali, allora l’incontro con il progetto Ribes è stata per queste famiglie un’occasione. In particolare, il progetto ha offerto loro l’opportunità di imparare a guardare in modo diverso alla propria situazione, sviluppando maggiore ottimismo e fiducia nel mondo esterno e nell’apporto che può venire da esso e per potenziare le proprie risorse, sentendosi maggiormente in grado di poter controllare e influenzare, anche solo parzialmente, gli eventi e non esserne in balia.

Le esperienze di affiancamento familiare e di affiancamento di classe proposte dal progetto Ribes hanno permesso di interrompere – in queste storie – il circolo dello svantaggio che le famiglie stavano vivendo, evitando loro di passare dalle situazioni di fragilità lieve a situazioni di fragilità intense e complesse e/o da situazioni di vulnerabilità potenziale a vulnerabilità effettiva. Soprattutto, Ribes ha consentito loro di essere viste, ascoltate, aiutando l’uscita da una spirale negativa di solitudine e isolamento sociale.

Amartya Sen¹⁰², economista, filosofo e accademico indiano, premio Nobel per l’economia nel 1998, ha descritto, in modo particolarmente lucido il circolo dello svantaggio e delle disuguaglianze sociali, proposto nel grafico seguente, che a suo avviso andrebbe modificato e trasformato nel circolo del vantaggio, delle uguaglianze sociali e dell’inclusione.¹⁰³ Sen collega il valore eguaglianza al valore libertà: quest’ultima è

102 Sen A. (2000) *Lo sviluppo è libertà. Perché non c’è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano

103 Cfr. Raccomandazione UE 2013-112 – *Investire nell’infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*. I principi ispiratori della Raccomandazione sono molto coerenti con il pensiero di Sen, in quanto orientati a limitare la crescita di situazioni istituzionali di collocamento a seguito dell’allontanamento del minore dalla propria famiglia, a vantaggio di altre soluzioni di presa a carico di qualità, in strutture di prossimità o in famiglie di accoglienza, tenendo nella dovuta considerazione il parere dei minori. La Raccomandazione mette i bambini ed il supporto per i bambini più svantaggiati al centro degli sforzi per combattere la povertà e l’esclusione sociale dei minori e sottolinea come i primi anni di vita siano un momento cruciale per lo sviluppo dei bambini. Tuttavia, gli stati membri dell’UE non sono obbligati a riferire sul loro progresso in materia, e al momento la Raccomandazione

da lui connessa ai concetti di funzionamenti e capacità. Con l'espressione funzionamenti (*functioning*) intende "stati di essere e di fare" dotati di buone ragioni per essere scelti e tali da qualificare lo star bene. Esempi di funzionamenti sono ad esempio l'essere adeguatamente nutriti, l'essere in buona salute, lo sfuggire alla morte prematura, l'essere felici, l'aver rispetto di sé.

Con l'espressione capacità (*capabilities*) Sen intende la possibilità di acquisire funzionamenti di rilievo, ossia la libertà di scegliere fra una serie di vite possibili: "nella misura in cui i funzionamenti costituiscono lo star bene, le capacità rappresentano la libertà individuale di acquisire lo star bene"¹⁰⁴. La conclusione a cui Sen perviene è che il grado di eguaglianza di una determinata società storica dipende dal suo grado di idoneità a garantire a tutte le persone una serie di *capabilities*, ossia un'adeguata qualità della vita o *wellbeing* generale (cioè non ristretto entro parametri strumentali o economici).

Ribes, in questo senso, ha rappresentato per le famiglie un'opportunità per sperimentare situazioni di vantaggio, sviluppando capacità e nuovi desideri, tra i quali anche quello di essere genitori capaci di garantire ai propri figli opportunità di sviluppare essi stessi delle *capabilities*. Emerge, quindi, non tanto, e non solo, una questione su come garantire supporto ai genitori nelle pratiche di cura, ma anche su come garantire a tutti i genitori la possibilità di accompagnare i propri figli nel loro percorso di sviluppo di *capabilities*, in ragione del fatto che nel circolo dello svantaggio i genitori sono implicati a più livelli. Dipende da loro la qualità delle relazioni in famiglia, in parte la costruzione della motivazione allo studio e dello sviluppo di una competenza a studiare, la possibilità di garantire frequenze in numero adeguato e continuità nel tempo dell'impegno scolastico, la decisione di accedere e usufruire di servizi educativi presenti nel territorio.

Verso la prospettiva della resilienza familiare

Agendo in questa prospettiva le esperienze di affiancamento familiare e di classe hanno permesso di far sperimentare alle famiglie percorsi possibili diversi da quello che stavano percorrendo. Possiamo dire che Ribes è stato un laboratorio per lo sviluppo di traiettorie di cambiamento. Le persone, in particolare, hanno identificato alcuni nodi più salienti, che possiamo schematicamente nei passaggi:

- da isolamento a socialità;
- da mancanza di legami significativi a possibilità di sviluppare relazioni generative;
- da situazioni di povertà educativa ad accesso a risorse educative;
- dalla condizione del ricevere alla possibilità del dare;
- dalla percezione di essere esclusi al sentirsi maggiormente inclusi (visibili);
- da disorientamento e confusione a occasioni di ri-orientamento e di orientamento attivo;
- dal vivere su di sé l'etichetta di in-competenti al vedersi riconoscere come capaci;
- da sfiducia verso di sé e verso l'esterno alla costruzione di maggiore autoefficacia e di legami fiduciosi.

Nel 2006 l'importanza di forme specifiche di accompagnamento dei genitori nel compito dell'educazione dei loro figli, usualmente denominato *parenting support*, è stata riconosciuta anche dal Consiglio d'Europa con la Raccomandazione 19, che ha incoraggiato gli Stati a riconoscere l'importanza delle responsabilità genitoriali e la necessità di fornire ai genitori un sostegno appropriato per aiutarli a far crescere i loro figli. La Raccomandazione ha lanciato l'espressione 'genitorialità positiva' e definito il *parenting support* come un vasto insieme di interventi che hanno in comune il focus sulla genitorialità, sia nell'ottica della prevenzione primaria e quindi universalistica, sia nell'ottica mirata che guarda ai genitori che si trovano ad affrontare bisogni specifici. Il Consiglio d'Europa si è quindi schierato a favore di una cultura che intende sostenere le famiglie, e nello specifico le funzioni genitoriali, a partire dalla promozione delle risorse piuttosto che dalle patologie e dal malfunzionamento familiare. Con percorso di accompagnamento la Raccomandazione ha inteso un processo di intervento integrato e partecipato, che coinvolge risorse professionali e informali, che si basa sul riconoscimento, la valorizzazione e l'attivazione delle risorse (personali, familiari, di contesto) che consentono alle figure genitoriali di rispondere in maniera positiva ai bisogni di crescita dei bambini.

È esattamente quello che si coglie sia accaduto nelle storie raccontate:

Nella storia di Marika e Santiago l'esperienza dell'affiancamento ha permesso a entrambi di affrontare diversi problemi che stavano vivendo, non ultimo quello economico. Il legame che si è creato tra le

non è completamente implementata.

104 Sen A. (2000), op.cit.

famiglie ha dato la possibilità di creare momenti dedicati a ciascuno dei due, padre e figlia, consentendo loro di vivere spazi di autonomia e di riconoscimento di esigenze specifiche ma, parallelamente, momenti insieme per condividere tra loro e con l'altra famiglia esperienze significative capaci di aiutarli a superare le loro difficoltà.

Per Fatima l'affiancamento è stata l'occasione per trovare un aiuto concreto nell'apprendimento dell'italiano, processo che le ha permesso un maggiore inserimento sociale, un minor senso di solitudine e la percezione di poter di poter trovare un posto nella società.

L'affiancamento familiare ha consentito a Jamil di interrompere il circolo vizioso dell'isolamento in casa e di ricominciare a vivere relazioni con coetanei negli ambienti fuori da casa, ma ha permesso anche al padre e alla madre di non sentirsi soli nell'affrontare la malattia.

Marianna è stata aiutata da azioni di potenziamento specifico per far emergere i suoi talenti e risorse, insieme a laboratori collettivi e al coinvolgimento e sensibilizzazione dei genitori e degli insegnanti della classe e oggi Marianna è in terza elementare, svola da un banco all'altro ed è tra le migliori della classe: dal bruco è nata una farfalla.

Flavia, grazie all'affiancamento, ha trovato un sostegno nella cura dei figli, ma anche nella ricerca dei nuovi equilibri per vivere nel modo migliore la nuova situazione familiare. Anche i figli hanno trovato un supporto individuale, che li ha aiutati sia a scuola, sia nell'affrontare la sofferenza della separazione dei genitori.

Marco e la sua famiglia sono stati sostenuti nel riconoscimento dei disturbi dell'apprendimento e questo ha consentito di costruire strategie di gestione e fronteggiamento, consentendo a Marco di investire sulle proprie potenzialità, accrescendo la propria sicurezza e autostima, e migliorando lo sviluppo sia individuale sia sociale.

Grazie all'affiancamento, Mary ha trovato un aiuto nei compiti e nel riprendere la vita relazionale con gli altri bambini, mentre la mamma ha potuto contare su un sostegno concreto, che le ha consentito di gestire meglio i suoi impegni familiari, e ha trovato una persona con cui confrontarsi, per cercare di strutturare l'organizzazione familiare migliore per Mary e per il suo fratellino.

Tutte le storie, quindi, presentavano situazioni nelle quali gli equilibri familiari raggiunti sono stati messi in discussione da eventi traumatici di diversa natura. Eventi che hanno determinato l'insorgere di processi complessi obbligando il sistema familiare a rispondere all'evento traumatico. **Nelle storie descritte l'affiancamento ha rappresentato soprattutto una risorsa sociale e relazionale, che ha permesso non solo di evitare cronicizzazione e il peggioramento della situazione ma, anche, di investire sulle potenzialità del sistema familiare costruendo nuove riorganizzazioni e maggiori competenze.**

Questo non ha, ovviamente, determinato il raggiungimento di equilibri definitivi, ma ha offerto la possibilità di sperimentare nuove modalità. Sarà poi compito della famiglia, aiutata dagli operatori di riferimento, comprendere e valutare ciò che ha vissuto, la situazione da cui è partita e ciò a cui arrivata per comprendere i cambiamenti e le risorse emerse, in modo da poterle utilizzare anche in futuro.

Il progetto Ribes, in questo senso, ha svolto un'importante funzione di tutore di resilienza familiare. Il concetto di resilienza familiare offre infatti un quadro utile per identificare i processi chiave che consentono alle famiglie di superare crisi e stress persistenti. Con l'espressione resilienza familiare ci si riferisce all'insieme di strategie di coping e dei processi di adattamento, che intervengono all'interno della famiglia intesa come unità funzionale. Le convinzioni e le narrazioni condivise dalla famiglia promuovono un senso di coerenza, collaborazione, competenza e fiducia, utili nell'affrontare e padroneggiare situazioni di stress o crisi.¹⁰⁵

Secondo Froma Walsh la modalità con cui la famiglia affronta e gestisce le esperienze perturbanti, contiene i livelli di stress e aiuta una riorganizzazione adeguata, influenzando i processi di adattamento immediati e nel lungo periodo, sia quelli dei componenti, sia quelli del nucleo nel suo insieme. Ciò che caratterizza le famiglie "sane" non è quindi l'assenza delle difficoltà o delle problematiche, ma la capacità di affrontare e risolvere i problemi.

Walsh distingue i fattori di promozione della resilienza familiare in fattori interni ed esterni: Sono questi ultimi, in particolare, a essere interessati dal progetto Ribes. In particolare, Walsh sottolinea la rilevanza dei **Legami significativi**. Grazie a processi relazionali attivati dalle esperienze di supporto sociale comunitario, le famiglie hanno modo di interagire con altri modelli familiari, scoprendo di poter contare su altre famiglie con cui costruire legami significativi, stabili e di sostegno, che costituiscono una concreta risorsa nella

105 Walsh, F. (2008). *La resilienza familiare. Psicoterapia con la famiglia*, Raffaello Cortina Editore, Milano

quotidianità e con cui è possibile attivare forme di scambio e aiuto reciproco.

Le famiglie possono inoltre scoprire e sperimentare l'accesso a sistemi educativi di qualità, in cui è possibile relazionarsi con adulti congruenti significativi; percepire di poter contare su un progetto educativo capace di affrontare le difficoltà e promuovere gli apprendimenti; sentirsi parte della comunità educativa e scolastica; partecipare ad attività di gruppo che promuovano competenze trasversali; avere la possibilità di migliorare gli apprendimenti e di acquisire conoscenze.

Le famiglie, grazie a progetti di promozione della resilienza familiare, possono anche accedere a servizi sportivi culturali educativi; frequentare gruppi spontanei; accedere a servizi sociali di territorio; mettere al servizio della comunità le proprie risorse ed esperienze; sperimentare nuovi legami significativi partecipando ad attività collettive.

Tutti esiti che i percorsi familiari di Ribes hanno documentato, ovviamente con livelli e traiettorie diversificate, che rendono unica la storia di ciascuno.

PARTE 8

VOCI DAI TERRITORI

UN MONITORAGGIO ALLA RICERCA DI FRAMMENTI DI STORIE

Il progetto Ribes, sin dalla sua ideazione, e ancor più nel suo tradursi in azioni concrete, ha evidenziato la dimensione della complessità come uno degli aspetti caratterizzanti:

- La complessità del campo di attenzione, ossia bambini con problematiche ascrivibili all'area BES terza fascia, di per sé una zona grigia in cui le difficoltà sono eterogenee e sono parzialmente riconosciute in modo esplicito.
- La complessità degli obiettivi, orientati alla prevenzione della povertà educativa e alla promozione dell'inclusione sociale: finalità intorno cui da decenni si lavora nel Paese con molteplici programmi, interventi e progetti, e nonostante ciò si resta con la sensazione di avere davanti ancora tanti passi da compiere.
- La complessità della gestione di nove regioni, con territori altamente differenziati per dimensioni e posizionamenti geografici, popolazione, ruolo, peso geografico e sociale (dalla capitale d'Italia a piccoli centri della costa adriatica o delle alpi lombarde; da grandi capoluoghi regionali a piccoli centri dell'entroterra siciliano e campano).
- La complessità dell'unire storie diverse di organizzazioni del terzo settore, ciascuna profondamente radicata sul proprio territorio e nelle proprie reti di relazioni.
- La complessità di stare dentro una progettualità pluriennale precisamente definita in fase iniziale con la prefigurazione delle azioni da compiere, dei soggetti da avvicinare, delle risorse da mettere in gioco.

A queste si è aggiunto il difficile periodo dell'emergenza pandemica, che ha portato conseguenze inattese su tutte le azioni e progetti in corso. Gli operatori e le loro organizzazioni sono stati chiamati a gestire tre livelli di problemi intrecciati e interagenti: in quanto cittadini, si sono trovati a vivere gli stessi problemi e preoccupazioni di tutta la popolazione, per sé e per le persone loro care; in quanto componenti di organizzazioni di lavoro, hanno dovuto convivere con impreviste limitazioni, che hanno inciso sul loro agire quotidiano generando difficoltà inedite; in quanto operatori, si sono dovuti impegnare per capire come proseguire nel lavoro di supporto a famiglie e bambini, ancora più necessario in un momento di crisi e precarietà che hanno attraversato molteplici dimensioni.

L'elenco potrebbe proseguire, ma già questi elementi mettono in luce un'esigenza emersa sin dagli esordi operativi del progetto: tenere sotto controllo tutto quanto. Un'esigenza "esterna", in parte connessa ai compiti di rendicontazione previsti dal Bando ma, altresì, un'esigenza "interna" alla compagine progettuale, in quanto funzionale al compito di trovare il punto di incontro tra efficacia ed efficienza degli interventi. Tenere sotto controllo è anche un modo per ridurre il pericolo di trovarsi di fronte a qualcosa di imprevisto, critico, difficile da gestire. Un modo scientifico per nominare questa tensione è: monitoraggio. Si monitora per raccogliere dati in modo continuativo, per comprendere lo sviluppo e l'andamento di progetti e azioni, per valutare l'esigenza di aggiustamenti e ri-orientamenti lungo il percorso. È interessante notare che, solitamente, il principio guida del monitoraggio è la misura della coerenza tra il dichiarato/previsto/ipotizzato in fase iniziale e l'accadimento reale. Sotto questo profilo si potrebbe pensare che il miglior progetto sia quello che ha il massimo livello di sincronismo tra ciò che era stato ipotizzato e ciò che accade.

Decenni di studi e riflessioni sulla progettazione sociale¹⁰⁶ hanno ampiamente dimostrato che nel campo del lavoro sociale la progettazione non risponde alle stesse logiche cui risponde la progettazione di una strada o di un palazzo. Nel lavoro sociale entrano in gioco molte variabili, non sempre controllabili dai soggetti promotori. Ecco che, non casualmente, **è stato individuato un diverso approccio alla**

106 Cfr. Brandani, W., Tomisich, M. (2020). *La progettazione educativa. Il lavoro sociale nei contesti educativi*, Carocci, Roma; Maurizio R. (a cura di) (2004). *Progettare nel sociale*, Padova: Fondazione Zancan; Torre, E. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*, Carocci, Roma; Traverso, A. (2021). *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*, Carocci, Roma

progettazione, denominato “per problem solving” che si caratterizza non per la sequenza lineare di fasi e azioni o per la coerenza interna, quanto piuttosto per la capacità di intercettare e gestire problemi solo parzialmente previsti, fattori non considerati in fase iniziale, evoluzioni o eventi del tutto inaspettati, non prevedibili o auspicabili. I progetti nel sociale, secondo questo approccio, sono caratterizzati da “non linearità”, dalla necessità di salti e cambiamenti connessi ai problemi (cioè, a sfide, che si pongono di fronte al progetto nel suo evolversi) o a mutamenti significativi che intervengono nei contesti, nelle situazioni, nei soggetti implicati. Ai progetti nel sociale non si chiede quindi tanto di mantenersi nella regolarità, ma piuttosto di sapere vivere e svilupparsi nella irregolarità e nell’incertezza di ciò che una determinata realtà vive. Da qui l’espressione progettazione per *problem solving*.

La capacità di *problem solving*, non è solo, però, la capacità di affrontare i problemi (si spera con successo) ma è anche, e forse soprattutto, la capacità di cogliere, a partire da un attento lavoro di osservazione e ascolto, il sorgere di un problema o di un evento critico: intercettare una situazione evolutiva critica sin dal suo emergere per poter capire come gestirla al meglio. Questa modalità di approccio è fondamentale in ogni situazione, ma ancor più è stata necessaria durante il complesso periodo della pandemia, in cui gli operatori, nonostante la presenza di un senso di insicurezza e paura condiviso, sono stati capaci di generare e far emergere risorse e capacità impensabili fino a poco prima. **Questa esperienza ha messo in luce l’importanza di una competenza particolarmente importante: quella di essere tutori di resilienza, cioè soggetti capaci di sostenere altri nel transitare in situazioni traumatiche uscendone rafforzati e con maggiore consapevolezza.** Non era scontato, e sicuramente non è stato un processo privo di problematiche, ma ha richiesto un grosso investimento personale e organizzativo.

Ecco che, in questa luce, il monitoraggio assume una prospettiva diversa: si monitora non per controllare tutto, ma per capire cosa genera un progetto nel suo divenire (con riferimento ai processi ipotizzati in fase iniziale) e con quali aspetti si misura in modo impreveduto. Nell’esperienza di Ribes questo si è tradotto in un lavoro di monitoraggio a più livelli: dalle occasioni interne alla singola équipe, al lavoro del Capofila di raccordo e raccolta costante di dati sull’andamento, al monitoraggio esterno a cura di Paideia, in presenza e a distanza.

IL MONITORAGGIO DI PAIDEIA SUI TERRITORI

Il monitoraggio della Fondazione Paideia ha accompagnato il progetto Ribes in tutto il suo sviluppo, dallo start up alla fase conclusiva. Si è trattato, prevalentemente, di un lavoro di ascolto e dialogo, scambio e confronto sulle esperienze in corso, anche con l’opportunità di site visit che hanno consentito di incontrare direttamente i protagonisti, conoscere meglio le peculiarità territoriali e, in particolare, di accompagnare le delicate fasi di apertura e conclusione.

Monitorare, quindi, ha significato per Paideia generare occasioni per comprendere e stare dentro i processi locali, ma è stata anche una rilevante opportunità per dare voce ai tanti protagonisti del progetto in ogni territorio, soprattutto a quelli che solitamente hanno minori spazi per vedersi riconosciuti come persone, e non solo come portatori di domande o problemi. Dare voce non significa solo fungere da megafono per ampliare il volume di una comunicazione e renderla udibile a più persone, ma significa anche dare dignità e offrire la possibilità di essere protagonisti della propria storia. Un progetto, infatti, non è solo ciò che è scritto in un documento, ma è soprattutto una costruzione collettiva frutto del contributo di tutti i soggetti coinvolti, formali e non formali, che si sono lasciate ingaggiare in un processo di co-costruzione di significato e di esperienze.

Nell’approcciarsi al monitoraggio la postura scelta, molto distante dall’idea di controllo minuzioso, è ben rappresentata dall’idea espressa da Andrea Canevaro ed Emanuela Cocever¹⁰⁷ sul contributo di Nuto Revelli¹⁰⁸ al processo di costruzione di una metodologia della testimonianza in ambito educativo. Revelli, entrando nelle case per intervistare i contadini, vedeva in esse il luogo particolare di ciascuno: entrare in casa significava entrare nella vita e nello spazio concreto in cui le persone maturano i loro affetti e le loro abitudini. **Il valore degli spazi e delle cose non sta nella loro dimensione oggettiva (che può essere**

107 Canevaro A. Cocever E. “Restituire uno sguardo, una visione. Il contributo di Nuto Revelli a una metodologia della testimonianza in ambito educativo”, Animazione Sociale 2004/03.

108 Nuto Revelli, ufficiale degli alpini, partigiano, scrittore (1919-2004), cui si devono alcuni capolavori della letteratura italiana come *Il mondo dei vinti*, *L’anello forte*, ed altri.

anche misera), ma è connesso a un significato squisitamente soggettivo e al peculiare legame che le persone hanno con essi instaurato. E questo, sottolineano gli autori, rimanda alla necessità di esplorare un territorio non facendosi affascinare dalla logica del grande evento, ma ricercando e interrogando ciò che, a uno sguardo solamente esteriore, rimarrebbe nell'ombra. **Si tratta di entrare nello spazio altrui in punta di piedi, approcciandosi con rispetto e riconoscendo ciò che la persona considera prezioso.**

Revelli ascoltava e registrava tutto quanto le persone dicevano, anche lasciando che si facessero trascinare fino ad arrivare a parlare inconsapevolmente. Successivamente lavorava su quanto aveva registrato per poi restituire alle persone un materiale scritto da leggere, con l'obiettivo di aiutarle a riconoscersi nel testo, collocando la propria esistenza in una mappa più ampia. Questo permetteva alle persone di prendere uno spazio tra sé e la propria storia, in cui erano immerse, dando luogo ad un processo di "distanziare restituendo", ovvero di fare della propria storia un'occasione di apprendimento. Similmente, con il lavoro di monitoraggio, si è cercato di entrare nei territori e nella relazione con operatori, insegnanti e famiglie con rispetto, ascoltando in modo empatico e non giudicante, con l'obiettivo di aiutare le persone, attraverso le domande e la restituzione dei contenuti, a trasformare le proprie esperienze in apprendimenti.

Rispetto, ascolto, empatia sono elementi imprescindibili per l'efficacia delle relazioni e dei processi di aiuto. Si tratta di caratteristiche che possono essere considerate, come sostiene Bruno Rossi, vere e proprie virtù professionali che, se possedute e agite, "contribuiscono a dare risposte concrete e valide ai bisogni e alle domande di educazione posti dalle differenti persone e dai differenti contesti di questo tempo."¹⁰⁹ Anche in prospettiva futura è certamente interessante partire da questa lettura e per provare a interrogarsi sul concetto di virtù professionale, approfondendone la natura e le modalità con cui possono essere agite nel lavoro quotidiano.

VOCI DAI TERRITORI: COSA CI HA SORPRESO DEL PROGETTO RIBES?

Il monitoraggio in presenza nelle sedi di progetto è stato realizzato principalmente nella fase iniziale e in quella conclusiva, in quanto il lungo periodo pandemico ha consentito l'organizzazione di incontri quasi esclusivamente online. Uno degli stimoli proposti in questi incontri è stato: cosa vi ha sorpreso del progetto Ribes? Ecco un piccolo riscontro delle voci dai territori.

LE FAMIGLIE AFFIANCATE

- Sono straniera e mi manca il calore della mia famiglia. Per noi è difficile, ripartiamo da capo nella nostra vita. Quando lei mi chiama, anche solo una volta la settimana, per me è tantissimo. So che questo mi fa stare tranquilla e sto bene. Ho visto che sono bravi e pazienti con noi e con mia figlia, sono contenta di questo progetto.
- Abbiamo scoperto che il progetto Ribes è stato per noi un libro mai esistito da quanto è bello, un libro con una copertina bianca e tutte le pagine a colori.
- Il fatto che il progetto sia cucito su misura. Che abbia aiutato nostra figlia nello studio dandole la possibilità di lavorare su di sé, sulle proprie insicurezze e sul fatto di imparare a contenerle.
- Mi ha permesso di avere una visione più ampia del mio essere genitore e con più punti di forza sui metodi educativi. Di scoprire e rivedere mia figlia con il contributo e l'occhio di altre persone.
- Ho potuto avere una visione più allargata e trovare soluzioni che da sola avrei fatto fatica a raggiungere.
- Di sentirsi parte di un gruppo, di un progetto che ha la finalità del benessere delle famiglie.
- Nella preghiera dico che tutto il mio corpo, la mia bocca e tutte le mie parole non possono bastare per ringraziare.
- Come genitore ho imparato come gestire momenti difficili con i figli.

LE FAMIGLIE AFFIANCANTI

- La mamma della famiglia affiancata è brava a seguire le lezioni online e ha aiutato nostro figlio a preparare l'esame per la patente. Loro vivono in maniera semplice e sono tranquilli nel cercare

¹⁰⁹ Rossi B. (2014). *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali* Vita e pensiero, Milano. Le altre sette virtù su cui l'autore riflette sono: l'amore, la speranza, la fiducia, la comprensione, l'ospitalità, la pazienza, la tenerezza.

di risolvere i problemi, noi li aiutiamo, sanno che ci siamo. Il rapporto con loro ci aiuta ad aprire la nostra mente.

- Doveva essere una cosa semplice, vedersi ogni tanto, ma alla fine è stato un affiancamento reciproco. Loro ci hanno arricchito tanto, per noi è stato molto bello. Ci ha cambiato, è cambiato il nostro sguardo sulle nostre figlie.
- Era la prima volta che facevo volontariato, e mi sono resa conto che ho potuto tirare fuori la tenerezza che ho dentro verso gli altri. È stata una bella esperienza per dare qualcosa di mio.
- È stato difficile trovare un equilibrio a fianco di una persona con problemi di depressione. Ho attivato una vicinanza telefonica quando non riuscivamo a incontrarci, mandavo messaggi che ci fosse o meno una risposta. Sapevo che quando se la sarebbe sentita li avrebbe letti. Adesso so che li ha letti tutti e che le hanno fatto bene. Ha sempre saputo che era presente nella mente di qualcuno che la pensava.
- Avrei avuto bisogno di un libretto di istruzioni per capire come comportarmi, cosa fare, cosa dire e cosa non dire. Un po' alla volta ho capito che questo libretto lo stavamo costruendo insieme con la famiglia affiancata.
- Il patto ci ha aiutati a non lasciarsi andare alla routine. È stato come un post-it messo sul frigo che vedevamo ogni mattina e ci ricordava a cosa dovevamo dare attenzione.
- Condividere qualcosa della nostra vita e delle nostre storie, delle nostre fatiche e dei nostri sbagli, con le famiglie affiancate ha restituito loro la dignità. Ha legittimato in loro la possibilità di sbagliare, di fare fatica, di costruire e ricostruire. Non si sono sentite giudicate e neanche noi ci siamo sentite giudicate.
- Hanno davvero cominciato a pensare di possedere anche risorse e non solo problemi. Risorse che possono dare anche ad altri.

GLI OPERATORI SOCIALI

- La forza delle famiglie, la loro capacità di riscrivere le situazioni accogliendo anche i limiti del sistema. Tutto ciò parla della potenza della relazione e della capacità di essere motore tra le famiglie ma, anche, di essere sistema.
- La capacità di operare in condizioni di estremo disagio. Il cantiere educativo aperto è davvero notevole. È sorprendente la confidenza dei bambini ma, anche, la loro preoccupazione di chiudere e tenere in ordine a fine giornata.
- Vedere le famiglie che hanno accettato e fatto percorsi accettando fatiche e provandoci. Da operatori siamo stati "sprogrammati" da tutto ciò. Nei percorsi reali accade qualcosa di imprevisto. Pensavamo che fossero le famiglie affiancanti ad accompagnare su qualche contenuto e invece questi rapporti hanno aperto delle pagine nuove, imprevedibili: si è creato un rapporto di fiducia tra le persone grazie al quale è stato possibile per alcune famiglie affiancate chiedere aiuto, consigli e pareri anche su scelte importanti per la loro vita.
- Grazie alla relazione con le scuole abbiamo potuto conoscere tante famiglie che non erano già utenti dei servizi sociali, famiglie non compromesse ma necessitanti di un aiuto in quel momento. Il punto delicato è capire quando la singola famiglia è pronta per questo intervento.
- La famiglia affiancata si è sentita partecipe, coinvolta, non si è sentita inferiore.
- L'esito dell'intervento nella classe è stato eccezionale per il gruppo nel suo complesso, l'incontro con i bambini, quello che hanno scritto e i disegni fatti dimostrano una comprensione generalizzata dei contenuti veramente notevole: nonostante gli interventi fossero nati in modo specifico per supportare due bambine, è stato sorprendente per tutti.
- Si è lavorato aiutando a guardare oltre il livello superficiale per poi fidarsi degli altri, usando linguaggi per loro (docenti) non abituali, per aiutarli a comprendere e per arrivare al riconoscimento dei passi dell'altro.
- Con il progetto si sono rese visibili delle famiglie che erano invisibili anche alle scuole e ai servizi, famiglie che viaggiavano sul filo. Intorno alle scuole e alle famiglie è stato possibile costruire reti e poi impegnarsi a tenere le reti

I DOCENTI E I DIRIGENTI SCOLASTICI

- La bambina si è sentita all'altezza di partecipare in classe maggiormente. Il dialogo e una situazione

aperta l'anno smossa e questo è il segno tangibile di un approccio meno didattico e più libero. La reazione a nuovi stimoli ha attivato un cambio di postura in tutti e c'è stato un esito didattico positivo.

- La classe in cui il progetto si è realizzato è un contesto pregno di diversità. Nell'affiancamento di classe è stato molto positivo vedere educatrici nel contesto eterogeneo con molti bambini stranieri, tanta diversità di ascolto, percezione di sé, conoscenza e valorizzazione e ciò che è stato realizzato. È stato utile anche per noi docenti, nel migliorare la nostra capacità di collaborazione, osservare nuove strategie di comunicazione condivise, costruire anelli di congiunzione tra le nuove identità.
- Ci siamo conosciuti di più come comunità scolastica e comunità sociale. Il progetto ha cambiato le persone e le relazioni tra le persone.
- Al di là del singolo intervento nelle classi la qualità del progetto è data dalla prossimità e dalla flessibilità. Il progetto ci ha accompagnato in un momento di svolta e non ci ha abbandonato. La validità sta nell'approccio: ritagliare su misura è la strada giusta perché in questo modo riusciamo a intercettare le zone grigie di disagio, quelle che non si vedono normalmente.

Provando a sintetizzare alcuni elementi trasversali, possiamo dire che Ribes, per le persone che lo hanno vissuto (le famiglie affiancate, ma anche le famiglie affiancanti, le scuole, gli operatori, le organizzazioni) ha rappresentato:

- Un'occasione di riscrittura delle proprie storie: riscrivere come atto creativo ma, soprattutto, come atto che segna la possibilità di riconoscersi diversi da come ci si vedeva e riconoscere la possibilità di un futuro diverso, anche se di poco, rispetto alla realtà presente.
- Una opportunità per scoprire, comprendere qualcosa di nuovo su di sé: come ad esempio la comprensione di risorse che non si pensava di possedere o di poter utilizzare, oppure di poter diventare motore di piccoli cambiamenti sociali.
- Una possibilità di appassionarsi a qualcosa, di costruire appartenenza a un luogo, a delle relazioni.
- Un'occasione per scoprire e misurarsi con la dimensione dei limiti, sia interni sia esterni, approcciandoli con uno sguardo capace di andare oltre e di valorizzare ciò di cui si dispone.
- Una possibilità per sentirsi pieni di dignità anche nel chiedere aiuto e nel riceverlo, ringraziando per il supporto ricevuto senza sentirsi inadeguati e sbagliati.
- Un'opportunità per sentirsi protagonisti, decidere, scegliere, fare, agire anche sbagliando, tanto da poter pensare al progetto come un libro da scrivere.

Questi passaggi sono stati resi possibili anche grazie ad alcune caratteristiche peculiari che i protagonisti hanno riconosciuto nel progetto: il suo essere cucito su misura, la flessibilità, l'investimento sulla prossimità, l'essere essere centrato sul dialogo e il vivere esperienze condivise.

Quelle ascoltate negli incontri di monitoraggio sono parole che riportano alla mente alcune considerazioni che Edgar Schein, uno dei maggiori esperti della consulenza organizzativa, propone in un suo saggio sul sostegno sociale.¹¹⁰ Partendo dall'analisi degli errori e delle trappole in cui rischiano di cadere sia l'helper sia la persona aiutata, ciascuno in modo diverso, ovviamente, Schein propone sette principi cardine che occorre tenere presente affinché si possano raggiungere nelle forme di forme di aiuto sociale efficaci:

- 1. L'aiuto efficace si determina quando sia chi lo dà sia chi lo riceve è pronto.**
- 2. L'aiuto efficace si determina quando la relazione di aiuto si considera paritetica.**
- 3. L'aiuto efficace si determina quando l'helper utilizza il ruolo di aiuto più appropriato.**
- 4. Tutto ciò che si dice e si fa in un intervento determina il futuro della relazione.**
- 5. L'aiuto efficace parte dalla ricerca di informazioni pura e semplice.**
- 6. È il cliente che gestisce il problema.**
- 7. Non ci saranno mai tutte le alternative.**

È un elenco straordinariamente semplice e chiaro e, nel contempo, molto difficile da vivere e concretizzare: quante volte chi vuole aiutare sbaglia i tempi, o eccede in aiuto, o si considera a un livello diverso, o vuole gestire il problema al posto della persona aiutata. Allo stesso modo quante persone che chiedono aiuto attendono soluzioni impossibili, da qualcuno che considerano onnipotente, senza volersi coinvolgere e prendersi responsabilità.

110 Schein E., (2009). *Le forme dell'aiuto. Come costruire e sostenere relazioni efficaci*, Raffaello Cortina Editore, Milano, pag. 125.

Ribes, con l'affiancamento familiare in modo particolare, ha espresso un'idea di fondo dell'aiuto, declinata nelle sue dimensioni relazionali: per molte famiglie e bambini Ribes è stato anche un aiuto pratico, concreto, con occasioni di usufruire di nuove opportunità, ma tutto ciò è stato reso possibile grazie al fondamento costituito dalla relazione. Folgheraiter, in un suo recente testo, descrive l'aiuto relazionale con queste parole: "un aiuto caratterizzato da processualità e dalla relativa indeterminazione delle azioni costitutive. Specularmente antitetico allo stile prestazionale/erogativo tale aiuto è costruito idealmente a partire dagli stimoli e dalla domanda emergente dalle situazioni in essere, dove circolarità e riflessività orientano i vari agenti verso finalità condivise, pur nell'ignoranza di come si fa."¹¹¹

Punti di forza e di debolezza delle esperienze di affiancamento in Ribes

La ricchezza delle voci e testimonianze degli attori territoriali incontrati, ha consentito di sviluppare in modo partecipato anche le parti conclusive del monitoraggio, maggiormente rivolte a ripensare all'esperienza vissuta e a volgere lo sguardo verso il futuro. Questo ascolto è stato realizzato attraverso molti incontri, formali o informali, di gruppo o individuali, che hanno consentito di esplorare, insieme ai partecipanti, la visione complessiva del progetto dal punto di vista dai loro peculiari punti di osservazione. I contenuti ascoltati sono stati ricostruiti per provare a delineare un quadro d'insieme, mantenendo le diverse prospettive ascoltare. Per questo si è scelto di utilizzare la tecnica della swot analysis, che consente di individuare non solo gli aspetti positivi, ma anche gli elementi di debolezza, indispensabili punti di partenza per sviluppare processi di implementazione. I contenuti condivisi dai diversi territori sono stati accorpati, suddividendo solo le due aree di intervento principali (affiancamento familiare e affiancamento classe) per consentire una lettura trasversale del progetto nel suo complesso.

L'AFFIANCAMENTO FAMILIARE

L'affiancamento familiare è stato ritenuto una importante opportunità sia per le famiglie, sia per i territori. Le due famiglie rappresentano il cuore dell'affiancamento, ma la loro esperienza non sarebbe possibile senza il grande lavoro di servizi sociali, organizzazioni e reti sociali territoriali attenti, competenti e disponibili a mettersi in gioco. In questa prospettiva la relazione tra le famiglie affiancate e affiancanti acquista un significato non solo personale, intimo ma sociale e collettivo. I protagonisti del progetto hanno colto queste dimensioni di complessità, riconoscendone il valore: in particolare, hanno indicato tra i punti di forza, oltre alla positività dell'esperienza relazionale, la capacità degli strumenti di concorrere a costruire le basi per un'esperienza generativa, la competenza degli operatori e la loro capacità di gestire i processi in corso, il valore aggiunto di una rete territoriale in grado di cooperare per raggiungere obiettivi comuni.

Le osservazioni raccolte mettono in evidenza, tra le dimensioni di debolezza, la difficoltà dei tessuti comunitari di vivere pienamente le dimensioni di inclusione e vicinanza, insieme alle non sempre facile promozione di alleanze, da parte dei servizi istituzionali, con le risorse informali della comunità. Anche nelle relazioni tra le famiglie si sono riscontrati alcuni elementi di difficoltà, prevalentemente dovuti alle inevitabili dimensioni di incertezza e all'impossibilità di predeterminare "a tavolino" gli esiti di un rapporto in continua evoluzione. Un ultimo aspetto indicato riguarda la natura stessa dei progetti, che rischiano di costruire nicchie isolate di esperienze innovative e significative senza essere in grado di radicarsi nel territorio in una dimensione maggiormente a lungo termine.

I PUNTI DI FORZA

- una dimensione concreta di grande vicinanza alle famiglie, affiancate e affiancanti, mai lasciate sole neanche nel periodo del Covid;
- le evidenze di un investimento relazionale molto significativo;
- storie di grandi cambiamenti;
- la possibilità per alcune famiglie affiancate di diventare a loro volta affiancanti;
- la capacità di chi ha operato nel progetto di sospendere i giudizi e accogliere le persone come esse erano;
- la qualità del lavoro di sviluppo delle comunità territoriali;
- la creatività e competenza dei manager di prossimità;
- l'adeguatezza del processo di individuazione e selezione delle famiglie da affiancare;

111 Folgheraiter F. (2022). *Parole sociali. Dizionario minimo di social work*, Erickson, Trento

- la capacità di sostenere le famiglie, affiancate e affiancanti, nel loro individuare e scegliere gli obiettivi da inserire nei patti;
- la capacità di rimettere in discussione tutto l’assetto operativo soprattutto nel periodo della pandemia;
- la qualità dell’integrazione con le altre realtà sociali del territorio, ed in particolare la capacità di recuperare e attivare reti e risorse del territorio;
- la pazienza come tratto caratterizzante del progetto che ha permesso un continuo lavoro di ricucitura del sistema e delle relazioni;
- l’adesione entusiasta di molte scuole anche per un’esperienza che poteva vederle meno coinvolte dell’affiancamento di classe;
- l’importanza della scrittura dei patti tra le famiglie, strumento per dare limiti alle relazioni e per permetterne l’espressione di valore;
- la semplicità delle esperienze e la possibilità di accesso a tutte le famiglie;
- la costruzione di importanti rapporti di fiducia nel territorio che potranno avere una loro ricaduta anche dopo il progetto;
- la consapevolezza di non poter disporre di tutte le risorse per affrontare i problemi delle famiglie e il coraggio di scegliere su cosa agire;
- la dimensione di grande flessibilità nelle proposte di esperienze da vivere tra le due famiglie;
- la grande dimensione di ibridazione delle esperienze, capaci di contenere e trasmettere tanti livelli di cura;
- la possibilità di agire effettivamente processi di inclusione delle famiglie più escluse nella loro comunità e costruire nuovi legami;
- la possibilità di offrire alle famiglie opportunità inusuali e inconsuete ma, anche, opportunità estremamente semplici come fare una passeggiata, una festa o semplicemente dialogare;
- la crescita di competenze nella lettura delle esperienze familiari riuscendo a cogliere non solo le dimensioni di criticità ma, anche, dimensioni di risorsa, competenze e capacità da valorizzare;
- la dimensione di grande rispetto verso i territori, le scuole, le famiglie: Ribes è stata una proposta da considerare e valutare, con libertà.

I PUNTI DI DEBOLEZZA

- la presenza di rischi di sovrapposizione con altre attività delle cooperative e degli enti coinvolti nel progetto;
- la fatica a condividere e costruire una alleanza completa con le istituzioni pubbliche e i servizi sociali territoriali;
- la presenza di relazioni con il tessuto delle associazioni e delle realtà presenti nel territorio non sempre di reciproco riconoscimento e considerazione;
- il rischio di vivere le esperienze in una logica lineare o di tipo adempitivo;
- il grande investimento che i manager hanno dovuto impiegare, sicuramente maggiore di quanto previsto inizialmente;
- la necessità di imparare strada facendo, soprattutto per chi non aveva mai sperimentato l’affiancamento, che ha generato velocità diverse di intervento;
- la necessità di costruire e sottoscrivere un patto educativo: in alcune famiglie sono emersi timori e preoccupazioni, con alcune rinunce a causa di questo aspetto;
- la fatica a trovare famiglie disponibili per l’affiancamento;
- la fatica per le famiglie affiancanti nel comprendere la linea di separazione tra l’essere invasivi e lo “stare a fianco”;
- il peso delle fatiche familiari, che a volta ha determinato rallentamenti o problematiche, soprattutto a causa della difficoltà nel conciliare i diversi carichi familiari;
- l’esperienza del disorientamento che alcune famiglie affiancanti hanno sperimentato all’avvio dell’esperienza, che ha determinato l’esigenza di ripensarsi e ridefinirsi;
- la fatica di considerare l’esperienza di affiancamento familiare non come un fatto privato, intimo, ma un’esperienza sociale, in condivisione con operatori e comunità;
- il fatto che non sia scontato che scatti e si sviluppi, nonostante le buone intenzioni di tutti, una relazione significativa tra le due famiglie;

- la necessità di avere pazienza, equilibrio e capacità di attendere e resistere alla tensione di desiderare cambiamenti in tempi brevi;
- la presenza di più progetti e interventi sociali su alcune famiglie affiancate e, di conseguenza, la difficoltà di coordinare l'apporto delle famiglie affiancanti con gli altri interventi;
- l'emergere, raro ma presente, di difficoltà interne alla famiglia di criticità maggiore di quello ipotizzato inizialmente.

L'AFFIANCAMENTO CLASSE

Gli affiancamenti di classe sono stati motore di innovazione nelle scuole e nelle classi: hanno introdotto modalità efficaci di curare i processi di apprendimento, hanno utilizzato linguaggi maggiormente vicini al mondo dei bambini e dei ragazzi, hanno lavorato su alleanze educative coinvolgendo i docenti, i bambini e le loro famiglie. Questo processo ha implicato sostenere relazioni plurime con tutti i soggetti coinvolti, attivando e curando processi complessi, con l'intento di generare un protagonismo effettivo di tutti i partecipanti. I riscontri raccolti evidenziano non solo alti livelli di adesione, ma anche risultati molto interessanti sia sotto il profilo della didattica (con un miglioramento complessivo delle performance) sia sotto il profilo sociale (con miglioramento delle dimensioni di inclusione e protagonismo dei bambini). Non meno importante il processo di generatività, che vede le scuole aprire propri orizzonti culturali e sociali in merito alle relazioni con il territorio.

La condivisione progettuale è emersa sia come elemento di positività dell'affiancamento classe, sia come aspetto di debolezza, in particolare nella difficoltà di costruire una progettualità educativa comune tra territori e scuole, nonostante la presenza di dimensioni di reciproco riconoscimento, valorizzazione e rispetto e nella non facile integrazione dei diversi progetti in cui la scuola viene coinvolta, con conseguenti aspetti di fatica procedurale e sviluppi non sempre lineari. Anche le numerose attività in classe proposte dal progetto Ribes, seppur apprezzate nei loro obiettivi e nelle modalità di proposta, sono state a volte difficili da coniugare con la normale attività didattica.

PUNTI DI FORZA

- forte tenuta dei manager rispetto alle complessità con cui il progetto si è misurato;
- tenuta e pazienza nel costante lavoro di cucitura e ricucitura;
- adesione e entusiasmo da parte di tantissimi docenti;
- elevata preparazione degli esperti che sono stati coinvolti, a vario titolo, nei laboratori realizzati nelle classi;
- bella alleanza con le scuole intorno ad un desiderio comune: arricchire l'esperienza educativa, formativa, culturale dei bambini;
- partecipazione notevole dei bambini sia in presenza sia da remoto;
- notevole soddisfazione espressa dai bambini per le attività loro proposte e le esperienze che hanno vissuto;
- possibilità per i docenti di trovare connessioni con altre esperienze laboratoriali già sperimentate nelle scuole;
- possibilità di sperimentare didattiche diverse da quelle solitamente svolte in classe;
- sviluppo creativo di nuove linee di pensiero nelle scuole sul loro ruolo sociale e sulle possibilità di interazione con il territorio;
- esperienze educative che sono andate oltre le aspettative per gli esiti ma, soprattutto, per la capacità di aggregare, coinvolgere e rendere protagonisti;
- esperienze che hanno generato grande inclusione di tutti i bambini;
- attività e contenuti proposti molto vicini ai linguaggi dei bambini e ai loro interessi;
- miglioramenti scolastici evidenti in tutti i bambini con difficoltà a partire dai quali sono stati avviati i laboratori;
- esperienze che hanno aperto possibilità inusuali per scuole e territori;
- laboratori che hanno arricchito non solo i bambini ma, anche, i docenti che hanno partecipato e condiviso le esperienze.

PUNTI DI DEBOLEZZA

- rischio di sovrapposizione con altre attività curriculari ed extracurricolari della scuola;
- mancanza di una progettualità condivisa che unisca e intrecci tutti gli interventi per e con le scuole nel territorio;
- scarsa partecipazione e apporto delle realtà sociali alla vita scolastica;
- presenza di una quota di cultura adempitiva che in alcune scuole ha utilizzato le esperienze degli affiancamenti di classe senza percepirne il valore pur apprezzandone l'utilità;
- eccessivo lavoro dei manager da svolgere per creare le condizioni di attuazione e per garantire la continuità della collaborazione;
- necessità in molte scuole di dover superare un muro iniziale di diffidenza e preoccupazione per l'aggravio di lavoro o rigidità organizzative impreviste;
- situazione post covid che ha determinato il blocco totale delle attività con un processo relazione con bambini, famiglie e docenti tutto da ricostruire;
- legami comunitari con le scuole non scontati;
- grandi difficoltà a trovare i tempi giusti per gli interventi nelle classi e tempi lunghi di attesa di risposte e decisioni da parte delle scuole;
- difficoltà a coniugare laboratori e didattica;
- presenza costante di emergenze di cui la scuola si deve misurare quotidianamente.

DAI QUADRI DI INSIEME AI FRAMMENTI: PAROLE PAROLE PAROLE

A tutte le persone (operatori sociali di enti locali, cooperative e associazioni, dirigenti di enti pubblici e scuole, docenti, famiglie affiancanti e affiancate, bambini) è stato proposto di pensare all'esperienza vissuta nel progetto Ribes e di condensarla in tre parole. Grazie alle tante parole raccolte è stato possibile costruire un world cloud, cioè una nuvola che esprime in una forma grafica immediatamente comprensibile cosa rappresenta Ribes per le persone che lo hanno abitato.

Ecco il risultato finale di questo lavoro di raccolta: due nuvole, una con le parole scritte dai bambini e una con le parole scritte dagli adulti.

Le parole dei bambini:



Le parole degli adulti:

sostegno **crescita** facilitazione **empatia**
aiuto collaborativo **prossimità** stimolante **novità**
opportunità **comunità** **utile** emozioni valorizzazione **dignità**
formazione consapevolezza **impegno** **prevenzione** **rete** gioia **affetto**
amicizia difficiloso serenità professionalità calore quotidianità socializzazione **insieme**
innovazione sicurezza concreto **solidarietà** flessibilità
conoscenza **supporto** attenzione felicità famiglia sperimentale **azione**
risorse arricchente **scambio** unità **cambiamento**
partecipazione diversità **possibilità** esserci **relazione**
informalità difficoltà **inclusione** strategie **ascolto** curiosità
creatività **relazioni** unione **pazienza** **confronto** **efficace**
integrazione **reciprocità** competenza **percorso**
presenza leggerezza **disponibilità** amore **gruppo** **tenerezza** **organizzazione**
rispetto **vicinanza** comprensione complessità **fiducia**
esperienza gioco coinvolgimento **legami**
condivisione arricchimento incoraggiamento impegnativo
libertà comunicazione potenzialità cura **collaborazione** **incontri**
accompagnamento **accoglienza** **speranza** **cooperazione**
apertura **divertimento**

PARTE 9

LA VALUTAZIONE DELL'IMPATTO DI RIBES: PRIME INDICAZIONI

INTRODUZIONE

La partecipazione di **Fondazione Zancan**, in qualità di soggetto incaricato della valutazione di impatto, al progetto RIBES è stata un'esperienza di implementazione e *scaling up* di approcci e strumenti elaborati e consolidati nel corso di un ventennio di studi e di confronto internazionale sui temi della valutazione, dell'impatto sociale, dell'approccio *evidence based*¹¹².

Il percorso fa propria una visione che attribuisce priorità al cambiamento osservato nel minore, nella famiglia e nella comunità professionale e sociale intesi come "soggetti" dell'azione di valutazione, in quanto "il focus della valutazione è "sui benefici per i destinatari finali, per le comunità di riferimento. Tutto quello che riguarda i produttori e i processi utilizzati è utile ma non sufficiente"¹¹³.

Inoltre, tra le esperienze valorizzate nell'ambito di RIBES rientrano anche i percorsi di valutazione di precedenti progetti finanziati dall'Impresa sociale Con I Bambini¹¹⁴.

Con questa prospettiva sono state impostate anche le attività di valutazione realizzate con i partner territoriali di RIBES. I nove gruppi territoriali sono stati coinvolti in un processo che è stato occasione per promuovere tra i partner operativi l'acquisizione di strumenti utili a rendere correnti le pratiche di valutazione e finalizzati a orientare le azioni progettuali a beneficio concreto per i bambini e le famiglie destinatarie.

LA VALUTAZIONE DI IMPATTO: SENSO, SIGNIFICATO

La valutazione di impatto sociale nell'ultimo decennio è stata oggetto di crescente attenzione, sia nello scenario internazionale che in quello italiano.

Recentemente a questa crescente attenzione ha contribuito la riforma introdotta dal Codice del Terzo Settore. All'art. 7, c. 3 della L. n. 106/2016 (delega al Governo per la riforma del Terzo settore, dell'impresa sociale e per la disciplina del servizio civile universale) si afferma che "per valutazione dell'impatto sociale si intende la valutazione qualitativa e quantitativa, sul breve, medio e lungo periodo, degli effetti delle attività svolte sulla comunità di riferimento rispetto all'obiettivo individuato". Nello stesso comma si prevede che "il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, ...predispone linee guida in materia di bilancio sociale e di sistemi di valutazione dell'impatto sociale delle attività svolte dagli enti del Terzo settore". Dalle linee guida (di cui al Decreto ministeriale del 23 luglio 2019), che "hanno un valore promozionale, ponendosi quale strumento di facilitazione della concreta realizzazione della valutazione di impatto sociale", riprendiamo alcuni passaggi:

- le valutazioni di impatto possono essere realizzate con metodi qualitativi e quantitativi (p. 3);
- esistono diversi approcci per misurare l'impatto sociale, ciascuno dei quali promuove particolari tipi di logiche attraverso metriche e tecniche di misurazione differenti: è facoltà dell'Ente del Terzo Settore la scelta delle metriche per la valutazione d'impatto più adeguate alla tipologia di attività e progetti svolti dall'ente (p. 4);
- la valutazione di impatto si ispira ai principi di: intenzionalità, rilevanza, affidabilità, misurabilità, comparabilità, trasparenza e comunicazione (p. 4).

112 Si veda le monografie: "Per non crescere poveri. La valutazione di esito e di impatto sociale nel confronto internazionale", "Studi Zancan" 3-4/2019 e "Le sfide della valutazione di esito e di impatto nei servizi alla persona", "Studi Zancan" 2/2022.

113 Vecchiato T. (2019), *Criticità e sfide per la valutazione di esito e di impatto sociale*, "Studi Zancan", 3-4/2019, 93-104.

114 Geron D. e Innocenti E. (2022), *Il percorso di monitoraggio e valutazione degli interventi per bambini e famiglie*, in Consorzio Co&So e Istituto degli Innocenti (2022), *Family Hub Mondì per crescere. Il progetto, le buone pratiche*, Istituto degli Innocenti, Firenze, pp. 89-99.

Nel dibattito scientifico non esiste una definizione univoca di cosa intendere per impatto, così come sono molteplici gli approcci e gli strumenti utilizzati per valutarlo. Ciò che tuttavia accomuna definizioni e approcci è che l'impatto è l'anello conclusivo della catena del valore dell'impatto (*impact value chain*) che collega, consequenzialmente: input, attività/servizi, output, outcome e impatto.

Il Fondo di contrasto della povertà educativa minorile, nato da un'alleanza tra Fondazioni di origine bancaria, Terzo settore e Governo e gestito dall'impresa sociale Con i Bambini, è destinato "al sostegno di interventi sperimentali finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori". Proprio il carattere di sperimentality degli interventi nonché l'impegno di risorse (attualmente il Fondo ha un valore complessivo di oltre 700 milioni di euro) verso un problema di significativa portata sociale, ha richiesto di prevedere per ogni progetto finanziato¹¹⁵:

- un sistema di monitoraggio interno in grado di tenere sotto controllo l'andamento delle attività e raccogliere i principali indicatori tecnici e finanziari funzionali alle esigenze di rendicontazione;
- una strategia di valutazione interna per verificare l'efficacia della strategia attuativa rispetto al contesto, individuare eventuali azioni correttive e confermare o meno il conseguimento degli obiettivi specifici al termine dell'intervento;
- un programma di valutazione di impatto ex post che, attraverso un rigoroso approccio metodologico, consenta di comprendere e confermare o meno gli esiti dell'intervento rispetto ai benefici generati sui destinatari e sulle comunità di riferimento, alla possibilità di generalizzazione delle strategie attuate, al contributo apportato all'obiettivo di piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori.

Nello specifico, Con i Bambini considera l'impatto come gli "effetti a lungo termine, positivi e negativi, primari e secondari, previsti o imprevisti, prodotti direttamente o indirettamente da un intervento di sviluppo"¹¹⁶. Si assume cioè una definizione estesa di impatto, motivando tale scelta in ragione "dei contesti diversificati del territorio nazionale in cui il fondo si propone di operare, dell'articolazione degli obiettivi che orienteranno i diversi bandi, dell'eterogeneità delle azioni e delle metodologie d'intervento che saranno sostenute".

Nel caso dei progetti di contrasto alla povertà educativa va ricordato che il focus della valutazione è "sui frutti, sui benefici per i destinatari finali, per le comunità di riferimento. Tutto quello che riguarda i produttori e i processi utilizzati è utile ma non sufficiente per parlare di impatto". La valutazione è un'arma che "se ben utilizzata, incentiva a migliorare le pratiche, le azioni progettuali, il finanziamento dei servizi"¹¹⁷. Occorre inoltre sottolineare che la valutazione di impatto si deve fondare su risultati, indici affidabili e misurati, non soltanto narrati, e non riferibili a indicatori generali o macro, poco sensibili ai diversi problemi affrontati, soprattutto in un contesto come quello della povertà educativa che è multidimensionale.

L'APPROCCIO ADOTTATO PER RIBES

RIBES si è occupato di minori in condizioni di svantaggio scolastico in quanto portatori di bisogni educativi speciali dovuti a svantaggio socioeconomico, linguistico o culturale. Si tratta di minori presenti in quasi ogni classe, in forma crescente, che richiedono speciale attenzione e se non fornita rischiano di cadere in uno stato permanente di svantaggio. La loro difficoltà non è identificata tramite una diagnosi clinica; sono difficoltà pedagogiche, individuate dagli insegnanti che le affrontano con un piano di educazione personale.

La condizione di difficoltà dei minori con Bes influisce negativamente nei rapporti con gli insegnanti, con i compagni e più in generale con i pari. Un minore con Bes non ha un atteggiamento positivo verso la scuola, non è motivato a studiare in quanto la scuola non è vissuta come luogo in cui star bene, ha difficoltà a raggiungere risultati scolastici soddisfacenti. **Tra i fattori che favoriscono il benessere a scuola vi sono le esperienze di successo formativo e la possibilità di trovare una risposta adeguata ai propri bisogni**¹¹⁸.

115 Impresa sociale Con i Bambini (2021), *Orientamenti per il monitoraggio e la valutazione d'impatto*, www.conibambini.org.

116 *Ibidem*.

117 Vecchiato T. (2019), *Criticità e sfide per la valutazione di esito e di impatto sociale*, "Studi Zancan", 3-4/2019, 93-104.

118 Cornoldi C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna; De Beni R. e Moè A. (2000), *Motivazione*

Lo studio longitudinale “Crescere” ha indagato i fattori di crescita positiva tra circa 1.000 adolescenti delle province di Padova e Rovigo: i risultati dell’indagine hanno dimostrato come la motivazione allo studio, lo stare bene, il successo formativo siano dimensioni che si alimentano a vicenda, dando luogo a un “circolo virtuoso”¹¹⁹. Quando questo non funziona, il circolo diventa “vizioso”, ovvero “l’insuccesso alimenta la demotivazione e prosciuga lentamente l’impegno, che a sua volta porta il minore con Bes verso ulteriori insuccessi. Per spezzare questo meccanismo, sono necessarie iniezioni di benessere, dando l’opportunità di sentirsi capaci e competenti, degni di fiducia e valorizzati nelle proprie potenzialità”¹²⁰. Ciò è quello che ha cercato di fare il progetto RIBES.

Nello specifico gli obiettivi generali del progetto a cui guarda la valutazione di impatto attengono a:

- prevenire la povertà educativa dei bambini, attraverso un aumento delle loro competenze (cognitive e non) e delle opportunità educative (attività extrascolastiche, sportive e culturali);
- generare relazioni responsabilizzanti tra scuola-famiglia-comunità, a partire dalla scuola come luogo di incontro e intercettazione precoce del disagio;
- rafforzare il lavoro congiunto degli attori educativi (genitori, insegnanti, operatori scolastici e sociali) che compongono la comunità educante.

Inoltre la valutazione di impatto si focalizza sulle attività caratterizzanti di RIBES: gli affiancamenti di classe (AC) e quelli familiari (AF).

Il disegno di valutazione inizialmente predisposto è stato modificato alla luce della pandemia da Covid 19 (lockdown e successive restrizioni) e delle sue ricadute sulle attività progettuali nei territori coinvolti. La rimodulazione del disegno valutativo, fermi restando finalità e obiettivi dell’azione di valutazione, è stata realizzata attraverso una attività di raccordo e verifica con il soggetto capofila e con il partenariato. Le modifiche apportate si sono basate sull’analisi delle attività realizzate (per contenuti, tempi, modalità, target, obiettivi) in ogni territorio, che hanno richiesto di:

- a) adottare metodi e strumenti più snelli, centrati su alcune macro-dimensioni chiave di valutazione con riferimento sia al minore Bes sia alla famiglia o al gruppo classe nel suo insieme;
- b) valorizzare la documentazione di avvio degli affiancamenti (familiari e di classe) anche in ottica valutativa;
- c) coinvolgere direttamente gli operatori nelle rilevazioni e negli approfondimenti previsti;
- d) rafforzare l’approccio quantitativo con quello qualitativo per meglio verificare le dimensioni su cui si è agito e gli esiti/cambiamenti osservati e allo stesso tempo per valorizzare la personalizzazione dell’intervento.

La valutazione di impatto adotta un metodo multi-approccio, con strumenti quantitativi (scale e questionari) e qualitativi (focus group, documentazione utilizzata dagli operatori), per diversi target (minori, famiglie, altri attori) e azioni (in particolare AF e AC) in modo da rilevare nel tempo quanto il progetto riesce a prevenire la povertà educativa dei bambini con Bes, a generare relazioni responsabilizzanti tra scuola-famiglia-comunità, a rafforzare la comunità educante.

Un aspetto fondamentale, di cui si tiene conto nella valutazione di RIBES, è che non si può fare valutazione di impatto se prima non sono stati valutati gli esiti: “Se OE (Outcome Evaluation) allora IE (Impact Evaluation)”. La condizionalità “se/allora” tra le due valutazioni indica che non si pongono né in relazione congiuntiva (“si fanno entrambe”) né disgiuntiva (“o l’una o l’altra”): sono legate da un rapporto più forte di “condizionalità diretta”. Come non si può valutare se prima non si è verificato, allo stesso modo non si può fare valutazione di impatto sociale se prima non è stato verificato l’outcome, il beneficio diretto a vantaggio dei destinatari di una determinata azione¹²¹. Una volta approfondito l’outcome per i beneficiari, è possibile affrontare lo step successivo e conseguente, ossia la valutazione dell’impatto esteso alla comunità di riferimento. Alla luce di questi presupposti tecnici, **la valutazione realizzata nell’ambito del progetto RIBES segue una duplice direzione: dapprima verificando l’esito (“verticale”) su minori e**

e apprendimento, Il Mulino, Bologna.

119 Barbero Vignola G., Bezze M., Canali C., Geron D., Innocenti E., Vecchiato T. (2016), *Povertà educativa: il problema e i suoi volti*, “Studi Zancan”, 3, pp. 5-20.

120 *Ibidem*, p. 14.

121 Vecchiato T. (2022), *Valutazione di esito e di impatto sociale*, “Studi Zancan”, 2, pp. 3-4.

famiglie destinatari diretti delle azioni progettuali; quindi approfondendo l'estensione ("orizzontale") degli effetti prodotti a vantaggio della comunità, a "cerchi concentrici".

PRIME INDICAZIONI

Al termine del progetto RIBES è possibile avere delle indicazioni preliminari sui risultati dalla valutazione di impatto¹²². Si tratta di prime evidenze in quanto, come indicato in precedenza, nei progetti finanziati dal Fondo di contrasto della povertà educativa la valutazione di impatto guarda agli "effetti a lungo termine, positivi e negativi, primari e secondari, previsti o imprevisi, prodotti direttamente o indirettamente da un intervento di sviluppo", quindi agli effetti riscontrabili successivamente alla fine del progetto.

GLI AFFIANCAMENTI FAMILIARI

Nell'affiancamento familiare (AF) i beneficiari sono le famiglie affiancate con uno o più minori con Bes. Il target è quindi rappresentato sia dagli adulti che dai minori, seppur con modalità di intervento che differiscono a seconda della situazione. Gli elementi utili per capire se e come l'affiancamento familiare produce effetti, per i bambini con Bes, per i genitori e per gli altri componenti della famiglia affiancata, derivano da più fonti: gli strumenti quantitativi che misurano gli esiti per i genitori e per i minori con Bes; la documentazione relativa al Patto di affiancamento; gli approfondimenti qualitativi.

I minori con Bes delle famiglie affiancate sono stati valutati con il questionario sui compiti di sviluppo che considera capacità cognitive e non cognitive del bambino-a/ragazzo-a con Bes. Il questionario, tratto dalla Scala dei Compiti di Sviluppo¹²³, individua 8 aree di osservazione (con scala a 5 punti) che rappresentano specifici compiti declinati come: autonomia, prendersi cura di sé; capacità di collaborare con altri; competenze relazionali con i pari; fiducia in se stessi/autostima; riconoscimento e rispetto delle regole; rapporti con i genitori; rendimento scolastico; riconoscimento dei valori e della loro importanza. Il questionario viene compilato da un operatore del progetto che segue la famiglia affiancata, da solo o in modo integrato con altri operatori rilevanti (ad esempio insegnante, assistente sociale, ...).

Con riferimento a 81 minori con Bes, il 91% aumenta il punteggio totale tra il tempo basale (T0) e la conclusione dell'AF (T1). Mediamente emerge un incremento pre-post statisticamente significativo in tutte le aree di osservazione considerate nel questionario. Si registra un aumento medio nel punteggio totale del questionario del 44%; con riferimento alle singole aree di osservazione, l'incremento maggiore (+68%) si osserva nel punteggio medio dell'area "fiducia in se stessi/autostima", seguito dall'incremento nelle aree "competenze relazionali con i pari" (+54%), "autonomia/prendersi cura di sé" (+50%) e "rendimento scolastico" (+47%).

Esiti maggiori, con differenze statisticamente significative, si registrano per i minori con cittadinanza straniera e (seppur con differenze tra gruppi non statisticamente significative) per i minori più grandi (11 anni e oltre), per quelli di famiglie già in carico ai servizi sociali e per i minori la cui madre ha un titolo di studio più elevato (diploma o superiore).

Dalla documentazione finale sui Patti sottoscritti in avvio dell'AF, emerge che in tutti i casi sono stati riconosciuti esiti per i minori con Bes della famiglia affiancata grazie all'AF; in quasi 9 su 10 è stato esplicitato e descritto almeno un esito per i minori con Bes, riconducibile prevalentemente alla dimensione personale (34%), relazionale (32%), scolastica (18%).

Anche i focus group realizzati nei territori progettuali dopo la conclusione degli AF indicano tra i principali cambiamenti osservati nei minori della famiglia affiancata: miglioramenti nelle relazioni con i pari (26% delle citazioni), ampliamento delle opportunità educative/del tempo libero (18% delle citazioni), miglioramento di rendimento scolastico/frequenza (13%), aumento dell'autostima e della sicurezza personale (10%), crescita e consapevolezza (10%), miglioramento nelle relazioni con gli adulti/altri (10%).

122 I risultati riportati si riferiscono a quanto realizzato fino a ottobre 2022, circa due mesi prima della chiusura del progetto.

123 Fondazione Zancan (2014), *Protocollo e manuale per la valutazione delle doti educative*, Padova, p. 8-9, documento ad uso interno.

I genitori delle famiglie affiancate sono stati valutati con la Scala dei Potenziali Familiari¹²⁴, che verifica come cambiano le caratteristiche/potenzialità delle figure genitoriali dopo il periodo di affiancamento rispetto a 7 dimensioni (rete familiare, utilizzo della rete dei servizi, affaticamento nel ruolo genitoriale, competenze educative, conciliazione dei carichi familiari, fiducia verso gli altri, fiducia verso le proprie risorse). Ogni dimensione viene misurata con un punteggio che va da 1 a 5: nel complesso il punteggio della Scala può variare da 7 (nessun potenziale) a 35 (massimo potenziale).

Nel confronto pre-post AF, per 80 famiglie, il 93% delle famiglie aumenta il proprio punteggio totale della Scala. In media si osserva un incremento pre-post statisticamente significativo per tutte le dimensioni considerate. Il punteggio totale aumenta mediamente del 36%, con incrementi maggiori per le dimensioni "rete familiare" (+49%), "utilizzo della rete dei servizi" (+48%), "fiducia verso gli altri" (+44%).

Esiti maggiori si registrano (benché con differenze tra gruppi non statisticamente significative) per famiglie già in carico ai servizi sociali, per quelle con più elevato livello di istruzione dei genitori e per le famiglie affiancate dove il padre è presente.

Un altro aspetto valutato considera come si modifica la rete attorno alla famiglia affiancata, approfondendo le persone che, attualmente o potenzialmente, a titolo professionale o volontario (familiari, parenti, amici, vicini ...): sono disposte a farsi carico delle responsabilità necessarie per condividere le scelte fondamentali del percorso di presa in carico della famiglia affiancata (i cosiddetti "soggetti"); non possono o non sono in grado di prendere parte alle decisioni ma le attuano cioè condividono responsabilità di fare nella "fase di attuazione" del Patto (le cosiddette "risorse"). Con riferimento a 64 famiglie, nel confronto pre-post AF, nel 55% dei casi si è ampliata la rete degli attori attuali di riferimento per la famiglia (coinvolti in qualità di "soggetti" o "risorse"). Complessivamente si è registrato un aumento dell'8% nel numero totale di attori attuali coinvolti, passato da 469 (in media 7 per famiglia affiancata) a 508 (in media 8 per famiglia affiancata); nel dettaglio, il numero totale di "soggetti" attuali è passato da 233 a 262 (+12%), il numero di "risorse" attuali da 236 a 246 (+4%).

Dalla documentazione finale sui Patti sottoscritti in avvio dell'AF, emerge, con riferimento a 81 famiglie, che nel 96% sono stati riconosciuti esiti per i genitori della famiglia affiancata grazie all'AF, riconducibili prevalentemente alla dimensione personale (27%), genitoriale (23%), del rapporto con i servizi (21%), relazionale (20%).

I focus group indicano tra i principali cambiamenti osservati nei genitori della famiglia affiancata: maggiore serenità/benessere (22%), miglioramento delle relazioni e/o ampliamento della rete (17%), aumento dell'accesso e della fiducia verso i servizi (15%), scoperta e valorizzazione delle proprie risorse, anche in chiave generativa (13%), miglioramenti nella cura della famiglia/casa (13%), incremento della fiducia verso gli altri (13%).

GLI AFFIANCAMENTI CLASSE

Nell'affiancamento classe (AC) i beneficiari sono uno o più minori con Bes appartenenti alla stessa classe, da soli o con i loro compagni. Nel progetto l'AC poteva essere configurato in due modi:

- all'interno della classe sono stati individuati uno o più bambini con Bes e una o più famiglie disponibili all'affiancamento, predisponendo azioni specifiche per il gruppo ristretto di famiglie coinvolte (AC di asse 1);
- all'interno della classe sono stati individuati uno o più bambini con Bes destinatari specifici (target), ma tutti gli interventi sono stati rivolti all'intero gruppo classe, uscendo dalla focalizzazione sul singolo destinatario e privilegiando un approccio maggiormente indirizzato al gruppo di pari (AC di asse 2).

Come per gli AF, anche in questo caso gli elementi necessari per capire se e come l'affiancamento classe produce effetti, per i bambini con Bes e (nel caso degli AC di asse 2) per l'intero gruppo classe, derivano da più fonti: gli strumenti quantitativi che rilevano gli esiti per i minori con Bes coinvolti e, nel caso degli AC di asse 2, anche per la classe; gli approfondimenti qualitativi.

Nel caso dei minori con Bes delle classi coinvolte, la somministrazione del questionario sui compiti

124 Barbero Vignola G., Canali C. e Vecchiato T. (2017), *La scala dei potenziali familiari*, "Studi Zancan", pp. 23-30.

di sviluppo pre-post AC per 170 minori indica che il 91% dei minori con Bes beneficiari dell'AC hanno aumentato il proprio punteggio complessivo tra T0 e T1. Emerge in media un incremento pre-post statisticamente significativo per tutte le aree di osservazione del questionario. Si registra un aumento medio del 35% nel punteggio totale, con un incremento più rilevante nella "fiducia in se stessi/autostima" (+59%), seguito dall'aumento nell'area relazionale (+48%).

Esiti più rilevanti (con differenze statisticamente significative) si evidenziano per i minori con Bes nei percorsi più brevi - fino a 8 mesi di durata. Effetti maggiori (seppur con differenze tra gruppi non statisticamente significative) si osservano anche per i minori con Bes più piccoli (fino a 10 anni di età) e quando il Patto si è concluso nei tempi previsti.

Con riferimento agli *altri minori della classe*, al termine dell'AC di asse 2 l'insegnante/i di riferimento, con l'operatore RIBES che ha seguito la classe, compila il Questionario sugli esiti sul gruppo classe, per valutare come l'AC ha impattato sulle dimensioni su cui si è lavorato e quindi sugli esiti ottenuti per l'intera classe e con riferimento specifico al/i minore/i con Bes presente/i. Nella gran parte dei 110 AC considerati l'utilità è per l'intera classe e in modo particolare per gli alunni con difficoltà attentive e di apprendimento, fragilità emotive e relazionali, scarsa autostima, difficoltà linguistico-culturali. Su una scala da 0 a 4, cambiamenti maggiori si registrano a livello di classe per la dimensione relazionale (2,4), personale (2,37) e comportamentale (2,32).

Dalla documentazione finale sui Patti di AC, emerge che nel 96% dei casi insegnanti e operatori hanno riconosciuto esiti sia per i minori con Bes che per l'intera classe grazie all'AC, nello specifico per:

- i minori con Bes prevalentemente nell'area personale (36%), relazionale (35%), del rendimento scolastico (16%);
- per gli altri minori della classe soprattutto nell'area relazionale (56%) e personale (25%).

Dai focus group realizzati a conclusione degli AC, emerge in modo evidente che i principali cambiamenti a seguito degli AC riguardano:

- per i minori con Bes: relazioni con i pari (24%), consapevolezza e autonomia (21%), autostima e sicurezza di sé (17%), rendimento scolastico e competenze cognitive (14%);
- per gli altri minori della classe: relazioni con i pari (49%), crescita, consapevolezza, autonomia (16%), intelligenza emotiva (11%).

GLI EFFETTI ESTESI

Accanto all'esito diretto, "verticale", sui beneficiari degli interventi (minori e famiglie), l'impianto valutativo approfondisce anche gli effetti estesi, in "orizzontale", su altri attori della comunità che sono stati a vario titolo coinvolti o interessati dal progetto. È così possibile includere nell'analisi l'intera filiera (catena del valore) che dagli input/output di progetto conduce all'outcome e poi all'impact – ricordando che, come sopra anticipato, gli outcome diretti riguardano i destinatari mentre gli effetti dell'impatto "assomigliano alle onde gravitazionali, si espandono negli spazi sociali oltre i destinatari. Possono essere meno intensi ma più diffusi, soprattutto ci dicono quanto il bene per alcuni può diventare benessere per la comunità"¹²⁵. In questa prospettiva, parte degli esiti per i beneficiari (outcome) e degli effetti estesi per la comunità (impatto sociale) possono inoltre configurarsi in termini di maggior valore di natura generativa, cioè derivante dall'attivazione delle capacità e risorse anche degli stessi beneficiari degli interventi¹²⁶.

Partendo da queste considerazioni, la valutazione del progetto RIBES ha approfondito in particolare gli effetti per le famiglie affiancanti (nell'ambito degli AF), per gli operatori coinvolti e gli altri attori educativi, per le organizzazioni. Il principale strumento di approfondimento è rappresentato dai focus group realizzati con gli attori-chiave dei percorsi di affiancamento familiare e di classe, al termine degli stessi.

Rispetto alle *famiglie affiancanti nell'AF* si osservano cambiamenti in termini di:

- ampliamento della rete relazionale (33% delle citazioni),

125 Vecchiato T. (2022), *Valutazione di esito e di impatto sociale*, "Studi Zancan", 2, pp. 3-4.

126 Vecchiato T. (2016), *GIA cioè valutazione di impatto generativo*, "Studi Zancan", 2, pp. 5-18.

- responsabilizzazione (25% delle citazioni),
- crescita e sviluppo di competenze (25% delle citazioni).

È interessante notare come, in taluni casi, alcune conseguenze positive evidenziate per le famiglie affiancanti siano riconducibili anche al ruolo “positivo” svolto dalla stessa famiglia affiancata, prospettando una dinamica di reciprocità per cui anche la famiglia affiancata è stata talvolta in grado di valorizzare le proprie capacità a vantaggio degli “altri” (tra cui i componenti del nucleo affiancante).

Effetti per operatori e altri attori della comunità educante sono riscontrabili sia nell’affiancamento familiare che in quello di classe. Nel caso degli AF gli effetti per gli operatori e gli altri componenti della comunità coinvolti (insegnanti, volontari, reti di vicinato, ...) sono principalmente riconducibili alle seguenti macro-aree: acquisizione di nuovi strumenti, modalità operative e approcci di intervento (54% delle citazioni); crescita delle competenze professionali (25%); maggiore confronto e collaborazione con altri professionisti (13%). Gli effetti per gli attori educativi coinvolti negli AC (insegnanti, operatori, famiglie, volontari, ...), sono riconducibili in particolare a: confronto e collaborazione con altri professionisti/figure di riferimento (32% delle citazioni); crescita delle competenze professionali (25%); aumento di coinvolgimento e fiducia da parte dei genitori dei minori (21%); esperienza e acquisizione di nuovi strumenti/modalità operative (17%). Una delle dimensioni di cambiamento evidenziate dai referenti coinvolti è il valore aggiunto di RIBES, declinabile in termini di flessibilità degli interventi, capacità di adattamento ai contesti e ai bisogni dei beneficiari, in ottica di rafforzamento dell’offerta dei servizi esistenti talvolta “preconfezionati”.

Emergono infine ricadute positive per le organizzazioni (realtà private, enti istituzionali) coinvolte negli AC. In particolare, in tutti i territori del progetto viene evidenziato un rafforzamento della rete tra le organizzazioni interessate (cooperativa, istituto scolastico, ...) e tra queste e gli altri attori della comunità educante (56% delle citazioni). In secondo luogo sono evidenziati effetti in termini di apprendimento e crescita organizzativa (36%). In minor misura, sono riconosciuti i vantaggi e le opportunità conseguiti grazie al progetto sia per l’organizzazione sia per l’intero territorio di riferimento (9%).

RISULTATI PRELIMINARI DA VERIFICARE NEL TEMPO

I risultati preliminari della valutazione del progetto RIBES restituiscono, nelle fasi finali del progetto, un quadro complessivo di effetti positivi per i beneficiari e per diversi attori della comunità educante, con riferimento a differenti dimensioni di valutazione, nei nove territori coinvolti.

Gli approfondimenti quantitativi e qualitativi svolti evidenziano effetti positivi in primo luogo per i minori con Bes che hanno beneficiato degli affiancamenti familiari e di classe loro rivolti. I cambiamenti evidenziati riguardano soprattutto l’area relazionale e di crescita personale (in termini di autonomia, autostima, consapevolezza, benessere) nonché il rendimento scolastico. Emergono anche prime indicazioni di benefici maggiori. Nel caso degli AF sono rilevati per i minori stranieri, per i minori più grandi, per quelli che vivono in famiglie già in carico ai servizi sociali e per i minori con madre con almeno il diploma; nel caso degli AC per i minori più piccoli d’età, per quelli coinvolti in percorsi di durata relativamente breve (fino a 8 mesi) o in percorsi che si sono conclusi nei tempi previsti.

Emergono inoltre cambiamenti per le famiglie affiancate nell’ambito degli AF, soprattutto rispetto all’ampliamento della rete di riferimento, all’utilizzo dei servizi territoriali, al livello complessivo di fiducia e alla consapevolezza delle proprie capacità. Finora le famiglie che ne hanno tratto maggior vantaggio risultano quelle già in carico ai servizi sociali, con più elevato livello di istruzione dei genitori, con padre presente.

Gli approfondimenti infine mettono in luce ricadute per gli altri attori coinvolti nei percorsi AF e AC: per gli altri minori non Bes, beneficiari di attività progettuali, emergono soprattutto effetti in termini relazionali (capacità di inclusione, collaborazione) e personali (benessere); per gli altri attori della comunità educante (operatori, famiglie affiancanti, volontari) si registrano cambiamenti positivi in particolare per quanto riguarda l’ampliamento della rete di riferimento e lo sviluppo di competenze e conoscenze; per le organizzazioni e il sistema dei servizi nei territori ingaggiati emergono effetti positivi in termini di apprendimento organizzativo, unitamente al “valore aggiunto” apportato da RIBES (con interventi flessibili e adattabili ai singoli percorsi, integrando risorse del privato sociale con quelle istituzionali, ...) al sistema dei servizi “tradizionali” esistente in ciascuna realtà territoriale.

Come anticipato, si tratta di risultanze preliminari, emerse durante e al termine del triennio progettuale. In

quanto “preliminari” non colgono ancora gli effetti di lungo termine riscontrabili dopo la fine del progetto, che saranno oggetto di approfondimenti valutativi ex post con riferimento sia agli esiti sui beneficiari sia all’impatto sulla comunità e sul sistema dei servizi nei diversi territori.

Le risultanze finora emerse consentono tuttavia di delineare i primi effetti positivi per beneficiari e comunità educante e di costruire un “baseline” di riferimento per la futura valutazione di impatto di medio-lungo periodo.



PARTE 10

CONCLUSIONI

INTRODUZIONE

Il progetto Ribes si è concluso con un incontro nazionale, in cui i partner hanno avuto modo di riflettere sull'eredità di quattro anni di lavoro portato avanti insieme: che cosa ha lasciato il progetto, non solo rispetto ad esiti concreti sui territori, ma anche (per certi versi soprattutto) rispetto ad apprendimenti e competenze che possono costituire un bagaglio utile da inserire nella propria "cassetta degli attrezzi". Si è ragionato dunque in modo corale sugli elementi di metodo, su quelle particolari posture e attenzioni che possono costituire valide lenti con cui guardare al lavoro di supporto sociale e attraverso cui sostenere i processi di sviluppo in modo efficace. Si è condiviso, insieme, uno sguardo sul futuro, per capire come capitalizzare le esperienze e trasformarle in opportunità spendibili e generative. Sono stati momenti intensi e partecipati che hanno consentito l'emergere di riflessioni frutto di un pensiero comune (in particolare di coordinatori, manager id prossimità e formatori) e di una meta lettura del percorso di ciascuno. In questo ultimo capitolo, abbiamo provato a ricomporre i contenuti emersi in alcune parole chiave, con l'idea di offrire spunti per linee guida praticabili e utili a prescindere dal contesto in cui ci trova ad agire.

Avere in mente il percorso. Una visione d'insieme che sappia tenere presente la globalità della strada che si intende intraprendere rende capaci di prefigurare i possibili passaggi, pur consapevoli che, probabilmente, le cose andranno in modo diverso. Lo sguardo non è statico, ma attento a cogliere direzioni e possibili cambiamenti. Un "esserci" nel senso di "ci sono, ti sto vicino", ma anche come elemento legato a una prospettiva futura. Avere in mente il percorso, pur con una flessibilità pronta a riposizionarsi, consente anche di orientarsi e riorientare, rende capaci di riconoscersi nei nuovi equilibri (e aiutare gli altri a farlo) a fronte dei cambiamenti vissuti e di comprendere il movimento, sapendo interpretare scostamenti, avvicinamenti e deviazioni.

Mantenere un atteggiamento esplorativo. L'esplorazione è un'attività che richiede metodo, un solido aggancio agli strumenti e alle direzioni del lavoro, che costituiscono una bussola in grado di suggerire le possibili direzioni e le modalità per proseguire. Esplorare richiede un atteggiamento audace, capace di trovare strategie per superare (o aggirare) gli ostacoli, sapendosi adattare e muovendosi con agilità e determinazione. Contemporaneamente, però, l'esplorazione è ricerca di un qualcosa che ancora non si conosce e che, quando lo trovi, potrebbe stupirti.

Essere consapevoli del tempo e dei tempi. In ogni progetto, per definizione, è presente (e a volte pressante) il tema del tempo: scadenze, monitoraggi, ore disponibili, esiti da produrre affinché sia possibile proseguire. Questa cornice temporale, fondamentale e di carattere quantitativo, è quella che i Greci chiamano Chronos. Ma i Greci avevano anche un'altra definizione del tempo: Kairos, il tempo qualitativo, soggettivo, che può essere definito il "momento giusto" e si traduce nella consapevolezza che ciascuna persona e situazione hanno un loro tempo peculiare. Un tempo che, per essere percepito, richiede di darsi e dare tempo, saper sostare quando necessario, senza lasciarsi travolgere dal fare.

Conoscere e connettere i livelli. Quando ci si avvicina a un progetto connesso alla vita delle persone si guarda da vicino, per coglierne i particolari. Contemporaneamente, però, è fondamentale allargare la prospettiva al contesto di vita, alla rete formale e informale, agli elementi di sistema. Ogni livello (potremmo dire, dal micro al macro) non è isolato, ma influenza ed è influenzato dagli altri. E ciascuno, a seconda di dove si trova, non può che vederne solo una parte. Ogni tanto è utile spostarsi, dal particolare al generale, e viceversa, stando ogni tanto, se possibile, nel mezzo, per occuparsi di curare le connessioni.

Saper riconoscere il cambiamento. Non è mai facile accorgersi che qualcosa è cambiato, soprattutto quando riguarda noi stessi o qualcuno che ci è vicino. A volte, ce ne accorgiamo grazie al rimando degli altri. Eppure, progettare vuol dire proprio "gettare in avanti", investire energie e tempo per generare cambiamento. Non è sufficiente (anche se fondamentale) saper guardare nel modo giusto, bisogna anche scrivere, documentare, definire verso dove ci si vorrebbe dirigere, quanto tempo si prevede durerà il percorso e quali tappe si intendono programmare. E, ogni tanto, soffermarsi a rileggere i capitoli della storia.

Essere poliglotti. Comprendere e farsi comprendere sono processi mai scontati. Lavoriamo con persone e realtà (scuole, famiglie, bambini, servizi, terzo settore, comunità locali) che spesso parlano linguaggi diversi: serve ascoltare, tradurre, connettere, essere capaci di individuare appigli che aprano porte. Bisogna essere attenti alle parole, sceglierle con cura, consapevoli dell'impatto che possono avere sull'altro. Serve, per gli operatori, non fermarsi ai tecnicismi, lavorando per diventare veicoli di una comunicazione non giudicante, che consenta alla persona di rispecchiarsi nelle sue potenzialità e di esprimere, sapendo di essere accolti, il proprio personale punto di vista.

Curare gli snodi. Le aperture e le chiusure di un progetto, anche se piccolo, sono momenti cruciali, che vanno pensati e, quando possibile, anche simbolicamente ritualizzati. In generale, le transizioni (normative e non normative) sono delle occasioni particolari, in quanto, a fronte di una maggiore incertezza, si può trovare spesso una maggiore apertura che, se colta, può essere un'opportunità per incidere sulle traiettorie della persona. Da un punto di vista di sistema, curare i passaggi tra servizi costituisce un'attenzione importante per costruire un progetto di vita non frammentato.

Valorizzare le differenze. Anche se siamo tutti figli, padri e madri con una struttura familiare simile, anche se abbiamo difficoltà o problemi all'apparenza uguali, ogni storia è unica. L'eterogeneità è una ricchezza: facendole emergere e mettendole in dialogo, le differenze possono diventare specificità che, insieme, contribuiscono a creare risposte non semplificate. Ma per valorizzarle, bisogna conoscerle, comprenderle, imparando l'arte di osservare e, soprattutto, non considerando la propria prospettiva l'unica (o la migliore) lente per interpretare la realtà.

Vedere non basta, bisogna guardare. Lo sguardo è la prima dimensione di accoglienza: i ritratti, d'altronde, sono significativi quando il ritrattista carpisce lo sguardo. C'è lo sguardo che coglie la bellezza, che sa trasmettere una sensazione di unicità. Ma c'è anche lo sguardo giudicante, che non si sofferma a comprendere, che provoca imbarazzo e paura. C'è lo sguardo negato, con gli occhi che si abbassano, o che impone, in una dimensione di potere sull'altro. Ma guardare può essere un gesto reciproco, in cui si vede e ci si sente visti, per poi ritrovarsi, insieme, in una dimensione di senso.

Imparare a stare a fianco. Gli stormi delle oche selvatiche volano in una conformazione che aumenta in modo notevole (di quasi il 71%) la velocità rispetto al singolo: quando ciascun uccello sbatte le ali, crea una spinta verso l'alto per l'uccello subito dietro e, quando l'oca a capo dello stormo si stanca, un'altra prende il suo posto. Stare a fianco è un'arte, che richiede una certa pratica nelle distanze e, parallelamente, una fiducia nelle potenzialità dell'altro. Nello stare a fianco non ci si sostituisce all'altro (la sostituzione, apparentemente comoda, crea dipendenza e, a lungo termine, depotenzia la persona e alimenta i suoi bisogni), ma si cammina insieme, guardandosi, alla ricerca di una reciprocità possibile.

Essere intraprendenti, sperimentare. Il Kintsugi è una tecnica di restauro giapponese per riparare le tazze per la cerimonia del the. Significa letteralmente "riparare con l'oro", in quanto la polvere d'oro impreziosisce le crepe che diventano, così, fonte di bellezza. La tazza, alla fine del lavoro, non è più la stessa: è un oggetto nuovo, con un suo carattere particolare. Ogni volta che ci avviciniamo a un progetto, anche se noto nelle sue modalità, dovremmo farlo con uno sguardo sperimentale, perché ogni costruzione o ricostruzione è capace di generare qualcosa di inedito e, a volte, più bello di come lo avevamo previsto.

Non stancarsi di apprendere. L'apprendimento è un processo emotivo, sociale, corporeo e non solo cognitivo. I luoghi e le occasioni dell'apprendere possono essere i più diversi, non solo (e a volte non prioritariamente) quelli apparentemente deputati a tale scopo. Creare contesti e situazioni che facilitino l'apprendimento è tra i compiti degli operatori, ma è un processo che, per tutti, non ha mai un termine. È importante saper cogliere le occasioni per lasciarsi interrogare e imparare a porre domande aperte: quando due interlocutori hanno voglia di ascoltare con attenzione, possono "persino" scoprire qualcosa che nessuno dei due sapeva prima¹²⁷.

Vagabondare, ma senza perdersi. Il fiume modella le sponde e le sponde guidano il fiume. Senza gli argini, il fiume perderebbe il suo percorso e rischierebbe di danneggiare il terreno circostante invece di essere fonte di fertilità e vita. Gli argini, d'altronde, esistono proprio per questo ma, se fossero troppo rigidi, non sarebbero in grado di svolgere la loro funzione. Quando si intraprende un cammino, conoscere la

127 Bateson G. (1977) *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano

direzione e seguirla con il giusto orientamento è fondamentale ma, se non ci si lascia ogni tanto incuriosire da qualcosa di imprevisto, si rischia di percorrere sempre la medesima strada, senza interrogarsi su fatto che, magari, ce ne possa essere una migliore.

Cogliere i frutti, e gustarli. Per chi lavora ogni giorno a contatto con la sofferenza può diventare difficile cogliere il positivo, anche nelle situazioni più difficili. Se lo sguardo è piegato solo sui problemi, si rischia però di non guardare con la giusta attenzione quei traguardi che, seppur piccoli, sono in grado di aprire nuove possibilità. Saper valorizzare le risorse, usarle come punto di partenza per potenziare quello che già c'è è una postura fondamentale. E consente anche di vedere (e far vedere all'altro) ciò che si è raggiunto, permettendo degli spazi di benessere in gustare i frutti (magari un ribes) insieme.



Grazie a **Simona Rotondi** e all'Impresa Sociale **"Con i Bambini"**, ai partner territoriali, agli operatori e alle operatrici, ai/alle volontari/e, agli Istituti scolastici, alle Amministrazioni locali e alle realtà associative che a vario titolo hanno reso possibile il cammino del **Progetto RIBES**.

Un ringraziamento speciale a tutti i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze e alle loro famiglie per aver fatto parte di questa esperienza con forza e tenacia, fidandosi e affidandosi a RIBES per un viaggio con noi verso rotte di cambiamento, al fine di contribuire a migliorare le nostre comunità.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura A. (1996) Il senso di autoefficacia personale e collettivo” in Bandura A. (a cura di) *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Erickson, Trento
- Bandura A. (2000) *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erikson, Trento
- Barioni G., Maurizio R., Perotto N., Salvadori G. (2021) “L’affiancamento familiare: riflessione sugli esiti in una prospettiva relazionale”, in D. Bramanti, E.Carrà (a cura di) *Famiglia e povertà relazionale*, Studi Interdisciplinari sulla famiglia 32, Vita e Pensiero, pp. 173-196
- Bastianoni P., Taurino A., Zullo F. (a cura di) (2011), *Genitorialità complesse. Interventi di rete a sostegno dei sistemi familiari in crisi*, Unicopli, Milano.
- Bateson G. (1977) *Verso un’ecologia della mente*, Adelphi, Milano
- Belletti F., Casanova G. (2021) “Forza e fragilità delle relazioni familiari alla prova della povertà multidimensionale. Metodo, dati e prime linee interpretative dal progetto Family International Monitor” in D. Bramanti, E.Carrà (a cura di) *Famiglia e povertà relazionale*, Studi Interdisciplinari sulla famiglia 32, Vita e Pensiero, Milano pp. 217-240
- Biffi E., (2010). *Educatori di storie. L’intervento educativo fra narrazione, storie di vita e autobiografia*, Franco Angeli, Milano
- Bocaccin L. (2021) “Verso una definizione sociologica della povertà educativa” in D. Bramanti, E.Carrà (a cura di) *Famiglia e povertà relazionale*, Studi Interdisciplinari sulla famiglia 32, Vita e Pensiero, Milano, pp. 45-58
- Bonino S. (2018), *Mille fili mi legano qui. Vivere la malattia*, Laterza, Roma
- Bordieau P. (1980) “Le capital social: note provisoires”, *Actes de la Recherche en Science Sociales*
- Bramanti D. (2010) “Le partnership: costruire relazioni fiduciarie e promuovere buone pratiche” in Bocaccin L. (a cura di) *Le partnership sociali: concettualizzazione ed evidenze empiriche*, Franco Angeli, pp. 45-68
- Brandani, W., Tomisich, M. (2020). *La progettazione educativa. Il lavoro sociale nei contesti educativi*, Carocci, Roma; Maurizio R. (a cura di) (2004). *Progettare nel sociale*, Fondazione Zancan, Padova
- Bronfenbrenner U. (1986) *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna
- Bruner J. (1992) *La ricerca di significato. Per una psicologia culturale*, Boringhieri, Torino
- Camerlinghi R., D’Agella F. (2003), “Le nuove sfide della cooperazione sociale” in *Generare Capitale Sociale: una sfida per le imprese sociali*, a cura di Animazione Sociale e Impresa Sociale, supplemento al numero 5/2004 di Animazione Sociale e al numero 71-72 sett/dic 2003 di Impresa Sociale, pp. 38-46
- Canevaro A. Cocever E. “Restituire uno sguardo, una visione. Il contributo di Nuto Revelli a una metodologia della testimonianza in ambito educativo”, *Animazione Sociale* 2004/03.
- Caplan G. (1976), “The Family as a Support System”, in Caplan G., Killilea M. (eds), *Support Systems and Mutual Help*, Grune&Stratton, New York.
- Caprara G.V. (2001), “Presentazione all’edizione italiana” in Bandura A. (2000) *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erikson, Trento
- Carter E., Mc Goldrick M. (1980) *The family life of cycle. A framework for family therapy*, Gardner Press, New York
- Cau M., Maino G. (2018) *Progettare in partnership nel sociale: cinque spunti pratici*, Secondo Welfare <https://www.secondowelfare.it/terzo-settore/progettare-in-partnership-nel-sociale-cinque-spunti-pratici/>
- Csikszentmihalyi M. (2021). *Flow. Psicologia dell’esperienza ottimale*, ROI Edizioni, Milano
- Dal Zovo S., Demo H. (a cura di) *Fare didattica inclusiva nel contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*, Save the Children, 2022: ricerca - azione redatta all’interno di “Futuro prossimo”, progetto selezionato dall’impresa sociale Con i Bambini, nell’ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/fare-didattica-inclusiva-nel-contrasto-alla-dispersione-scolastica-e-alla-poverta-educativa.pdf>
- De Piccoli, N. (2007) *Individui e contesti in psicologia di comunità*, Unicopli, Milano
- Donati P. (2007) “L’approccio relazionale al capitale sociale” in Donati P. (a cura di) *Il capitale sociale. L’approccio relazionale*, numero monografico “Sociologia e politiche sociali”, Vol.10, 1, pp. 9-39

- Folgheraiter F. (2022). *Parole sociali. Dizionario minimo di social work*, Erickson, Trento
- Foucault M. (1982) "The subject and the power" in Dreyfus H. e Rabinow P. (a cura di) *Beyond structuralism and hermeneutics*, Brighton, Harvester Press, pp. 208-226
- Freire P. (2018) *Pedagogia degli oppressi*, EGA Edizioni Gruppo Abele, Torino
- Gherardi S. (2006) *Organizational Knowledge: the Texture of Workplace Learning*, Blackwell Publishing, Cambridge, MA
- Goodwin, N., Brown, A., Johnson, H., Miller, R., & Stein, K. V. (2022). "From People-Centred to People-Driven Care: Can Integrated Care Achieve its Promise without it?" *International Journal of Integrated Care*, 22(4), 17. DOI: <http://doi.org/10.5334/ijic.7515>
- Kaneklin C. (2010) *Il gruppo in teoria e in pratica. L'intersoggettività come forza produttiva*, Franco Angeli
- Lanzara G.F. (1993) *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino
- Lewin K. (2005), *La teoria, la ricerca, l'intervento*, a cura di P. Colucci, Il Mulino, Bologna.
- Lizzola I. "Educare è aver cura della vita comune" in *Animazione Sociale* 330/07, 2019
- Machteld H. et al. (2011) "How should we define health?" *BMJ*; 343: d4163
- Maurizio R. (2007), *Dare una famiglia a una famiglia. Verso una nuova forma di affido*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Maurizio R., Perotto N., Salvadori G. (2015), *L'affiancamento familiare. Orientamenti metodologici*, Carocci, Roma
- Mc Cubbin H. I., Patterson J. (1981) *Systematic assessment of family stress, resources and coping* University of Minnesota, Family Social Science, St. Paul
- MLPS (2017), *Linee di Indirizzo Nazionali sull'Intervento con Bambini e Famiglie in situazione di vulnerabilità*, Roma.
- MLPS (2021) *Piano Nazionale degli Interventi e dei Servizi Sociali 2021-2023*, Roma
- Moro G. (2005) *Azione Civica, Conoscere e gestire le organizzazioni di cittadinanza attiva*, Carocci Faber, Roma
- Olivetti Manoukian F. (2015) "Postfazione. Leggerezza e molteplicità: suggestioni per intervenire nel sociale" in Maurizio R., Perotto N., Salvadori G. (2015), *L'affiancamento familiare. Orientamenti metodologici*, Carocci, Roma
- Olivetti Manoukian F. "L'operatore sociale di comunità. Accostare i problemi con leggerezza" in *Animazione Sociale* 327/07, 2022
- Olson D. H., Stewart K. (1990) *Multisystem assessment of health and stress (MASH)* University of Minnesota, Minnesota
- OMS - Organizzazione Mondiale della Sanità (2005) *ICF - Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione breve*, Erickson, Trento
- Ottawa Charter for Health Promotion. WHO, Geneva, 1986
- Progetto Ribes 2017-GEN-00512
- Pulcinelli C., Pistono D. (a cura di) (2022) *Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia 2022 "Come stai?" La salute delle bambine, dei bambini e degli adolescenti* Save the Children, Roma https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/atlante_infanzia_2022.pdf
- Putton A., Molinari A. (2011), *Manuale di empowerment con i genitori. Preparare i figli ad affrontare la vita*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna.
- Quaglino G.P., Casagrande S. Castellano A. (1992) *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo. Un modello di lettura della dinamica di gruppo. Una proposta di intervento nelle organizzazioni*, Franco Angeli
- Radaelli S., Zandonai F. (a cura di) "Quale managerialità per l'impresa sociale?" In *Animazione sociale* 332/09, 2019
- Rappaport J. (1984) "Studies in empowerment: Introduction to the issue", in *Prevention in Human Services*, vol. 3, pp. 1-7
- Ressico M. (2011), "Ricognizione delle buone pratiche. Il Progetto Dare una famiglia a una famiglia", in Bramanti D., Carrà E. (a cura di), *Buone pratiche nei servizi alla famiglia. Famiglie fragili e famiglie con anziani non autosufficienti*, Osservatorio nazionale sulla Famiglia, Roma,

- Ripamonti E. (a cura di) *Costruire reti territoriali per il contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa. Linee guida*, Save the Children 2022 <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/linee-guida-costruire-reti-territoriali-il-contrasto-alla-dispersione-scolastica-e-alla-poverta.pdf>
- Rossi B. (2014). *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali* Vita e pensiero, Milano
- Rossi E., *Politiche sociali integrate: il ruolo del manager di prossimità*, Tesi di laurea in Teorie del Servizio Sociale e Politiche Sociali. A/A 2020/2021, relatore prof. Gui L., correlatore prof.ssa Vanto M.A., correlatore esterno Salvadori G.
- Salvadori G., Maurizio R., Perotto N. (2015), "L'affiancamento familiare nell'esperienza della Fondazione Paideia", in "Prospettive Sociali Sanitarie", 1.1.
- Salvadori G., Maurizio R., Perotto N., Barioni G. (2020) "L'affiancamento familiare: uno sguardo d'insieme", in A. Pavani (a cura di) *Due famiglie per crescere. Riflessioni e proposte per favorire l'affido familiare*, Fondazione L'Albero della Vita onlus, Carocci Editore, pp. 135-138
- Santinello M., Vieno A., Lenzi M. (2009) *Fondamenti di psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna
- SAVE THE CHILDREN (2014) *La lampada di Aladino (2014) - L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma
- SAVE THE CHILDREN (2022) *Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*, Roma <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/alla-ricerca-del-tempo-perduto.pdf>
- Scaratti G., Ripamonti S., Ivaldi S. (2018) *Conoscere e apprendere nelle organizzazioni in Argentero P. e Cortese G.C. Psicologia delle organizzazioni*, Raffaello Cortina Edizioni (nuova ed.)
- Schein E. (2009). *Le forme dell'aiuto. Come costruire e sostenere relazioni efficaci*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Schön D.A. (1999) *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo Edizioni
- Sclavi M., Susskind L. "Tre know-how per aprire percorsi di confronto creativo. Come raggiungere una decisione condivisa a partire da esigenze e punti di vista divergenti" in *Animazione Sociale* 328/05, 2019
- Sen A. (2014) *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano
- Serbati S., Milani P., (2013), *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*, Carocci, Roma
- Sen A. (1999) *Commodities and Capabilities*, Oxford University Press
- Sen A. (2000), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori
- Torre, E. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*, Carocci, Roma
- Traverso, A. (2021). *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*, Carocci, Roma
- TransForm. Integrated Community Care 4all. Strategy Paper to move ICC forward*. Edited by Philippe Vandebroek and Tom Braes (shiftN) as result of an expert workshop on 28–29 November 2019 in Brussels. 2020. Available online: <https://transform-integratedcommunitycare.com/strategy/>
- Vygotskij, L. (2010) *Lo sviluppo psichico del bambino*, Editori Riuniti, Roma
- Walsh F. (2008), *La resilienza familiare*, Raffaello Cortina, Milano
- World Health Organization (2015), *WHO Global strategy on integrated people-centred health services 2016-2026. Placing people and communities at the centre of health services; Transform – Integrated Community Care Asset Based Community Development*, www. <https://transform-integratedcommunitycare.com/>
- Zamengo F. (a cura di) (2019) *Senso e prospettive del lavoro di comunità. Sguardi interdisciplinari attraverso le voci del territorio*, Franco Angeli
- Zanetta M. e Mosca M. (a cura di) "Noi siamo fatti di somiglianze. Contro il pensiero identitario – Intervista a Francesco Remotti" in *Animazione Sociale* 326/03, 2019
- Zimmerman, M.A. e Rappaport, J. (1988) "Citizen participation, perceived control and psychological empowerment", in *American Journal of Psychology*, 16(5), pp. 725-750



Aprile 2023



Soggetto responsabile
Fondazione Caritas dell'Arcidiocesi di Pescara-Penne Onlus
ribes@caritaspescara.it

www.percorsiconibambini.it/ribes